

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
ESCOLA DE MÚSICA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA – PERFORMANCE MUSICAL

ALEXANDRE GISMONTI MEDEIROS AMIM

O ensino e a aprendizagem da polirritmia no violão:
Uma proposta pedagógica baseada no conceito de dissonância rítmica

BELO HORIZONTE

2021

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
ESCOLA DE MÚSICA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA – PERFORMANCE MUSICAL

ALEXANDRE GISMONTI MEDEIROS AMIM

O ensino e a aprendizagem da polirritmia no violão:

Uma proposta pedagógica baseada no conceito de dissonância rítmica

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Música da Escola de Música da Universidade Federal de Minas Gerais, UFMG, linha de pesquisa Performance Musical como requisito parcial para obtenção do título de doutor em música sob a orientação do professor doutor Flavio Terrigno Barbeitas.

BELO HORIZONTE

2021

A516e

Amim, Alexandre Gismonti Medeiros.

O ensino e a aprendizagem da polirritmia no violão [manuscrito]: uma proposta pedagógica baseada no conceito de dissonância rítmica / Alexandre Gismonti Medeiros Amim. - 2021. 479 f., enc.; il.

Orientador: Flavio Terrigno Barbeitas.

Linha de pesquisa: Performance musical.

Tese (doutorado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Escola de Música.

Inclui bibliografia.

1. Música - Teses. 2. Métrica e ritmo musical. 3. Música - Instrução e estudo. 4. Música para violão. I. Barbeitas, Flavio Terrigno. II. Universidade Federal de Minas Gerais. Escola de Música. III. Título.

CDD: 780.7



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
ESCOLA DE MÚSICA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA

FOLHA DE APROVAÇÃO

Tese defendida pelo aluno **Alexandre Gismonti Medeiros Amim**, em 16 de novembro de 2021, e aprovada pela Banca Examinadora constituída pelos Professores:

Prof. Dr. Flavio Terrigno Barbeitas
Universidade Federal de Minas Gerais
(orientador)

Profa. Dra. Marcia Ermelindo Taborda
Universidade Federal do Rio de Janeiro

Profa. Dra. Eliana Cecilia Maggioni Guglielmetti Sulpicio
Universidade de São Paulo

Prof. Dr. Eduardo Meirinhos
Universidade Federal de Goiás

Prof. Dr. Fernando de Oliveira Rocha
Universidade Federal de Minas Gerais



Documento assinado eletronicamente por **Flavio Terrigno Barbeitas, Coordenador(a) de curso de pós-graduação**, em 17/11/2021, às 16:06, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Marcia Ermelindo Taborda, Usuária Externa**, em 17/11/2021, às 17:48, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).

Documento assinado eletronicamente por **Eduardo Meirinhos, Usuário Externo**, em 17/11/2021, às 18:31, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Eliana Cecília Maggioni Guglielmetti Sulpicio, Usuária Externa**, em 18/11/2021, às 11:53, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Fernando de Oliveira Rocha, Diretor(a)**, em 01/12/2021, às 11:11, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufmg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **1075649** e o código CRC **E70DBC83**.

AGRADECIMENTOS

Agradeço ao meu orientador Flavio Barbeitas pelo apoio constante em todas as fases da minha pesquisa, pela companhia sempre amigável, pela serenidade diante dos percalços, pela sinceridade que me fez acordar em alguns momentos e pela paciência durante esse processo “tão fácil” que é produzir uma tese de doutorado.

Agradeço à minha esposa Alice Calhau, companheira de todas as horas, até daquelas mais avançadas da madrugada... Solidária até o último fio de cabelo, não sei como me aguentou nesses quatro (quase cinco!) anos de dedicação integral à elaboração da minha tese. Sua felicidade ao ver o trabalho concluído valeu cada gota de suor. Obrigado por tudo, moção!

Agradeço à minha família, aos meus pais, à minha irmã, à minha madrinha Dulce Bressane (onde quer que ela esteja) pelo amor, dedicação, empenho e paciência ao lidarem com um aquariano descrente de astrologia, mas, que, ao que muitos dizem, parece incorporar as notas mais características desse signo do “Zodíaco”.

Agradeço à minha família mineira, à Maria Ignez Calhau pela simpatia e vontade constante e irresistível de agradar ao outro, à Júlia Calhau pelos “altos papos”, ao Ricardo Kawada pelas ideias sempre inovadoras, ao Mateus Kawada pela confiança e pelas “aulas”, ao André Kawada por me aturar ao menos algumas vezes, à Cecília e Helena Calhau pelo carinho de sempre e aos demais integrantes dessa família tão querida que contribuíram, direta ou indiretamente, para a concretização desse trabalho.

Agradeço aos professores que participaram da banca do meu exame de qualificação – Prof. Eduardo Meirinhos, Prof. Fernando Rocha e Prof. Fernando Araújo – pelo incentivo à minha prática de composição mesmo sabendo que a pesquisa desenvolvida por mim estava vinculada à linha da Performance Musical. Felizmente, posso estender os mesmos cumprimentos aos professores que participaram da banca de defesa da minha tese – Profa. Eliana Sulpicio, Profa. Márcia Taborda, Prof. Eduardo Meirinhos, Prof. Fernando Rocha, Prof. André Queiroz e Prof. Rafael Haddock-Lobo – pela dedicação à leitura do meu trabalho (digamos, “um pouco” extenso), pela responsabilidade ao apontar os meus erros e pela disponibilidade ao aceitarem participar dessa etapa tão importante da minha vida. Vocês são nota mil!

Agradeço à FAPEMIG pelo apoio financeiro durante dois anos do meu curso. Sem esse suporte, não teria conseguido entrar de cabeça nessa “viagem” – diga-se de passagem, quase sem volta – que foi dar à luz à tese de doutorado que vos apresento agora. Espero que essa parceria se repita no futuro!

RESUMO

O presente trabalho trata dos processos de ensino e aprendizagem da polirritmia no violão e, também, fora dele. Dois caminhos para descrever esses processos foram considerados: um caminho mais propriamente teórico e outro mais propriamente prático. Uma relação genética entre os conceitos de ritmo e métrica e aqueles de polirritmia e polimetria foi tomada como ponto de partida e, também, de chegada ao discutirmos os conceitos fundamentais implicados nos processos de ensino e aprendizagem da polirritmia. Tal relação foi confirmada pela ambiguidade dos termos polirritmia e polimetria uma vez que estes foram tratados como respectivamente consequentes dos termos ritmo e métrica. Consideramos os conceitos de dissonância rítmica de Yeston (1976) e de dissonância métrica de Krebs (1989) como alusivos ao conceito de polirritmia, porém, os primeiros se mostraram mais específicos uma vez que carregam consigo distintos modos de absorção de fenômenos rítmicos. Enquanto o primeiro deles se baseia num entendimento racional desses fenômenos, o segundo provém mais diretamente de elementos que caracterizam a apreensão empírica deles. A polimetria não foi considerada como abarcada por nenhum desses conceitos uma vez que implica diferentes interpretações métricas de um ou mais ritmos por diferentes indivíduos. A escassez de obras para violão tratando dos processos de ensino e aprendizagem da polirritmia nesse instrumento foi atenuada pela composição de uma série de exercícios e outra de estudos de concerto as quais ilustram a aplicação sistemática da polirritmia nesse instrumento. Também realizamos uma extensa revisão bibliográfica de obras didáticas para violão e para percussão corporal a partir da qual elencamos treze (13) procedimentos de ensino da polirritmia os quais foram devidamente testados em disciplina que ministramos para graduandos da UFMG. A partir dos resultados da referida disciplina, chegamos a onze (11) procedimentos os quais juntamente com as series de exercícios e estudos de concerto para violão compuseram a nossa proposta de ensino da polirritmia nesse instrumento. Por fim, apresentamos os elementos fundamentais da teoria do conhecimento de Hessen (2000) como particularmente apropriadas às discussões teórico-práticas empreendidas em nosso trabalho e que configuram um desfecho filosófico para a nossa proposta de ensino e aprendizagem da polirritmia no violão.

Palavras-chave: Polirritmia; ensino-aprendizagem; dissonância rítmica.

ABSTRACT

The present work deals with polyrhythm teaching and learning processes on the guitar and also outside of it. Two paths to describe these processes were considered: a more properly theoretical and a more properly practical path. A genetic relationship between rhythm and meter concepts and those of polyrhythm and polymeter was taken as a starting point and also as an end when discussing the fundamental concepts involved in polyrhythm teaching and learning processes. This relationship was confirmed by the ambiguity of polyrhythm and polymeter words, as they were treated as respectively consequences of rhythm and meter primal words. The concepts of rhythmic dissonance by Yeston (1976) and metric dissonance by Krebs (1989) were considered allusive to polyrhythm, however, the two formers proved to be more specific since they carry different ways of absorbing rhythmic phenomena. While the first former is based on a rational understanding of these phenomena, the second comes more directly from elements that characterize the empirical apprehension of them. Polymeter was not considered to be encompassed by any of these concepts as it implies different metric interpretations of one or more rhythms by different individuals. The scarcity of guitar works which deal with polyrhythm teaching and learning processes was mitigated by the composition of a series of exercises and another series of concert studies which illustrate all together a systematic application of polyrhythms on this instrument. We also carried out an extensive bibliographical review of guitar and body percussion didactic works, from which we listed thirteen (13) polyrhythm teaching procedures which were duly tested during a course we taught to undergraduate students at UFMG. From the results obtained in the course, we reached eleven (11) procedures which, together with the series of exercises and the guitar concert studies, composed our proposal for teaching and learning polyrhythms on the guitar. Finally, we present the fundamental elements of Hessen's theory of knowledge (2000) as particularly appropriate to the theoretical-practical discussions undertaken in our work and that constitute a philosophical outcome for our proposal for teaching and learning polyrhythms on the guitar.

Keywords: Polyrhythm; teaching-learning; rhythmic dissonance.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Relação Polirrítmica no exercício <i>SAMBA V</i> de Gramani, c. 17-19.....	28
Figura 2: Exercício de coordenação das mãos direita e esquerda no violão por Tennant (1995, p.65).....	31
Figura 3: Exercício de independência dos dedos da mão direita por Tennant (1995, p.38). .	33
Figura 4: Exercício de independência dos dedos da mão esquerda por Tennant (Ibid., p.21).	33
Figura 5: Série de eventos sonoros fortes ou fracos de diferentes durações se repetindo em intervalos iguais.....	45
Figura 6: Série de eventos sonoros fortes ou fracos de mesma duração se repetindo em intervalos iguais.....	45
Figura 7: Série de eventos sonoros fortes ou fracos de diferentes durações se repetindo em intervalos iguais.....	45
Figura 8: Série de eventos sonoros fortes ou fracos da Figura 5 reescrita com sinais de articulação.....	46
Figura 9: Possibilidade (3) no contexto da sucessão de elementos da Figura 8.....	49
Figura 10: Possibilidade (2) no contexto da sucessão de elementos da Figura 8.	49
Figura 11: Possibilidade (1) no contexto da sucessão de elementos da Figura 8.	50
Figura 12: Movimento característico do ritmo formado por gestos desigualmente espaçados que ilustram a possibilidade (2) no contexto da sucessão de elementos da Figura 8.....	51
Figura 13: Movimento característico do ritmo formado por gestos desigualmente espaçados que ilustram a possibilidade (3) no contexto da sucessão de elementos da Figura 8.....	52
Figura 14: Sucessão de elementos da Figura 6 reescrita sem pausas.....	54
Figura 15: Série de gestos desigualmente espaçados que nunca se repete.....	56
Figura 16: Recorrência de uma sucessão de pulsos equidistantes formada por três eventos sonoros iguais.	70
Figura 17: Recorrência de uma sucessão de três eventos sonoros de durações diferentes que, conforme London (2001), pode representar uma sequência de pulsos equidistantes.....	72
Figura 18: Recorrência de uma sucessão de três eventos sonoros de articulações diferentes que, conforme London (2001), pode representar uma sequência de pulsos equidistantes.....	72
Figura 19: Sobreposição de duas sequências distintas e recorrentes de pulsos fortes e fracos.	78
Figura 20: Balada francesa <i>Jean Renaud</i> escrita em 6/8 e 3/4.....	80

Figura 21: Transcrição da peça <i>Hindehu</i> para flauta rudimentar dos pigmeus africanos <i>Bá-Benzélé</i> por Arom (1998).	85
Figura 22: Polirritmias que envolvem a sobreposição de duas sequências de pulsos equidistantes cujos pontos de ataque particulares apresentam velocidades de recorrência que não podem ser expressas como uma multiplicação ou divisão simples uma da outra.	89
Figura 23: Polirritmias que envolvem a sobreposição de dois padrões rítmicos cujas velocidades de recorrência particulares não podem ser expressas como uma multiplicação ou divisão simples uma da outra.....	91
Figura 24: Recorrência infinita de um pulso regular (YESTON, Ibid., p.65).....	97
Figura 25: Agrupamento regular de elementos dentro de um simples pulso (YESTON, Ibid., p.66).....	98
Figura 26: Métrica sustentada conceitualmente na <i>Grande Valsa Brilhante Op.18</i> de Chopin (c.1-7).	98
Figura 27: Métrica sustentada conceitualmente no <i>Minueto K.525</i> de Mozart (c.1-8).....	104
Figura 28: Consonância métrica (KREBS, 1987, p.102).	111
Figura 29: Dissonância métrica (Ibid., p.102).....	111
Figura 30: Dissonância métrica determinada exclusivamente pelo critério de desalinhamento de níveis (KREBS, 1987, p.102).	112
Figura 31: Dissonância métrica indireta percebida no terceiro movimento da <i>Sinfonia nº 3</i> de Beethoven (c.110-119).	115
Figura 32: Posicionamento das notas da linha inferior em espaços diferentes de modo a representarem os pulsos fortes, médios e fracos de cada compasso.....	126
Figura 33: <i>Exercício preliminar nº 1</i> (STARER, 1969, p.6).....	128
Figura 34: <i>Exercício nº 4</i> (STARER, 1969, p.9).....	128
Figura 35: <i>Exercício nº 6</i> (STARER, 1969, p.11).....	129
Figura 36: <i>Exercício nº 15</i> (STARER, 1969, p.17).....	129
Figura 37: Esquematização para realização de uma anacruse localizada do princípio de um exercício (STARER, 1969, p.20).....	131
Figura 38: Equivalência entre dois padrões com quiáltera e dois padrões encontrados na linha superior de exercícios anteriores com figuras de nota comuns (STARER, 1969, p.27).	132
Figura 39: Equivalência entre quiálteras e figuras de nota comuns escritas em compassos diferentes (STARER, 1969, p.27).	133
Figura 40: <i>Exercícios 5, 6 e 7</i> com diferentes subdivisões do mesmo pulso (STARER, 1969, p.41).....	133

Figura 41: <i>Exercício nº 46</i> que apresenta vários padrões rítmicos baseados em diferentes subdivisões do mesmo pulso (STARER, 1969, p.41).	134
Figura 42: Indicação de mudança de pulso a partir da manutenção duracional da figura da colcheia. (STARER, 1969, p.68).	136
Figura 43: Exercícios preliminares compostos por ‘duas linhas rítmicas independentes’....	137
Figura 44: Exercício preparatório a duas partes (HALL, 2005, p.9)	143
Figura 45: Exercício prolongado a duas partes (HALL, 2005, p.10).	143
Figura 46: Identificação de uma subdivisão da unidade de tempo do compasso 3/4 que se mostra útil para a realização prática do exercício 18.1 (HALL, 2005, p.10).	149
Figura 47: Ritmos cruzados que ilustram a sobreposição de uma tripla de colcheias contra uma dupla de colcheias.	152
Figura 48: Divisões sucessivas de uma unidade de tempo de semínima em metades, terços, quartos e quintos.	153
Figura 49: Aplicação do procedimento do MMC na realização de quintinas de colcheia no espaço de duas semínimas normais.	154
Figura 50: Aplicação do procedimento do MMC na realização de septinas de colcheia no espaço de duas semínimas normais.	155
Figura 51: Aplicação do procedimento do MMC na realização de quintinas de colcheia no espaço de três semínimas normais.	155
Figura 52: <i>Exercício nº 2</i> de <i>Rítmica</i> (GRAMANI, 1998, p.19).	161
Figura 53: <i>Exercícios 7-12</i> do grupo <i>Estruturas de Pulsações</i> (GRAMANI, 1998, p.58)...	165
Figura 54: Exercício <i>Acelerando e Ralentando</i> (GRAMANI, 1998, p.186).	168
Figura 55: <i>Exercício com Mudanças de Andamento</i> (GRAMANI, 1998, p.188).	169
Figura 56: <i>Exercício polirrítmico nº 4</i> (BOGDANOVIC, 1990, p.6).	174
Figura 57: Passagem com quiálteras (ARTZT, 1992, p.6).	179
Figura 58: Mudança de alturas na voz superior do padrão de polirritmia 3 contra 2 (ARTZT, 1992, p.26).	180
Figura 59: Dificuldade perceptiva criada pelo deslocamento de notas do baixo para tempos fracos do compasso 6/8 (ARTZT, 1992, p.38).	184
Figura 60: Abafamento da 6ª corda solta do violão no <i>exercício polirrítmico nº 18</i> de Bogdanovic (BOGDANOVIC, 1990, p.9).	186
Figura 61: Exercício de execução de quantidades crescentes de notas que devem preencher sempre o mesmo espaço de tempo (ARTZT, 1992, p.58).	188

Figura 62: Representação dos ritmos cruzados 2:3 e 3:2 nos compassos 3/4 e 2/4 (VASSILEV, 2017, p.53).	189
Figura 63: Modelos gráficos dos ritmos cruzados 2 contra 3 e 3 contra 2 (VASSILEV, 2017, p.52).	191
Figura 64: Padrões de polirritmia 2/3, 3/2, 3/4, 4/3, 4/5 e 5/4 a serem executados com a 2ª e 4ª cordas soltas do violão (VASSILEV, 2017, p.55).	192
Figura 65: Padrões de polirritmia 2/3, 3/2, 3/4, 4/3, 4/5 e 5/4 com formas de articulação diferenciadas para cada uma de suas partes (VASSILEV, 2017, p.55).	194
Figura 66: Padrões de polirritmia 2/3, 3/2, 3/4, 4/3, 4/5 e 5/4 que devem ser executados obrigatoriamente com notas pressas na escala do violão (VASSILEV, 2017, p.57).	195
Figura 67: Padrões de polirritmia 2/3 e 3/2 envolvendo cordas soltas e notas pressas com a mão esquerda na escala de violão (VASSILEV, 2017, p.107).	196
Figura 68: Padrões de polirritmia 2/3, 3/2, 3/4, 4/3, 4/5 e 5/4 a serem executados exclusivamente pela mão esquerda do violonista (VASSILEV, 2017, p.81).	197
Figura 69: Possibilidades de dedilhado diferentes que podem ser empregadas na execução de um mesmo exercício de mão direita (VASSILEV, 2017, p.84).	198
Figura 70: Abafamento da 4ª corda solta do violão com o dedo polegar de forma síncrona e assíncrona com a execução da 2ª corda do violão com o dedo médio (VASSILEV, 2017, p.84).	200
Figura 71: Alternância dos compassos 3/8 e 3/4 no primeiro movimento da <i>História do Soldado</i> de Stravinsky (c.64-71).	220
Figura 72: Padrão de Polirritmia 3 contra 2 determinado pela sobreposição de dois contornos de alturas recorrentes.	232
Figura 73: Exercício ‘polimétrico’ a três partes citado pelo Professor 7.	247
Figura 74: Primeiros exercícios da primeira folha de exercícios da polirritmia apresentada na disciplina da UFMG.	257
Figura 75: Primeiros exercícios da segunda folha de exercícios de polirritmia passada para os alunos da disciplina da UFMG.	261
Figura 76: Expectativa do sujeito para que o nível de movimento de velocidade 2 continue a partir da figura da colcheia.	262
Figura 77: Exercícios polifônicos iniciais da terceira folha de exercícios de polirritmia apresentada na disciplina da UFMG.	264
Figura 78: Exercícios iniciais da quarta folha de exercícios de polirritmia apresentada aos alunos da disciplina da UFMG.	268

Figura 79: Exercícios iniciais da quinta folha de exercícios de polirritmia apresentada aos alunos da disciplina da UFMG.	271
Figura 80: Exercícios iniciais da sexta folha de exercícios de polirritmia apresentada aos alunos da disciplina da UFMG.	274
Figura 81: Exercícios iniciais da sétima folha de exercícios de polirritmia apresentada aos alunos da disciplina da UFMG.	278
Figura 82: Exercícios da oitava folha de exercícios de polirritmia apresentada aos alunos da disciplina da UFMG.	283
Figura 83: Exercício 5 da oitava folha de exercícios de polirritmia apresentada aos alunos da disciplina da UFMG.	286
Figura 84: Exercício 6 da oitava folha de exercícios de polirritmia apresentada aos alunos da disciplina da UFMG.	287
Figura 85: Primeiro exercício da décima folha de exercícios de polirritmia usada na disciplina da UFMG.	292
Figura 86: Segundo exercício da décima folha de exercícios de polirritmia usada na disciplina da UFMG.	292
Figura 87: Terceiro exercício da décima folha de exercícios de polirritmia usada na disciplina da UFMG.	292
Figura 88: Primeiro exercício da décima folha de exercícios de polirritmia usada na disciplina da UFMG.	299
Figura 89: Segundo exercício da décima folha de exercícios de polirritmia usada na disciplina da UFMG.	299
Figura 90: Terceiro exercício da décima folha de exercícios de polirritmia usada na disciplina da UFMG.	299
Figura 91: Primeiro exercício da décima primeira folha de exercícios de polirritmia reescrito por RN, RM, JY e AM (de cima para baixo).	300
Figura 92: Segundo exercício da décima primeira folha de exercícios de polirritmia reescrito por RN, RM, JY e AM (de cima para baixo).	301
Figura 93: Exercício 1 da décima segunda folha de exercícios de polirritmia apresentada aos alunos da disciplina da UFMG.	303
Figura 94: Exercício 2 da décima segunda folha de exercícios de polirritmia apresentada aos alunos da disciplina da UFMG.	304
Figura 95: Exercício 3 da décima segunda folha de exercícios de polirritmia apresentada aos alunos da disciplina da UFMG.	306

Figura 96: Exercício 1 da décima terceira folha de exercícios de polirritmia apresentada aos alunos da disciplina da UFMG.	309
Figura 97: Procedimento (14) de ensino da polirritmia proposto pelo assistente/estagiário da disciplina da UFMG.	312
Figura 98: Melodia singela cujo ritmo é descrito abaixo.	316
Figura 99: Ritmo padronizado gerado pelo critério de recorrência de contorno de alturas. .	318
Figura 100: Ritmo padronizado do exemplo anterior interpretado em 5/8.	319
Figura 101: Ritmo padronizado da Figura 93 interpretado em 4/8.	319
Figura 102: Ritmo padronizado da Figura 93 interpretado em 3/8.	320
Figura 103: Sub padrão rítmico gerado pela recorrência de registros sonoros.	321
Figura 104: Sub padrões ‘complexos’ gerados pela recorrência de acentos.	322
Figura 105: Periodicidade métrica de três níveis de movimento que podem ser aplicados pelo sujeito individual em sua interpretação métrica de uma melodia monofônica simples.	328
Figura 106: Posicionamento métrico de três níveis de movimento que podem ser aplicados pelo sujeito individual em sua interpretação métrica de uma melodia monofônica simples. .	330
Figura 107: Melodia interpretada em métrica regular.	331
Figura 108: Melodia da Figura 107 interpretada em métrica irregular.	332
Figura 109: Melodia da Figura 107 interpretada em métrica irregular complexa.	332
Figura 110: Melodia baseada num padrão rítmico cuja velocidade de recorrência equivale ao número 7.	334
Figura 111: Melodia da Figura 104 interpretada em métrica quaternária regular.	334
Figura 112: Influência de acentos dinâmicos na periodicidade métrica de ataques igualmente espaçados percutidos numa caixa de bateria.	336
Figura 113: Influência de acentos agógicos no posicionamento métrico da célula do “garfinho” executada num pandeiro.	337
Figura 114: Influência de acentos de altura na interpretação métrica de uma melodia breve para violão.	338
Figura 115: Influência de acentos tônicos na interpretação métrica de um ostinato para violão.	339
Figura 116: Baixo contínuo cifrado com seus respectivos baixos figurados.	342
Figura 117: Síncope no terceiro movimento da <i>Sonata em Lá bemol Maior Opus 110</i> de Beethoven (c.125-126).	344
Figura 118: Estrutura rítmica consonante deslocada que pode ser considerada uma síncope caso levamos em conta a sua interpretação métrica por parte de um indivíduo.	345

Figura 119: Estrutura rítmica consonante exposta na Figura 118 interpretada metricamente por um indivíduo.	345
Figura 120: Síncope gerada pela interação do nível de movimento gerado pela parte superior das Figuras 118 e 119 com o nível de movimento aplicado por um indivíduo na sua interpretação métrica dessa parte.....	346
Figura 121: Síncope e/ou ritmo cruzado de acordo com as respectivas definições desses termos dadas por Yeston e Sadie.....	347
Figura 122: Exercício cujo grau de dificuldade pelo critério de quantidade de cordas equivaleria a 1.....	356
Figura 123: Proporção usada para estabelecer a dificuldade de um exercício de polirritmia.	357
Figura 124: Aplicação da proporção da Figura 123 na análise da dificuldade do exercício de polirritmia exposto na Figura 122.	357
Figura 125: Quadro com os critérios a serem considerados no estabelecimento da dificuldade de um exercício de polirritmia e seus respectivos graus de dificuldade.....	358
Figura 126: Exercícios preliminares para o estudo da polirritmia.	359
Figura 127: Dissonância metro-rítmica no primeiro exercício exposto na Figura 126.....	359
Figura 128: Exercícios preliminares para o estudo da polirritmia baseados em estruturas metro-ritmicamente consonantes deslocadas.....	360
Figura 129: Consonância metro-rítmica deslocada no primeiro exercício exposto na Figura 128.	361
Figura 130: Exercícios preparatórios de polirritmia com quiálteras.	362
Figura 131: Dissonância metro-rítmica subliminar no primeiro exercício exposto na Figura 117.	363
Figura 132: Exercícios preparatórios de polirritmia com quiálteras e acentos.	363
Figura 133: Consonância metro-rítmica deslocada no primeiro exercício exposto na Figura 119.	364
Figura 134: Exercícios preparatórios de polirritmia com uma quantidade e qualidade de cordas ampliada, o que implica uma ampliação do registro sonoro.	365
Figura 135: Dissonância metro-rítmica no primeiro exercício exposto na Figura 134.....	366
Figura 136: Exercícios preparatórios de polirritmia com sinais de articulação.	368
Figura 137: Consonância metro-rítmica deslocada no primeiro exercício exposto na Figura 136.	368
Figura 138: Exercícios de polirritmia que apresentam uma textura homofônica.	369

Figura 139: Exercícios de polirritmia baseados em estruturas ritmicamente dissonantes.	371
Figura 140: Dissonância rítmica no primeiro exercício exposto da Figura 139.	371
Figura 141: Exercícios de polirritmia baseados em estruturas ritmicamente consonantes deslocadas.	372
Figura 142: Consonância rítmica deslocada no primeiro exercício exposto na Figura 141.	373
Figura 143: Exercícios de polirritmia escritos com quiáleras.	374
Figura 144: Exercício de polirritmia com quiáleras e acentos.	375
Figura 145: Consonância rítmica deslocada no primeiro exercício exposto na Figura 144.	375
Figura 146: Exercício de polirritmia com sinais de articulação.	376
Figura 147: Exercícios de polirritmia com sinais de articulação e de acentos.	377
Figura 148: Consonância rítmica deslocada no primeiro exercício exposto na Figura 147.	378
Figura 149: Exercício de polirritmia com grau de dificuldade avançado.	379
Figura 150: Relação dos MMC's e das relações aritméticas consideradas na elaboração dos estudos da série de 22 estudos de polirritmia para violão.	381
Figura 151: Procedimentos de ensino do ritmo e da polirritmia com o uso da voz.	387
Figura 152: Exercício de polirritmia que apresenta a inversão das suas partes constituintes (ou a aplicação técnica de contraponto <i>rivolgimento</i>).	388
Figura 153: Inversão dos dedos da mão direita em relação às cordas do instrumento na execução do primeiro compasso do exercício exposto na Figura 152.	390
Figura 154: Inversão das mãos no violão durante a execução do primeiro compasso do exercício exposto na Figura 152.	390
Figura 155: Dedilhados alternativos na realização do exercício de polirritmia exposto na Figura 152.	391
Figura 156: Execução de um exercício preparatório de polirritmia usando apenas a mão esquerda.	395
Figura 157: Exercício de polirritmia no qual o estudante é encorajado a realizar a parte inferior com a mão esquerda e a parte superior com a direita.	396
Figura 158: Exercício de polirritmia com sinais de <i>staccato</i> acrescentados.	397
Figura 159: Exercício de polirritmia com sinais de <i>staccato</i> acrescentados.	398

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	21
CAPÍTULO 1 - DISCUSSÃO SOBRE O CONCEITO DE POLIRRITMIA	40
1.1 OS CONCEITOS DE RITMO E MÉTRICA	42
1.2 OS CONCEITOS DE POLIRRITMIA E POLIMETRIA	77
1.3 OS CONCEITOS DE DISSONÂNCIA RÍTMICA E DISSONÂNCIA MÉTRICA	96
CAPÍTULO 2 - O ENSINO E A APRENDIZAGEM DA POLIRRITMIA NO VIOLÃO	121
2.1 REVISÃO DE LITERATURA	121
2.1.1 PRIMEIRO GRUPO	124
2.1.1.1 <i>Rhythmic Training</i>	125
2.1.1.2 <i>Studying Rhythm</i>	138
2.1.1.3 <i>Rítmica</i>	156
2.1.2 SEGUNDO GRUPO	172
2.1.2.1 <i>Polyrhythmic and Polymetric Studies</i>	172
2.1.2.2 <i>Rhythmic Mastery</i>	177
2.1.2.3 <i>L'art de la Guitare</i>	189
2.1.2.4 <i>Texto sobre memorização</i>	201
2.2 QUESTIONÁRIO A DOCENTES UNIVERSITÁRIOS	207
2.2.1 PRIMEIRA PARTE	211
2.2.1.1 <i>Questão um</i>	211
2.2.1.2 <i>Questão dois</i>	212
2.2.1.3 <i>Questão três</i>	213
2.2.1.4 <i>Questão quatro</i>	215
2.2.1.5 <i>Questão cinco</i>	217
2.2.1.6 <i>Questão seis</i>	217
2.2.1.7 <i>Questão sete</i>	219
2.2.1.8 <i>Questão oito</i>	221
2.2.2 SEGUNDA PARTE	222
2.2.2.1 <i>Questão um</i>	222
2.2.2.2 <i>Questão dois</i>	225

2.2.2.3 <i>Questão três</i>	227
2.2.2.4 <i>Questão quatro</i>	229
2.2.2.5 <i>Questão cinco</i>	231
2.2.2.6 <i>Questão seis</i>	234
2.2.2.7 <i>Questão sete</i>	235
2.2.2.8 <i>Questão oito</i>	237
2.2.2.9 <i>Questão nove</i>	240
2.2.2.10 <i>Questão dez</i>	242
2.2.3 TERCEIRA PARTE	243
2.2.3.1 <i>Questão um</i>	243
2.2.3.2 <i>Questão dois</i>	244
2.2.3.3 <i>Questão três</i>	250
2.2.3.4 <i>Questão quatro</i>	251
2.2.3.5 <i>Questão cinco</i>	252
2.3 EXPERIMENTO DE PESQUISA EM DISCIPLINA MINISTRADA NA UFMG	253
2.3.1 PRIMEIRA AULA: PROCEDIMENTO UM	255
2.3.2 SEGUNDA AULA: PROCEDIMENTO DOIS	260
2.3.3 TERCEIRA AULA: PROCEDIMENTO TRÊS	264
2.3.4 QUARTA AULA: PROCEDIMENTO QUATRO	267
2.3.5 QUINTA AULA: PROCEDIMENTO CINCO	271
2.3.6 SEXTA AULA: PROCEDIMENTO SEIS	273
2.3.7 SÉTIMA AULA: PROCEDIMENTO SETE	277
2.3.8 OITAVA AULA: PROCEDIMENTO OITO	283
2.3.9 NONA AULA: PROCEDIMENTO NOVE	288
2.3.10 DÉCIMA AULA: PROCEDIMENTO DEZ	289
2.3.11 DÉCIMA PRIMEIRA AULA: PROCEDIMENTO ONZE	296
2.3.12 DÉCIMA SEGUNDA AULA: PROCEDIMENTO DOZE	302
2.3.13 DÉCIMA TERCEIRA AULA: PROCEDIMENTO TREZE	307
2.3.14 DÉCIMA QUARTA AULA: PROCEDIMENTO QUATORZE	310

CAPÍTULO 3 - PROPOSTA PEDAGÓGICA PARA O ENSINO DA POLIRRITMIA NO VIOLÃO

3.1 PROPOSTA DE CONCEITOS	313
3.1.1 RITMO	314

3.1.1.1 <i>Ritmo não-interpretado</i>	317
3.1.1.2 <i>Ritmo padronizado ou Padrão rítmico</i>	318
3.1.1.3 <i>Sub padrão rítmico 'complexo'</i>	320
3.1.1.4 <i>Ritmo interpretado</i>	323
3.1.2 MÉTRICA	324
3.1.2.1 <i>Compasso</i>	325
3.1.2.2 <i>Pulso ou Pulsação</i>	325
3.1.2.3 <i>Periodicidade métrica e Posicionamento métrico</i>	327
3.1.2.4 <i>Métricas regulares, irregulares e complexas</i>	331
3.1.2.5 <i>A função dos acentos</i>	335
3.1.2.6 <i>A função do baixo</i>	340
3.1.2.7 <i>Síncope</i>	343
3.1.2.8 <i>Ritmo cruzado</i>	347
3.1.2.9 <i>Polirritmia</i>	349
3.1.2.10 <i>Polimetria</i>	350
3.1.2.11 <i>Dissonância rítmica</i>	350
3.1.2.12 <i>Consonância rítmica deslocada</i>	351
3.1.2.13 <i>Dissonância métrica</i>	351
3.1.2.14 <i>Dissonância metro-rítmica</i>	351
3.2 PROPOSTA DE EXERCÍCIOS, ESTUDOS E MÉTODOS DE ENSINO DA POLIRRITMIA NO VIOLÃO	352
3.2.1 PROPOSTA DE EXERCÍCIOS	353
3.2.2 SÉRIE DE ESTUDOS DE POLIRRITMIA.....	379
3.2.3 MÉTODOS DE ENSINO DA POLIRRITMIA	382
3.3 A RELAÇÃO SUJEITO-OBJETO NO ENSINO E NA APRENDIZAGEM DA POLIRRITMIA	401
3.3.1 DEFINIÇÃO DE FILOSOFIA	401
3.3.2 A RELAÇÃO SUJEITO-OBJETO	404
3.3.3 SUJEITO E OBJETO NO ENSINO DA POLIRRITMIA NO VIOLÃO	412
CONSIDERAÇÕES FINAIS	415
REFERÊNCIAS	420
REFERÊNCIAS MUSICOGRÁFICAS	428
ANEXO	429

APÊNDICE	435
-----------------------	------------

INTRODUÇÃO

No artigo em que realiza uma breve, mas importante revisão do conceito de polirritmia, Folio (1995, p.103) reconhece que “a [pesquisa envolvendo a] polirritmia representa uma área de estudo que é abordada somente no recente florescimento dos estudos rítmicos¹”. Quase trinta anos após tal constatação ser registrada pela pesquisadora, compositora e teórica estadunidense Cynthia Folio (1954-), ainda podemos admitir o quanto a pesquisa voltada à polirritmia se encontra em seus módicos estágios iniciais. Parte dessa situação se deve a um conflito interminável no campo teórico no qual identificamos a ausência crítica de um consenso epistemológico sobre o real significado do termo em destaque aqui: enquanto alguns teóricos – nomeadamente Arom (1991), Kramer (1988), Greene (1985), entre outros – consideram a polirritmia como a sobreposição de dois ou mais ritmos, para outros – conforme pontua Berry (1987, p.193) – “o termo polirrítmico [...] é frequentemente usado num sentido mais apropriadamente expresso enquanto ‘polimétrico’²”, isto é, como a sobreposição de duas ou mais métricas. Folio (1995, p.105-106), autora do artigo a que nos referimos inicialmente, deixa transparecer a segunda interpretação de polirritmia sugerida acima por Berry (Ibid., p.193), conforme a mesma especifica a seguir:

Ao definirmos polirritmia, é importante estarmos cientes de que um determinado polirritmo pode representar um dos [seus] três tipos distintos³. Uma definição geral de polirritmia levará em conta um dos três tipos de dissonância rítmica⁴ entre métricas e/ou andamentos quantificáveis⁵.

¹ *Polyrhythm is an area of study that is only touched upon in the recent blossoming of rhythmic studies* (FOLIO, 1995, p.103). A autora inclui como parte desse ‘florescimento’ os estudos de Locke (1987) e Arom (1991) sobre a polirritmia na música africana, os estudos de Handel (1984) sobre a percepção da polirritmia, as discussões de Kramer (1988) sobre o conceito e a performance da polirritmia e vários outros trabalhos que tratam indiretamente do tema como aqueles de Lerhdal & Jackendoff (1983), Lester (1986), etc.

² [...] *the term polyrhythmic [...] is often used in a sense more properly expressed as ‘polymetric’*.

³ Folio (Ibid., p.105) esclarece o seguinte em nota de rodapé: “Essa divisão em três tipos [de polirritmia] corresponde à uma ampliação dos dois tipos de dissonância métrica propostos por Krebs [1987]: os meus tipos [de polirritmia] A e B são iguais aos [dois tipos de dissonância métrica] dele. Foi necessário [entretanto] acrescentar um tipo [de polirritmia] C para levar em conta exemplos de andamentos [sobrepostos] que variam gradualmente”.

⁴ Folio considera, aqui, o conceito de dissonância rítmica de Yeston (1976, p.78) cuja “estrutura mais simples dessa categoria corresponde à divisão simultânea de um intervalo de tempo em dois e três segmentos iguais. Quaisquer possibilidades adicionais serão aplicadas, ainda, desde que sejam encontrados dois níveis [de movimento] numa peça musical que não podem ser expressos como uma multiplicação ou divisão simples um do outro”. O conceito de nível de movimento citado acima na definição da dissonância rítmica de Yeston pode ser representado por qualquer sucessão regular de eventos similares ou, em outras palavras, por qualquer sucessão de pulsos equidistantes que se apresentam explicitamente na superfície de uma composição ou que existem como eventos implícitos derivados dos seus padrões rítmicos constituintes. Tais padrões são postulados por Yeston a partir de diferentes critérios tais como de pontos de ataque, duração, contorno de alturas, entre outros. Os níveis implicados nesse conceito se referem, portanto, a diversos pontos de vista derivados de cada um dos critérios referidos acima e pelos quais movimentos regulares podem ser descobertos em composições.

⁵ *In defining polyrhythm it is important to realize that a given polyrhythm may represent one of three distinct types. A general definition of polyrhythm will account for all three types of rhythmic dissonance between meters and/or quantifiable tempi* (Ibid., p.105-106). A autora acrescenta em nota de rodapé que o conceito de “andamento é

Na dissertação de mestrado do mesmo pesquisador e autor da presente tese de doutorado (AMIM, 2017, p.14), são apresentadas três definições de polirritmia⁶ que apontam para a mesma ambiguidade: ainda que concordem que a polirritmia resulta de um ato de sobreposição, “todas [as definições de polirritmia aludidas acima] fazem referência à diversidade dos objetos da superposição [que caracterizam a polirritmia]”. A definição do dicionário *Grove* (SADIE, 1980, vol.15, p.72) cita “ritmos ou metros”, o *Dictionnaire de musique* (CANDÉ, 1961, p. 213), “fórmulas rítmicas diferentes, às vezes em compassos diferentes” e o *Dizionario Ricordi della musica* (ALLORTO, 1976, p. 520), “partes diferentes de combinações rítmicas contrastantes”. A ambiguidade nas definições de polirritmia acima referidas surge da multiplicidade de objetos tomados como válidos para sua constituição, o que implica diferentes interpretações para a mesma e, assim, faz com que permaneçamos em dúvida sobre o seu real significado. Os objetos da sobreposição que caracterizam a polirritmia – de acordo com as três definições citadas por Amim (2017) – incluem ritmos, metros (ou métricas⁷) e compassos. Além disso, conforme já mencionamos, Folio (1995, p.106) acrescenta uma quarta categoria de potenciais objetos constituintes da polirritmia, a saber: ‘andamentos quantificáveis’, os quais trataremos, aqui, como medidas de velocidade (ou periodicidade) de duas ou mais sequências de pulsos equidistantes⁸.

definido aqui como um certo número de batidas por unidade temporal ou como a velocidade específica (quantificável) de um pulso”.

⁶ As definições de polirritmia apresentadas na dissertação de Amim (2017) incluem aquelas extraídas dos dicionários *Grove* – “a superposição de diferentes ritmos ou metros” (SADIE, 1980, vol. 15, p.72) – *Dictionnaire de musique* – “a superposição de várias fórmulas rítmicas diferentes, às vezes em compassos diferentes” (CANDÉ, 1961, p. 213) – e *Dizionario Ricordi della musica* – “o uso simultâneo de partes diferentes de combinações rítmicas contrastantes” (ALLORTO, 1976, p. 520).

⁷ No dicionário Houaiss (2009, p.1284), ‘metro’ é definido como “organização das pulsações em padrões constantes de acentuação”. Já o termo ‘métrica’ recebe dois significados: [1] “conjunto de metros usados numa composição por um compositor ou dentro de um estilo ou; [2] estudo do metro”. Nesse ponto do nosso trabalho não vamos, entretanto, estabelecer qualquer distinção entre os dois termos citados acima com base nas definições do Houaiss haja vista que estamos apenas no início do processo de investigação semântica desses e de outros termos relacionados.

⁸ A velocidade (ou periodicidade) de uma sequência de pulsos equidistantes pode ser medida de diferentes formas: em batidas por minuto (BPM), em milissegundos (ms) ou, ainda, utilizando as figuras de nota disponíveis no sistema de notação musical ocidental. Cohen (2007, p.105) atribui o advento das figuras de nota como símbolos de notação musical a “Franco de Cologne (século XIII), [que] em sua obra ‘*Ars Cantus Mensurabilis*’ (cerca de 1280), introduz uma mudança que se torna decisiva para a notação musical [ocidental]: a determinação de uma duração [sonora] através unicamente da forma gráfica de uma nota, dando início à *musica mensurata* (música medida) [...]”. Yeston (1976, p.10), por sua vez, viaja pouco mais de um século à frente na história da música ocidental e comenta sobre uma importante função atribuída às figuras de nota no sistema de notação musical da Renascença (ca. 1400-1600): “As semibreves [no sistema de notação musical da Renascença] se sucediam de uma para a outra a uma velocidade três vezes maior do que a sucessão das breves; as mínimas, a uma velocidade duas vezes maior que a das semibreves e também seis vezes maior do que a [velocidade] das breves. Essa relação de andamento [ou periodicidade entre diferentes figuras de nota] podia funcionar para alterar velocidades de

Desde já, podemos apontar uma importante lacuna de conhecimento na citada dissertação de Amim (2017) uma vez que não encontramos nela nenhuma investigação pormenorizada sobre os objetos que, de acordo com os autores referidos acima, representam potenciais constituintes da polirritmia. Tal constatação evidencia a motivação primordial para elaboração da presente tese de doutorado, a saber: desdobrar a pesquisa de mestrado sobre a qual nos atemos no momento buscando o preenchimento de lacunas basilares o qual nos possibilite alcançar uma compreensão mais profunda da polirritmia tanto em seus aspectos teórico-conceituais quanto em suas aplicações prático-performáticas.

Mas, havemos de destacar que as investigações teóricas e práticas em torno da polirritmia, conforme mencionadas acima, não representam um fim em si mesmas: de fato, ambas essas áreas de estudo correspondem a meios pelos quais novos conhecimentos sobre o ensino e a aprendizagem da polirritmia são gerados⁹ na presente tese. Nesse sentido, tencionamos preencher outra lacuna deixada pela mesma dissertação de mestrado referida anteriormente: a sistematização dos procedimentos de ensino da polirritmia no violão a partir da investigação sobre os seus processos de aprendizagem. Assim, o presente trabalho compreende uma proposta pedagógica para o ensino da polirritmia no violão que, embora enfoque um instrumento em particular, pode ser útil para uma vasta gama de músicos, professores e pesquisadores do assunto uma vez que se debruça sobre os elementos-chave implicados no processo de ensino e aprendizagem da polirritmia os quais são abordados, frequentemente, em trabalhos voltados a outros instrumentos ou campos de estudo alheios ao violão¹⁰. Desse modo, buscamos contribuir para atenuar a escassez de obras didáticas voltadas para o ensino e a aprendizagem da polirritmia no violão¹¹, assim como, ampliar o repertório de obras marcadamente polirrítmicas¹² para esse instrumento. É precisamente nessa direção que destinamos duas ações voltadas a cumprir tal objetivo na tese: (1) A elaboração de uma série

movimento dentro de uma composição renascentista na ausência das indicações metronômicas [em BPM] que são usadas hoje em dia” (YESTON, 1976, p.10).

⁹ A trajetória que trilhamos no estudo da música e do violão e, mais tarde, no contexto do ensino dentro dessas mesmas esferas, certamente tem influência sobre a abordagem da presente tese. A escassez de conhecimentos sobre os processos de aprendizagem da polirritmia em nossos anos iniciais de estudo da música e do violão e a dificuldade para obtermos material didático com a finalidade de respaldar nossas atuações docentes no contexto do ensino da polirritmia nos motivaram de forma decisiva a empreender a pesquisa de doutorado que desenvolvemos no momento conferindo à mesma um caráter eminentemente pedagógico.

¹⁰ Destacamos aqui trabalhos direcionados à percussão corporal, a instrumentos de percussão (incluindo a bateria) e ao vasto campo de estudos da percepção musical.

¹¹ Bogdanovic (1995, p.15) corrobora essa ideia ao alegar que: “Na literatura do violão, existem várias incursões pela polimetria [e polirritmia] no contexto de peças maiores, mas não há nenhuma obra, do meu conhecimento, que se dedique exclusivamente à investigação desse[s] procedimento[s] musical[is]”.

¹² Obras ‘marcadamente polirrítmicas’ são entendidas em nosso trabalho como obras em que a polirritmia pode representar o aspecto mais marcante da composição ou, ao menos, um dos seus aspectos mais relevantes.

de exercícios preliminares para aprendizagem da polirritmia no violão e; (2) A composição de uma série de estudos de polirritmia para violão que se destinam ao repertório de concerto desse instrumento.

A escassez de obras didáticas voltadas para o ensino e a aprendizagem da polirritmia no violão (ou para outros instrumentos melódicos e/ou harmônicos que já possuem alguma tradição de ensino dentro do universo da música de concerto ocidental¹³) nos dias atuais, pode ser uma consequência da forma como a educação musical vem sendo conduzida, de modo geral, no ocidente desde o século XVIII. Fonterrada (2008, p.338) oferece maiores detalhes sobre tal processo, conforme essa autora descreve a seguir:

As informações de que se dispõe a respeito de educação [no ocidente], até perto do século XVIII, são tão tênues que não se podem fazer afirmações consistentes a respeito dos procedimentos de ensino. No entanto, a partir dessa época, com o surgimento dos primeiros textos ligados à educação, já se pode afirmar que estes, em maior ou menor grau, seguem a matriz cartesiana, sendo, portanto, lineares, direcionais e causais. A partir de então, sempre que se tratar de educação [no ocidente], a ideia de linha estará presente: trilham-se caminhos, cumprem-se metas, alcançam-se objetivos, elegem-se estratégias. [...] A ruptura nessa maneira linear de compreender o mundo começa a aparecer na música no início do século XX, quando a necessidade de superação do sistema tonal e do *tempo linear* impele os compositores a explorar outras rotas, em busca de novos sons (FONTERRADA, 2008, p.338, *grifo nosso*).

Cohen e Gandelman (2006, p.19) destacam os procedimentos utilizados por alguns compositores no início século XX os quais buscavam transcender a maneira linear de conceber o tempo na música:

Assim como, na primeira metade do século XX, a dissonância se emancipou e o sistema tonal se dissolveu, a regularidade da pulsação e da métrica também foi desestabilizada, por intermédio de procedimentos, tais como constante mudança de fórmulas de compasso, articulações e andamentos, deslocamento de acentos, sínopes, ritmos aditivos, *polirritmias* e *polimetrias*, perturbações contínuas acompanhadas da exploração de novos aglomerados sonoros e de grandes ressonâncias que estimulam a escuta e a imaginação sonora do intérprete (COHEN; GANDELMAN, 2006, p.19, *grifo nosso*).

Se, por um lado, a emancipação da dissonância é apontada por Cohen & Gandelman como a causa primordial que resultou na dissolução do sistema tonal¹⁴ em princípios do século

¹³ Apesar do repertório para piano, por exemplo, ser reconhecidamente abundante em obras marcadamente polirrítmicas, Cohen e Neto (2021) alertam para “a desproporção entre a relatada dificuldade na performance [pianística] da polirritmia e a presença do tema na literatura [pedagógica do piano] de uma maneira geral [...] tendo em vista que no repertório para esse instrumento encontra-se com frequência a presença da polirritmia [...]”. Disponível em <https://ppgm.musica.ufrj.br/polirritmia-na-performance-pianistica-aspectos-conceituais-e-cognitivos/>. Acesso em 09/03/21.

¹⁴ Segundo Griffiths (1998, p.80), “A atonalidade [procedente do serialismo descoberto por Schoenberg (1874-1951) em ca. 1921] implicou uma suspensão da maioria dos princípios fundamentais da tradição [da música tonal ocidental, dentre os quais, a imposição de regras melódicas ou harmônicas para o uso de dissonâncias compreende um aspecto importante uma vez que] [...] o serialismo não é um estilo nem um sistema [como o tonalismo, por

XX, por outro, a desestabilização da pulsação e da métrica surge, de acordo com as mesmas autoras, como uma consequência direta de inúmeros procedimentos, dentre os quais, se destacam ‘*polirritmias e polimetrias*’ que, sendo empregadas por alguns compositores¹⁵ do século XX, motivaram – e agora já podemos dizer – a superação do que Fonterrada (2008, p.338) convencionou chamar de um *tempo linear*.

Um *tempo linear* – ou uma maneira linear de conceber o tempo na música – será tratado em nosso trabalho como uma consequência do conceito de consonância rítmica¹⁶ conforme concebido por Yeston (1945-). Mas, como já vimos anteriormente, Yeston também é responsável pela elaboração do conceito de dissonância rítmica que, nesse caso, estende a metáfora da consonância das alturas de modo a caracterizar o que, neste contexto, representa a sua própria antítese. Isso mostra que, ao transferir os conceitos antagônicos de consonância e dissonância do contexto das alturas para aquele do ritmo, Yeston vislumbra dois tipos de estrutura rítmica que reproduzem o mesmo antagonismo original entre os conceitos utilizados por ele. E é a partir do mesmo raciocínio que trataremos o conceito de dissonância rítmica como capaz de caracterizar um tempo não-linear ou, em outras palavras, uma maneira não-linear de conceber o tempo na música¹⁷ contrastando este com o conceito de consonância rítmica, cujo esperado efeito já foi devidamente especificado no início do presente parágrafo.

exemplo]. Ele [i. e., o serialismo] simplesmente fornece sugestões ao compositor, sob muitos aspectos menos restritivas que as convenções da harmonia diatônica [da música tonal]”.

¹⁵ Podemos citar como exemplos os compositores Ives (1874-1954), Bartók (1881-1945), Stravinski (1882-1971), Messiaen (1908-1992), Carter (1908-2012), Nancarrow (1912-1997), Zimmermann (1918-1970), Ligeti (1923-2006), Boulez (1925-2016), entre outros.

¹⁶ Segundo Yeston (1976, p.77-78), a consonância rítmica é identificada quando “a velocidade de qualquer nível de movimento numa peça [musical] pode ser expressa como uma multiplicação ou divisão simples (por um número inteiro maior que 1) da velocidade de qualquer outro nível de movimento na [mesma] peça. A estrutura resultante da interação de níveis desse tipo pode ser caracterizada, metaforicamente, como consonância rítmica”. É importante salientar que um tempo linear ou uma maneira linear de conceber o tempo na música também pode ser tratado(a) como uma consequência do conceito de consonância métrica conforme concebido por Krebs (1987). A discordância terminológica entre os conceitos de consonância e dissonância rítmica de Yeston (1976) e os conceitos de consonância e dissonância métrica de Krebs (1987), entretanto, nos levou a empreender uma discussão sobre eles no primeiro capítulo da tese. Essa é mais uma situação na qual a ambiguidade dos conceitos de ritmo e métrica aparece na literatura musicológica, tal qual identificamos de forma subjacente na confusão semântica entre a polirritmia e a polimetria (conforme apontada por Berry, 1987). Sendo assim, optamos por aprofundar o entendimento dos conceitos de consonância e dissonância métrica de Krebs (1987) apenas no primeiro capítulo da tese de modo a concentrarmos nele as discussões fundamentais sobre os conceitos de ritmo e métrica e na forma como os mesmos se refletem nos conceitos de consonância e dissonância rítmica e de consonância e dissonância métrica.

¹⁷ Acrescentamos mais à frente o conceito de dissonância métrica de Krebs (1987) como igualmente capaz de caracterizar um tempo não-linear ou uma maneira não-linear de conceber o tempo na música. Por ora, vamos nos ater à metáfora proposta por Yeston (1976) que se refere à oposição entre consonância e dissonância no campo do ritmo de forma a distinguir dois tipos de estrutura, a saber: (1) a consonância rítmica – que resulta da interação de dois ou mais níveis de movimento cujas velocidades podem ser expressas como uma multiplicação ou divisão simples (i. e., por um número inteiro maior que 1) uma da outra e; (2) a dissonância rítmica – que surge da interação de dois ou mais níveis de movimento cujas velocidades não podem ser expressas como uma multiplicação ou divisão simples uma da outra uma vez que seus respectivos valores numéricos não indicam múltiplos nem divisores

Vamos retornar às considerações de Fonterrada (2008, p.336-337) no ponto em que essa autora destaca o modo como a educação musical do ocidente reagiu às inovações da composição musical surgidas no início do século XX:

Embora a composição musical, desde o final do século anterior [i. e., desde o final do século XIX], já tivesse dado sinais de esgotamento do sistema tonal e da maneira linear de compor, [...] a educação musical, embora proponha métodos e posturas inusitadas¹⁸, pouco se deixa atingir pela revolução estética [observada na composição musical do século XX], o que se reflete no material musical que utiliza (FONTERRADA, 2008, p.336-37).

Segundo Arroyo (2002, p.19), o material musical utilizado pela educação musical ocidental nesse período “era o que na visão evolucionista [do positivismo¹⁹] era tomado como o ápice da produção musical da humanidade: a música de concerto dos séculos XVIII e XIX da tradição europeia [i. e., a música do *common practice period*²⁰]”. Arroyo (Ibid., p.20) interpreta a postura pedagógica da educação musical no ocidente em princípios do século XX como o reflexo de “uma visão eurocêntrica de música, isto é, uma visão que tomava como [única] referência de análise e valor a música europeia de concerto [especialmente do período da prática comum]”. Por outro lado, a mesma autora explica como a

[...] revisão epistemológica na Antropologia [prossessada ao longo do século XX] teve um importante papel na superação de uma visão eurocêntrica da produção cultural humana, isto é, a cultura europeia deixou de ser o modelo ideal de cultura e passou a ser mais uma das várias culturas. [...] [A partir disso, surgiu, então] o reconhecimento de que já não seria possível falarmos de música no singular [i. e., de falarmos apenas da música de concerto ocidental] (ARROYO, 2002, p.19-20).

Diante do exposto, muitas das circunstâncias que levaram a educação musical a negligenciar o ensino e a aprendizagem da polirritmia no ocidente por tanto tempo se mostram

um do outro. Por exemplo, se a velocidade de recorrência de uma semínima equivale a 60 BPM, então, a velocidade de uma semínima pontuada equivaleria a 40 BPM, o que determina que a interação de dois níveis de movimento como esses numa composição resultaria numa dissonância rítmica pois os valores numéricos que representam suas respectivas velocidades não podem ser expressos como uma multiplicação ou divisão simples um do outro (afinal, $60 : 2 = 30$ e $40 \times 2 = 80$, assim, 60 e 40 não podem ser expressos como uma multiplicação ou divisão simples um do outro).

¹⁸ Fonterrada (2008, p.337) destaca aqui as propostas educativas de Dalcroze (1865-1950) que se mostra “centrada no trabalho corporal e em sua relevância social”, de Willems (1890-1978) cujos métodos de trabalho “o leva até a criar instrumentos especiais, que lidam com o desenvolvimento da escuta e com a percepção do espaço intratonal”, de Suzuki (1898-1998) cuja proposta de educação musical “soube sintetizar [como nenhuma outra] as posturas, os valores e o pensamento oriental e ocidental” e de vários outros educadores musicais atuantes na primeira metade do século XX. Para uma descrição detalhada das principais propostas de educação musical surgidas no ocidente ao longo do século XX, consulte os capítulos 1 e 2 de Fonterrada (2008, p.25-119).

¹⁹ Arroyo (Ibid., p.19) acrescenta que as “[...] bases epistemológicas [da educação musical ocidental no início do século XX] estavam assentadas em algumas formas de conhecer ou entender a realidade: a compreensão do ensino e da aprendizagem musical estava baseada em uma lógica carteziana [sic] e positivista [...]”.

²⁰ Algumas vezes traduzido como *período da prática comum* (e. g., GUMBOSKI, 2020), a expressão *common practice period* em língua inglesa se refere à “Música tonal dos séculos XVIII e XIX, segundo Simms (1986, p.4), ou final do século XVII, século XVIII e início do XIX, segundo Winold (1975, p.216)” (COHEN, 2007, p.75).

mais evidentes, entretanto – conforme pontuam Silveira e Castro (2018, p.162-166) – a permanência dos mesmos paradigmas de pensamento no seio da educação musical ocidental desde o início do século XX pode vir a prejudicar ainda mais o desenvolvimento do ensino e da aprendizagem musical nos dias atuais e naqueles que ainda estão por vir. Segundo os autores citados nesse mesmo parágrafo:

A maioria dos músicos formados no ocidente aprende a teoria musical segundo a tradição europeia, o que implica em [sic] algumas heranças no nosso modo de tocar e compreender a música. Mesmo no Brasil, onde a música popular está mais próxima da estruturação musical africana, o ensino é dado segundo esta forma tradicional. [...] [Dessa maneira, se] torna possível entender melhor a dificuldade algumas vezes encontrada em músicos [ocidentais²¹] de trabalharem com estruturas assimétricas²² e/ou sincopadas²³ [relacionadas com a sucessão] da duração das notas no tempo²⁴, com quiáteras e/ou polirritmias. Principalmente no caso das polirritmias, tem-se maior exigência da coordenação motora, o que serve como fator de dificuldade. Fora a questão mecânica, as referências musicais a que estamos mais frequentemente expostos não estimulam a escuta e percepção de maiores complexidades rítmicas. Portanto, ao nos depararmos com elas, é normal reagirmos com certa estranheza (SILVEIRA; CASTRO, 2018, p.162-166)

Se, por um lado, constatamos uma escassez de trabalhos teóricos e/ou didáticos que relacionam a polirritmia ao conceito de dissonância rítmica²⁵ – o que permite que um amplo espaço de investigação desses conceitos e das possíveis interseções entre eles se mantenha aberto à nossa pesquisa – por outro, reconhecemos que grande parte dos trabalhos didáticos que envolvem o ensino e a aprendizagem da polirritmia concordam que a habilidade para a performance da mesma está diretamente relacionada ao desenvolvimento da coordenação

²¹ Sachs (1952, p.390), por exemplo, defende que “A história do ritmo mostra [...] que diferentes gerações e distintas culturas reagem [a ele] de maneiras muito diferentes. Quando o psicólogo alemão Dietze [1931-], por exemplo, descobre que números pares de pulsos ou estímulos [sonoros] são mais facilmente compreendidos do que os ímpares, sua afirmação só é válida para cerca de cinquenta por cento da humanidade: todo o leste da Europa, o norte da África, a porção sudoeste da Ásia, Índia, e outras regiões dão preferência a ritmos de números ímpares e parecem compreendê-los facilmente”.

²² Os autores se referem aqui às “contagens assimétricas – seja [gerada] pelo numerador da fórmula de compasso [i.e., por um numerador que pode resultar da soma de números não-múltiplos e/ou não-divisores entre si, por exemplo, 5, 7, 9, 10, 11, 12, 13, etc.], seja [gerada] pelo número representativo das quiáteras [que correspondem à ‘uma figuração rítmica que está em antagonismo com as divisões normais do compasso’ (SCLIAR, 1985, p.88) ou com a ‘subdivisão de seus tempos’²⁴ (LACERDA, 1967, p.35)” (SILVEIRA; CASTRO, 2016, p.162-166). Os conceitos que citamos nessa nota são discutidos no primeiro capítulo da tese de maneira mais geral e, no terceiro capítulo, de modo mais específico, onde, de fato, propomos os conceitos com os quais trabalhamos em nossa proposta de ensino da polirritmia no violão.

²³ O conceito de síncope também é tratado de maneira mais geral no primeiro capítulo da tese e de modo mais detalhada no seu terceiro capítulo.

²⁴ O termo ‘tempo’ é usado aqui no sentido de pulso, ou seja, indica a unidade de tempo do compasso ou a condição de sincronia em relação a tal unidade.

²⁵ Identificamos um número consideravelmente mais expressivo de trabalhos que relacionam a polirritmia ou a polimetria ao conceito de dissonância métrica (e.g., COOPER & MEYER, 1960; BERRY, 1987; FOLIO, 1995; KREBS, 1999; THOMAS, 2000/2001; BIAMONTE, 2014; GUMBOSKI, 2018 e outros) enquanto apenas um trabalho estabelece uma relação entre a polirritmia e o conceito de dissonância rítmica (i.e., TALGAM, 2019).

motora²⁶. Gramani (1998, p.169), por exemplo, apresenta o exercício *SAMBA V* (Figura 1) em seu livro *Rítmica* observando o seguinte:

A segunda parte [do exercício *SAMBA V*], escrita em compasso 3/4, apresenta uma relação polirrítmica: você estará cantando e regendo em compasso ternário, enquanto a voz inferior se apresenta em caráter quaternário. Tente sentir os dois compassos, ternário e quaternário, como duas ideias independentes, cada um com sua personalidade.



Figura 1: Relação Polirrítmica no exercício *SAMBA V* de Gramani, c. 17-19.

Gramani (Ibid., p.169) especifica que “este exercício deve ser realizado a três vozes: cantar a voz superior, bater a voz inferior [com uma das mãos usando o punho para a linha inferior e a ponta dos dedos para a linha intermediária] e reger os [tempos dos] compassos [com a outra mão]”. Apesar de identificarmos três linhas (ou vozes) paralelas²⁷ na Figura 1, o nível de movimento²⁸ gerado pela regência do compasso 3/4 (cuja velocidade de recorrência equivale à duração da figura da semínima) não é incluído explicitamente nesse exemplo. Porém, o autor do exercício diz que esse nível de movimento deve ser realizado paralelamente às três linhas rítmicas expostas na Figura 1 as quais compreendem, de fato, duas vozes ou partes e não três, como poderíamos supor inicialmente²⁹. Desse modo, ao combinarmos os ataques da voz inferior formada pelas linhas rítmicas intermediária e inferior da Figura 1 – a serem executados por uma das mãos – com os gestos de regência do compasso 3/4 – a serem realizados pela outra mão – com as durações variadas da voz superior – a serem emitidas pela voz (ou cordas vocais)

²⁶ Tal relação é citada nos trabalhos de Silveira e Castro (2018), Cohen e Gandelman (2016), Gramani (1998), Alonso (1993), Starer (1969), Dahlgren (1963) e em outros.

²⁷ Nos referimos aqui às três linhas horizontais paralelas que formam um trigrama (ao invés de um pentagrama), na Figura 1.

²⁸ Uma descrição geral do conceito de nível de movimento foi apresentada na nota de rodapé de número⁴. Tal descrição é aplicada às discussões que empreendemos nos dois primeiros capítulos da tese e é, de algum modo, matizada em função dos exemplos musicais apresentados nesses mesmos capítulos. Uma visão ampliada e mais detalhada desse conceito é oferecida no terceiro e último capítulo da tese onde, de fato, propomos os conceitos com os quais trabalhamos em nossa proposta de ensino e aprendizagem da polirritmia no violão.

²⁹ As linhas rítmicas intermediária e inferior da Figura 1 são complementares entre si uma vez que devem ser executadas, conforme as instruções de Gramani, com apenas uma das mãos usando a palma para os ataques da linha inferior (colcheias pontuadas com timbre grave) e a ponta dos dedos para os ataques da linha intermediária (colcheias pontuadas com timbre agudo). Dessa forma, podemos considerar ambas as linhas rítmicas intermediária e inferior desse exemplo como constituindo uma única voz ou parte a qual apresenta um contraste de timbre entre um som grave (gerado pela ação de percutir uma superfície com a palma da mão) e um som agudo (gerado pela ação de percutir a mesma superfície com a ponta dos dedos da mesma mão).

– percebemos como a realização desse exercício pode demandar um grau elevado de coordenação motora do indivíduo³⁰.

Gramani esclarece, ainda, que os desafios para coordenação motora encontrados no exercício *SAMBA V* não devem se limitar àqueles descritos acima, sobretudo, quando consideramos que:

Normalmente temos um lado predominante em nosso corpo, direito ou esquerdo. É lógico que fica mais fácil realizar um exercício [de coordenação motora] baseando-se nessa predominância. Porém se o exercício for realizado somente da maneira mais cômoda ele não será bem aproveitado. Deve-se trabalhar exaustivamente as inversões das vozes para que se possa criar oportunidades de novas associações acontecerem, ao mesmo tempo em que a sensibilidade MUSICAL é cada vez mais solicitada (GRAMANI, 1998, p.12, *grifo do autor*).

E o autor prossegue, agora, em tom de alerta:

Estes exercícios [de coordenação motora] não são um fim e sim um MEIO através do qual muito pode se desenvolver, principalmente os aspectos de disciplina interior e flexibilidade de adaptação da atenção a novos tipos de associações ou relações. Quando o exercício já estiver sendo bem realizado já deixou de ter sua função, pois os problemas que dificultavam sua realização já foram solucionados através de processos interiores de associação e dissociação. O desenvolvimento destes processos é que é o FIM [a ser alcançado com a prática de exercícios de coordenação motora] (Ibid., p.12, *grifos do autor*).

As considerações de Gramani transcritas acima vêm, definitivamente, ao encontro dos nossos propósitos. Vale salientar, ainda, que tais considerações se voltam para prática de exercícios de percussão corporal visando o desenvolvimento da coordenação motora e não se dirigem diretamente a qualquer instrumento musical externo ao corpo humano. Isso não significa, entretanto, que as considerações de Gramani não possam ser estendidas ao ensino e à aprendizagem de instrumentos musicais em geral. De fato, uma revisão bibliográfica preliminar de obras didáticas voltadas a diversos instrumentos musicais revelou, por um lado, que na literatura voltada para percussão corporal e instrumentos de percussão (incluindo a bateria),

³⁰ Destacamos, aqui, a dificuldade em conciliar a dissonância rítmica resultante da interação de dois níveis de movimento encontrados na Figura 1 com a emissão vocal da sua voz superior. Os níveis de movimento dissonantes desse exercício correspondem, um, àquele gerado pela regência do compasso 3/4 (cuja velocidade pode ser expressa pelo número 4, o qual indica a quantidade de tempo em figuras de semicolcheia entre os ataques sucessivos implícitos desse nível) e, outro, gerado pela execução da voz inferior em colcheias pontuadas (a velocidade desse segundo nível pode ser expressa pelo número 3 pelo fato deste valor numérico representar o intervalo de tempo em figuras de semicolcheia entre os seus respectivos ataques sucessivos explícitos). Assim, a interação das velocidades 4 (regência) e 3 (colcheias pontuadas) resulta numa dissonância rítmica uma vez ambos esses valores numéricos não podem ser expressos como uma multiplicação ou divisão simples um do outro (ou, em outras palavras, os mesmos não representam nem múltiplos nem divisores um do outro). Se a realização simultânea desses dois níveis de movimento, cada qual sendo executado por um membro do corpo, já pode representar um desafio para a coordenação motora, então, ao acrescentarmos a emissão vocal da voz superior, conforme exposta na Figura 1, as dificuldades para realização do exercício se multiplicam sobremaneira uma vez que as habilidades de coordenação motora do indivíduo são ainda mais requisitadas.

exercícios de coordenação motora se destinam prioritariamente à exploração da “independência rítmica entre membros do nosso eixo corporal (cabeça, mãos e pés)” (BARBA; HOSOI, 2021, p.12) enquanto, por outro, na literatura do violão, exercícios de coordenação motora se aplicam com uma frequência infinitamente maior ao estudo da sincronização, isto é, da

[...] atuação simultânea das mãos esquerda e direita [no violão], já que [a palavra] coordenação é geralmente entendida [no contexto didático-prático do violão] como o ajuste temporal entre [as ações de] ambas as mãos [de modo que um som seja produzido nesse instrumento]³¹ (KÄPELL, 2016, p.90).

A perspectiva de Käpell, conforme exposta acima é, no entanto, capciosa porque pode nos leva a crer que a produção sonora no violão depende sempre da “atuação simultânea [e sincronizada] das mãos esquerda e direita [do violonista na execução do seu instrumento]”, o que não parece ser, realmente, o caso. Aliás, o próprio Käpell (Ibid., p.35) faz questão de esclarecer, pouco antes em seu livro *The Bible of Classical Guitar Technique*, que

[...] a mão direita (D) está envolvida diretamente na produção de um som [no violão] sem [que a mesma necessite de] um meio intermediário [...] [porque ela] desempenha um papel-chave na geração de som [nesse instrumento]³².

A citação de Käpell transcrita acima indica que a mão direita³³ tem predominância na produção sonora do violão. Mas, mesmo assim, devemos nutrir algum grau de precaução aqui haja vista que a palavra ‘predominância’ não deve ser entendida como sinônimo de ‘exclusividade³⁴’. A seguir (Figura 2) apresentamos um exercício de coordenação motora para

³¹ [...] the simultaneous acting of the LH and RH [on the guitar], while coordination is generally understood [among guitarists] to be the temporal adjustment of both hands [in order to a sound to be produced through this instrument].

³² [...] the right hand (RH) is directly involved in producing a sound [on the guitar] without [any need for] an intermediary medium [...] [as it] plays a key role in [the guitar] sound generation.

³³ Canhotos podem optar por dedilhar as cordas do violão com os dedos da mão esquerda, o que, nesse caso, inverteria a lógica da atuação das mãos do violão da forma proposta acima por Käpell.

³⁴ De fato, apesar da mão direita ter predominância na produção sonora do violão, a mão esquerda, que “normalmente é responsável por alterar o comprimento (afinação) das cordas (FREIRE; NÉZIO; DOS REIS, 2014, p.1) ou executar “alguns elementos de expressão (ligados, vibrato e portamento, por exemplo)” (SHERROD, 1981, p.142), também é capaz de produzir som no violão por si mesma, isto é, sem a necessidade de qualquer ação da mão direita. Se a técnica do dedilhado (*plucking* em língua inglesa) ou do *rasgueado* (*strumming* em língua inglesa) correspondem às técnicas que melhor servem à mão direita na produção sonora no violão, a mão esquerda, por sua vez, dispõe de outras técnicas mais apropriadas para produzir os sons que lhe cabem nesse instrumento, sobretudo, quando consideramos que o seu posicionamento frente às cordas do instrumento difere consideravelmente do posicionamento da mão direita. Nesse sentido, a mão esquerda tem nas técnicas de ligado ascendente e descendente (respectivamente *hammer-on* e *pull-off* em língua inglesa) os seus principais trunfos para produzir som no violão. Mas não só essas, afinal, a técnica de percussão com a mão esquerda (ROMÃO, 2012, p.1299) (*tapping* em língua inglesa), embora ainda pouco presente no repertório do violão, também representa um recurso técnico valioso para a mão esquerda já que amplia as suas possibilidades de atuação como agente autônomo na produção sonora desse instrumento. Levi (2016, p.235) comenta sobre a percussão com a mão esquerda (a qual prefere chamar de *tapping*) ao afirmar que a mesma “consiste numa técnica que reconfigura a funcionalidade das mãos do violonista: agora [i. e., com a adoção dessa técnica] ambas são responsáveis tanto pela determinação da altura quanto pela energia que produz o som [resultante da vibração de uma ou mais cordas do violão]”.

violão que ilustra bem o significado que o termo ‘coordenação’ adquire, normalmente, na literatura didática do violão:

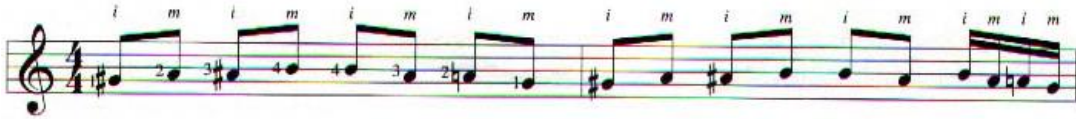


Figura 2: Exercício de coordenação das mãos direita e esquerda no violão por Tennant (1995, p.65).

Ao contrário dos exercícios típicos de coordenação motora encontrados na literatura didática voltada para percussão corporal, instrumentos de percussão e bateria (conforme exposto na Figura 1), o exercício de coordenação motora para violão exposto na Figura 2 se destina, segundo o seu autor, à “sincronização [das mãos, o que] significa tocar o dedo da mão direita exatamente ao mesmo tempo que o dedo da mão esquerda³⁵” (TENNANT, 1995, p.65). Fica claro que a coordenação, aqui, se refere à sincronia na ação de um dedo da mão direita com outro da mão esquerda a qual é requerida, nesse caso, para a execução de uma única parte instrumental, conforme podemos observar na partitura da Figura 2. Não há dúvida que um exercício como esse tem grande valor para a aprendizagem do violão, sobretudo, em seus estágios iniciais. Mas, como vimos pouco mais acima ao analisarmos a realização prática do exercício *SAMBA V* (Figura 1), o real desafio que um exercício de coordenação motora deve oferecer a um indivíduo – conforme palavras do autor desse exercício (GRAMANI, 1998, p.12) – está na prática da [...] flexibilidade de adaptação da atenção a novos tipos de associações ou relações [que se processam durante a realização prática de duas ou mais partes simultâneas incluindo as suas respectivas inversões³⁶] (GRAMANI, 1998, p.12).

Ora, se é assim, então, o exercício de coordenação para violão apresentado na Figura 2 (cuja textura se limita à uma única parte) não deve requerer as mesmas habilidades de coordenação motora implicadas na realização do exercício *SAMBA V* (Figura 1). Assim, vemos que ambos os exercícios expostos nas Figuras 1 e 2 exploram habilidades de coordenação motora, entretanto, enquanto o primeiro deles (Figura 1) solicita uma atuação independente de dois ou mais membros do nosso corpo – já que os movimentos de cada membro são,

³⁵ *Synchronization means play the right-hand finger at the exact same time as the left-hand finger.*

³⁶ Por inversão, entendemos a permutação dos membros utilizados na produção sonora de cada uma das vozes ou partes simultâneas de um exercício ou obra musical. Por exemplo, a inversão no contexto do exercício *SAMBA V* (Figura 1), pode se processar ao invertermos a função de ambas as mãos nesse exercício: se a regência do compasso 3/4 estiver sendo realizada com a mão direita enquanto os ataques das vozes intermediária e inferior estiver a cargo da esquerda, então, ao invertermos a função das mãos, teremos realizado uma das possíveis inversões na realização desse exercício.

essencialmente, assíncronos – o segundo exercício (Figura 2) solicita, por sua vez, uma atuação interdependente de dois ou mais membros do nosso corpo – já que, nesse caso, os movimentos de cada membro³⁷ do corpo são, essencialmente, síncronos.

As habilidades de coordenação motora que nos permitem realizar movimentos assíncronos com membros diferentes do corpo correspondem, justamente, àquelas mais importantes para a performance da polirritmia³⁸. Mas, como veremos mais à frente – e de maneira mais detalhada – tais habilidades correspondem justamente àquelas que podemos apontar como algumas das mais negligenciadas na literatura didática do violão³⁹. Parte dessa carência se deve, certamente, à uma ênfase desmedida na literatura do violão ao aspecto particular da sua técnica que tratamos pouco mais acima, quer dizer, àquele que define a necessidade primordial de todo e qualquer violonista (ou mesmo, aspirante a) desenvolver a mais perfeita sincronia na atuação das suas mãos no instrumento. Porém, como já mencionamos, este tipo de objetivo técnico – e os exercícios que pretendem desenvolvê-lo – só

³⁷ Em nosso trabalho, o termo membro será usado num sentido ampliado àquele referente à anatomia, quer dizer, “cada um dos quatro apêndices articulados e móveis do corpo do homem e de alguns animais”. Disponível em <<https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/membro/>>. Acesso em 13/03/2021. Seguindo a definição dada acima, o corpo humano contém apenas quatro membros: dois braços e duas pernas. Contudo, devido ao grande interesse do presente trabalho pelos movimentos corporais e, conseqüentemente, pelas partes do corpo humano que podem ser usadas como meios ‘autônomos’ de movimento, propomos expandir o sentido normalmente atribuído ao termo membro de modo a abarcar toda e qualquer parte do corpo humano a qual possa gerar um movimento capaz de produzir, por si mesma, um som audível. A consequência mais direta dessa proposta de ampliação semântica para o presente trabalho é tratar os cinco dedos de cada mão como membros do nosso corpo (segundo a mesma perspectiva, também podemos considerar como membros do corpo a língua, a boca, as cordas vocais, o cotovelo, o punho, a ponta dos dedos das mãos, os calcanhares, a ponta dos pés, etc.).

³⁸ Devemos nos lembrar que, em nosso trabalho, a polirritmia se relaciona ao conceito de dissonância rítmica, isto é, àquele que se define pela interação de dois (ou mais) níveis de movimento cujas velocidades não representam múltiplos ou divisores um do outro. A consequência direta que uma estrutura ritmicamente dissonante cria para a performance musical é, portanto, que os níveis de movimento que constituem uma estrutura desse tipo “não são facilmente percebidos como derivados (resultantes da multiplicação ou divisão) um do outro [o que é, de algum modo, sugerido pelas descrições mais corriqueiras de estruturas rítmicas desse tipo, e. g.]: 3 articulações contra 2, 5 contra 3, etc.” (COHEN; GANDELMAN, 2006). Isso significa que os pontos de ataque de cada um dos níveis que constituem uma estrutura ritmicamente dissonante se relacionam, invariavelmente, por algum grau de assincronia temporal entre eles. Sendo assim, podemos estabelecer uma relação direta entre a performance da polirritmia e as habilidades de coordenação motora que nos permitem realizar movimentos assíncronos com membros diferentes do nosso corpo uma vez que são justamente essas habilidades as mais requisitadas na realização prática de polirritmias ou de estruturas ritmicamente dissonantes.

³⁹ Segundo Morey (2011, p.41), “Métodos didáticos tradicionais de vários violonistas que expressam diferentes escolas de pensamento sobre técnica, musicalidade e preparação para a performance se encontram em livrarias e lojas por todo o mundo ao passo que apenas um tratado para violão [de caráter didático] permanece apresentando as possibilidades para execução e improvisação de polimetrias [e polirritmias nesse instrumento]”. Morey se refere, em sua citação, à obra *Polyrhythmic and Polymetric Studies* (1990) de Dusan Bogdanovic que, apesar de ter sido publicada há mais de trinta anos, permanece, até os dias atuais, como uma das poucas obras didáticas para violão que tratam especificamente do ensino e da aprendizagem da polirritmia nesse instrumento. Outros trabalhos didáticos publicados posteriormente à citada obra de Bogdanovic, e que cumprem em maior ou menor grau o mesmo papel dela, incluem *Rhythmic Mastery* (ARTZT, 1996), *L’art de la Guitare* (VASSILEV, 2017) e, mais recentemente, *The Broken Balkan Polyrhythmic Etude* (IVANOV, 2020). Uma revisão detalhada dessas e de outras obras similares é realizada no segundo capítulo da tese.

exploram efetivamente as habilidades de coordenação motora que nos permitem realizar movimentos síncronos com dois ou mais membros do corpo. Isso inclui, até mesmo, exercícios que se apresentam como meios eficazes para o desenvolvimento da independência tanto dos dedos da mão direita quanto daqueles da mão esquerda. Abaixo (Figuras 3 e 4), ilustramos dois exercícios desse tipo:

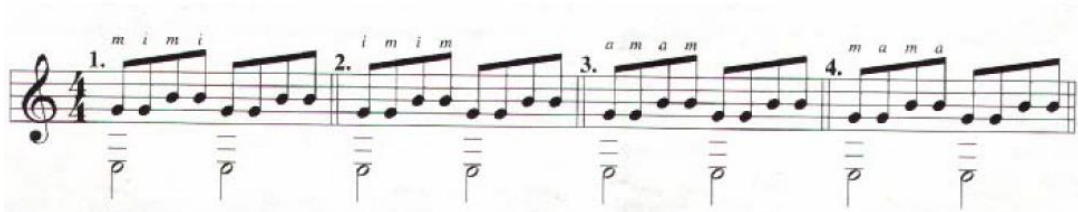


Figura 3: Exercício de independência dos dedos da mão direita por Tennant (1995, p.38).



Figura 4: Exercício de independência dos dedos da mão esquerda por Tennant (Ibid., p.21).

Tennant (1995, p.38) se dirige aos leitores do seu livro *Pumpying Nylon* e declara entusiasticamente sobre os exercícios (1, 2, 3 e 4) apresentados na Figura 3: “Estes são ótimos exercícios para o desenvolvimento da independência dos seus dedos [da mão direita!]”⁴⁰. Apesar do aparente entusiasmo do autor – e mesmo reconhecendo que os exercícios em questão já apresentam duas partes simultâneas – temos que admitir que esses exercícios não chegam a oferecer grandes desafios para a coordenação motora (i. e., nos moldes daqueles encontrados no exercício *SAMBA V*, conforme exposto na Figura 1) uma vez que se baseiam em estruturas rítmicamente consonantes⁴¹ e, portanto, solicitam uma atuação interdependente de dois ou mais

⁴⁰ *These are great exercises for developing your [right hand] finger independence.*

⁴¹ Os exercícios de número 1, 2, 3 e 4 expostos em sequência na Figura 3 incluem três níveis de movimento paralelos de mesma velocidade: um, gerado pelo toque dos dedos *i, m e/ou a* na corda Sol (3) e Si (2), um segundo nível, gerado pelo toque do dedo polegar na corda Mi (6) grave e, um terceiro nível, gerado pelo toque concomitante do dedo polegar na corda Mi (6) grave junto ao toque dos dedos *i, m, e/ou a* na corda Sol (3). Tomando a figura de nota mais curta desse exemplo (a colcheia) como medida de movimento, podemos, então, estipular a velocidade do nível de movimento dos dedos (*i, m e/ou a*) como sendo representada pelo número 4 a partir do critério de recorrência de contorno de alturas (ou seja, um contorno formado pela sucessão das alturas Sol 3, Sol 3, Si 3 e Si 3 se repete a cada intervalo de tempo equivalente a 4 colcheias), a velocidade do nível de movimento do polegar como igualmente representada pelo número 4 a partir do critério de recorrência de pontos de ataque (já que um ataque se repete nesse nível a cada intervalo de tempo equivalente a 4 colcheias) e, por último, a velocidade do nível de movimento gerado pelo toque do polegar junto com os dedos (*i, m, e/ou a*) como também sendo representada pelo número 4 a partir do critério de recorrência de densidade (haja vista que um padrão de densidade determinado pelo ataque concomitante das notas Mi 2 e Sol 3 se repete a cada intervalo de tempo equivalente a 4 colcheias). Assim, a interação dos três níveis de movimento de mesma velocidade identificados nos exercícios 1, 2, 3 e 4 da Figura 3 – todos eles representadas pelo mesmo valor numérico (4) – resulta numa

membros do corpo (nesse caso, os membros em questão são representados pelos dedos polegar, indicador, médio e anular da mão direita).

O exercício apresentado na Figura 4, por outro lado, representa um caso particular: conforme veremos mais adiante, Krebs (1987, p.105) introduz o conceito de dissonância métrica incluindo um tipo de estrutura formada por dois ou mais níveis de movimento desalinhados de mesma velocidade que são tratados por esse autor como “níveis [de movimento] conflitantes [e, portanto, dissonantes entre si]⁴²”. O exercício de Tennant (1995, p.21) apresentado na Figura 4 inclui, por sua vez, vários níveis de movimento de mesma velocidade que surgem de ambas as suas vozes constituintes (superior e inferior): dois níveis de movimento de velocidade 2 (valor numérico que indica o intervalo de tempo em figuras de semínima entre os ataques de cada um desses níveis) e dois níveis de movimento de velocidade 8 (valor que indica a quantidade de tempo também em figuras de semínima necessária para que cada um desses níveis se repita no exercício) se mostram desalinhados entre si a partir da análise da Figura 4⁴³.

estrutura ritmicamente consonante já que os níveis em questão podem ser expressos como uma multiplicação ou divisão simples uns dos outros (afinal, $4 \times 1 = 4$ e $4 : 1 = 4$).

⁴² Krebs (1987, p.103) considera esse tipo de estrutura como formada por “grupamentos conflitantes de um nível de pulso [i. e., do ‘nível mais rápido’ (Ibid., p.101) dessa estrutura] [...] [de modo que] nenhum dos ataques [...] [dos seus] níveis interpretativos [i. e., dos níveis mais lentos da mesma estrutura que ‘impõem uma interpretação métrica ao nível do pulso’ (Ibid., p.101) e geram, portanto, os seus grupamentos conflitantes] irão coincidir, justificando [...] o emprego do termo ‘dissonância’”. Yeston (1976, p.113), por sua vez, demonstra discordar de Krebs já que trata esse mesmo tipo de estrutura em termos de uma interação entre níveis de movimento consonantes mas deslocados entre si. Essa e outras divergências terminológicas entre Yeston (1976) e Krebs (1987) são discutidas em detalhes no capítulo 1 da presente tese.

⁴³ Enquanto os dois níveis de movimento de velocidade 2 surgem a partir do critério de recorrência de pontos de ataque (com um ataque de figura de mínima ou de semínima em ambas as vozes desse exercício se repetindo a cada espaço de tempo equivalente a 2 semínimas), os dois níveis de movimento 8 surgem, por sua vez, a partir do critério de recorrência de contorno de alturas (com um contorno formado pelas alturas Lá 4, Sol # 4, Sol 4 e Fá # 4 – na voz superior – e pelas alturas Lá 3, Dó 4, Si 3 e Si bemol 3 – na voz inferior – se repetindo a cada espaço de tempo equivalente a 8 semínimas). Mas, apesar de apresentarem a mesma velocidade 2 ou 8, os níveis de movimento em questão começam de pontos diferentes: o nível de velocidade 2 da voz superior começa no 1º tempo do primeiro compasso enquanto o outro nível de velocidade 2 (da voz inferior) começa no 2º tempo do mesmo compasso. Também, no caso dos dois níveis de velocidade 8 gerados pelas mesmas vozes desse exercício, constatamos o mesmo tipo de deslocamento: o nível de velocidade 8 da voz superior também começa no 1º tempo do primeiro compasso enquanto o outro nível de velocidade 8 (da voz inferior) começa no 2º tempo desse compasso. O desalinhamento entre os níveis de velocidades 2 ou 8 nesse exercício pode, segundo Krebs (1987) gerar uma sensação de conflito entre eles o que, em tese, pode criar algum obstáculo para a sua execução no violão e, conseqüentemente, para a coordenação motora haja vista que a sua prática exige movimentos assíncronos com dois ou mais membros do corpo do violonista. Por outro lado, pode ser argumentado, alternativamente, que os movimentos assíncronos com diferentes membros do corpo (nesse caso, a serem realizados com os dedos 1, 2, 3 e 4 da mão esquerda) surgem na execução prática desse exercício sempre igualmente espaçados (i. e., os movimentos assíncronos provocados pelos dois níveis de velocidade 2 citados acima são separados um do outro pelo espaço de tempo – equivalente à 1 semínima – enquanto os movimentos assíncronos provocados pelos dois níveis de velocidade 8 são separados um do outro também por um mesmo espaço de tempo, dessa vez, equivalente a 4 semínimas. As velocidades 2 e 8 referentes a ambos os níveis de movimento presentes nesse exercício se mostram, portanto, consonantes entre si). A igualdade no espaçamento dos movimentos gerados pelos dois níveis de velocidade 2 ou 8 nesse exercício pode contribuir para facilitar a sua execução uma vez que induz o violonista a ‘encaixar’ os eventos de cada uma de suas partes fazendo com que a atuação assíncrona de dois ou mais membros

Apesar do exercício de Tennant (1995) exposto na Figura 4 apresentar algum desafio para a coordenação motora, percebemos que o desafio desse exercício se encontra especificamente na atuação independente dos dedos da mão esquerda do violonista. Mas, como já havíamos mostrado, os dedos da mão esquerda não costumam ser apontados na literatura didática do violão como aqueles mais determinantes na produção sonora desse instrumento, papel este que, de fato, é atribuído de forma virtualmente consensual – e dentro do mesmo contexto bibliográfico – aos dedos da mão direita do violonista. Assim, podemos apontar mais um fator responsável por prejudicar o desenvolvimento das habilidades de coordenação motora requisitadas na performance de polirritmias no violão: uma tendência na literatura didática desse instrumento em privilegiar os dedos da mão esquerda ao propor exercícios técnicos destinados ao desenvolvimento da independência na execução desse instrumento⁴⁴.

Diante do estado notadamente precário do ensino e da aprendizagem da polirritmia no violão, buscamos, através da presente pesquisa responder a algumas questões: (1) como podemos atenuar a escassez de obras didáticas para violão que abordam o ensino e a aprendizagem da polirritmia? (2) quais procedimentos de ensino e aprendizagem da polirritmia são adotados em obras didáticas dentro da literatura já estabelecida do violão? (3) esses procedimentos – já devidamente identificados – podem ser eficazes para o desenvolvimento de

do seu corpo seja conduzida por um pensamento linear, o que, nesse caso, pode implicar uma maneira linear de conceber o tempo musical.

⁴⁴ Essa tendência pode ser ilustrada a partir de Kämpell (2016, p.179) que, ao remeter-se aos leitores do seu livro *The Bible of Classical Guitar Technique*, comenta que: “Exercícios especiais de independência para mão esquerda alongam os seus músculos e treinam a agilidade dos seus dedos que, durante a execução de polifonias, precisam ser capazes de atuar de forma inteiramente independente uns dos outros”. Cabe ressaltar que Kämpell não oferece ao longo das 168 páginas que compõem a segunda parte do seu citado livro – dedicada inteiramente a exercícios técnicos que ilustram “praticamente todas as técnicas concebíveis para violão moderno” (Ibid., p.4), nenhum exercício direcionado especificamente ao desenvolvimento da independência dos dedos da mão direita. Há, ainda, em seu livro, um exercício de polirritmia intitulado “Arpejos Básicos com Polirritmia” (Ibid., p.64). Entretanto, o exercício em questão se baseia num único padrão de polirritmia (3 contra 4) a partir do qual “os dedos [indicador, médio e anular da mão direita] tocam grupos de 4 semicolcheias enquanto o polegar toca, alternativamente, uma colcheia pontuada” (Ibid., p.64). É notável como este destacado violonista e pedagogo alemão (catedrático na Universidade de Música de Colônia) não deixa claro que a execução do seu referido exercício de polirritmia pode contribuir para o desenvolvimento da independência na atuação dos dedos da mão direita no violão. Acreditamos que esse exemplo seja revelador ao mostrar a pouca importância dada pela literatura didática do violão às habilidades de coordenação motora que possibilitam que movimentos assíncronos com dois ou mais membros do corpo do violonista (sobretudo com os seus dedos de mão direita – os maiores responsáveis pela produção sonora no instrumento) sejam realizados na execução do violão. Para dar um exemplo contrário ao de Kämpell (2016), recorreremos a Kachian (2006) que, em seu livro *Composer’s Desk Reference For Classic Guitar* – destinado a compositores interessados ou já dedicados a comporem para o violão – se mostra plenamente consciente de que a realização prática de polifonias no violão depende muito mais da atuação independente dos dedos da mão direita do que daqueles da mão esquerda. Segundo esse autor, “comparado a instrumentos de corda friccionada, o violão pode exceder mais facilmente a textura de uma única linha melódica chegando a sustentar uma homofonia a duas vozes ou uma polifonia limitada [se comparada àquela possível no piano]. Isso se deve à independência dos dedos da *mão direita* que articulam simultaneamente mais de uma linha melódica e ao fato dessas linhas poderem ser produzidas em seis cordas [diferentes] o que garante uma separação melódica de pelo menos duas oitavas [entre elas]” (KACHIAN, 2006, p.13, *grifo nosso*).

habilidades de coordenação motora que nos permitem realizar movimentos assíncronos com diferentes membros do corpo? (4) como adaptar e expandir a aplicação de exercícios de coordenação motora de obras didáticas voltadas ao universo da percussão corporal para o universo técnico-interpretativo do violão? É importante ressaltar que as questões lançadas acima se voltam, precisamente, às investigações didático-práticas do presente trabalho.

Mas, a nossa pesquisa também se lança – e com o mesmo grau de interesse – na busca de esclarecimentos acerca dos conceitos teóricos envolvidos no ensino e na aprendizagem da polirritmia uma vez que, sem estes, o ensino e aprendizado deste multifacetado⁴⁵ procedimento musical estaria incompleto. Nesse sentido, tencionamos responder a algumas questões adicionais de cunho especificamente didático-teórico: (1) como a ambiguidade dos conceitos de ritmo e métrica afeta os conceitos de polirritmia e polimetria? (2) como desfazer a ambiguidade dos conceitos de ritmo, métrica, polirritmia e polimetria? (3) que relações podemos estabelecer entre a polirritmia e polimetria e os conceitos de dissonância rítmica e dissonância métrica? (4) como os conceitos de dissonância rítmica e dissonância métrica podem contribuir para o ensino da polirritmia?

Com tantas questões a serem investigadas e (na melhor das hipóteses) respondidas, optamos por conduzir o nosso trabalho de pesquisa levando em conta o seguinte objetivo geral: **elaborar uma proposta de ensino da polirritmia no violão**. A partir desse objetivo geral, derivamos dois grupos de objetivos específicos que podem apresentar, ainda, interseções entre si. Nos referimos, aqui, a um grupo de objetivos **conceituais** e, outro, de objetivos **empíricos**. Abaixo, elencamos os objetivos específicos pertencentes a cada um dos dois últimos grupos que acabamos de especificar com a primeira lista de objetivos específicos explicitando o grupo de objetivos conceituais e a segunda lista explicitando, por sua vez, o grupo de objetivos empíricos especificados acima.

- ❖ Definir e distinguir os conceitos de ritmo e métrica e, conseqüentemente, os conceitos de polirritmia e polimetria;
 - Levantar e problematizar os conceitos de polirritmia encontrados na bibliografia consultada;

⁴⁵ Nos referimos, aqui, às várias acepções que a palavra polirritmia adquire a partir das interseções entre os conceitos de ritmo, métrica, polirritmia e polimetria que resultam diretamente da ambiguidade com que esses termos são tratados corriqueiramente na literatura didático-musical e que acabam por interferir na prática pedagógica dos educadores musicais.

- Levantar e problematizar os conceitos de polirritmia adotados por professores de música em universidades públicas brasileiras;
 - Analisar a pertinência dos conceitos de dissonância rítmica e dissonância métrica para o ensino da polirritmia;
- ❖ Levantar procedimentos de ensino da polirritmia adotados em obras didáticas para violão e para percussão corporal⁴⁶;
 - Identificar procedimentos de ensino da polirritmia adotados por professores de música em universidades públicas brasileiras;
 - Avaliar os procedimentos de ensino da polirritmia levantados pela revisão bibliográfica e pelas respostas ao questionário padrão submetido a docentes universitários;
 - Criar uma série de exercícios preliminares e uma série de estudos de concerto para violão que ilustrem a aplicação sistemática da polirritmia nesse instrumento.

Os objetivos específicos listados acima foram orientados por procedimentos metodológicos condizentes com as investigações de natureza didático-teóricas e didático-práticas levadas a cabo em nosso trabalho. A seguir, detalhamos, então, os procedimentos metodológicos adotados na presente tese de doutorado a partir de uma descrição geral dos capítulos que a compõem.

No primeiro capítulo, empreendemos uma revisão bibliográfica dos trabalhos de London (2001), Arom (1991), Krebs (1987), Yeston (1976) entre outros que versam sobre os conceitos de ritmo, métrica, polirritmia, polimetria, dissonância rítmica e dissonância métrica. O capítulo é seccionado em três partes: na primeira, discutimos os conceitos de ritmo e métrica; na segunda, focamos nos conceitos de polirritmia e polimetria e; na terceira e última parte do capítulo, tratamos dos conceitos de dissonância rítmica e dissonância métrica. A análise e delimitação dos conceitos referidos acima contam com uma contribuição importante dos princípios epistemológicos apresentados no livro *Teoria do conhecimento* (2000) do filósofo alemão Johannes Hessen. A conclusão do capítulo aponta, então, para um cruzamento entre os conteúdos obtidos dos trabalhos propriamente teórico-musicais revisados em seu curso com os

⁴⁶ Entendemos a percussão corporal como uma referência prática à utilização de quaisquer membros do corpo humano no estudo do ritmo e da polirritmia (incluindo a voz, os braços, os dedos, as pernas, os joelhos, os pés e outros).

pressupostos epistemológicos considerados particularmente apropriados às discussões conceituais empreendidas nesse capítulo.

O segundo capítulo da tese também é seccionado em três partes. Na primeira delas, realizamos uma revisão bibliográfica abrangendo dois grupos de trabalhos didáticos voltados direta ou indiretamente ao ensino e à aprendizagem da polirritmia: primeiro, focamos em trabalhos que prescindem de todo e qualquer instrumento musical e que, nesse sentido, correspondem àqueles que tratam dos processos de ensino e aprendizagem da polirritmia de forma mais ampla e geral; o segundo grupo de trabalhos inclui, por sua vez, aqueles que fazem referência aos processos de ensino e aprendizagem da polirritmia especificamente no contexto técnico e interpretativo do violão. Na segunda parte do segundo capítulo, nos concentramos nas respostas dadas por professores de música de universidades públicas brasileiras nas cadeiras de violão, percussão e percepção musical às questões teórico-práticas formuladas previamente e que constituíram um questionário padrão tratando de múltiplos aspectos relacionados ao ensino e à aprendizagem da polirritmia. Finalmente, na terceira e última parte do segundo capítulo, descrevemos as etapas de planejamento e realização do experimento da presente pesquisa levado a cabo entre os meses de maio e setembro de 2021 por meio da disciplina ‘Ensino e Aprendizagem da Polirritmia no Violão (*Teaching and Learning Polyrythm on the Guitar*)’ oferecida a graduandos do curso superior de música da Escola de Música da UFMG. O objetivo da disciplina foi testar os procedimentos de ensino da polirritmia elencados nas duas partes anteriores do capítulo aplicando os mesmos no contexto técnico e interpretativo do violão.

O terceiro e último capítulo da tese, a exemplo dos seus capítulos anteriores, também é trissecado. Dessa vez, tratamos, primeiro, dos conceitos a serem considerados em nossa proposta de ensino da polirritmia no violão de forma que não haja dúvida sobre o significado atribuído a cada terminologia nela empregada. Os conceitos definidos na primeira parte do capítulo incluem os mais gerais – os conceitos de ritmo e métrica – dos quais deduzimos os mais específicos – os conceitos de ritmo interpretado, ritmo não-interpretado, ritmo padronizado, sub padrão rítmico ‘complexo’, compasso, pulso, periodicidade métrica, posicionamento métrico, métricas regular, irregular e complexa, além de tratarmos, ainda na primeira seção do terceiro capítulo, da função dos diversos tipos de acento (acentos dinâmico, de altura, agógico e tônico) e da função do baixo (sobretudo) no contexto da música tonal. Na segunda parte do capítulo, apresentamos uma proposta de exercícios e estudos para violão que contemplam os elementos essenciais e necessários para que o estudante adentre gradativamente o universo de estudo da polirritmia e, além disso, destacamos os métodos de ensino da

polirritmia que podem facilitar (e, eventualmente, dificultar) a sua aprendizagem no violão⁴⁷. Na terceira e última parte do capítulo, procuramos embasar a nossa opção ao considerarmos os princípios epistemológicos fundamentais da teoria do conhecimento de Hessen (2000) no contexto da nossa pesquisa abordando o conceito de filosofia e a relação da mesma com outros domínios da cultura humana tais como a arte, a ética, a religião e a ciência enquanto referências que podem nos conduzir a um entendimento global ou holístico da condição humana, o que pode contribuir para orientar nossos pensamentos e nossas (futuras) ações no que se referem aos processos de ensino e aprendizagem da polirritmia.

Incluímos, ainda, ambas as séries de exercícios e estudos de concerto compostas pelo autor da presente tese em suas versões completas no apêndice da tese lembrando que tais produções ilustram a aplicação sistemática da polirritmia no violão. Também incluímos o *Texto sobre memorização* (2021) do violonista e professor Antônio Guedes em sua versão completa no anexo da tese no intuito de divulgar essa importante produção para a literatura pedagógica do violão a qual, infelizmente, ainda não foi devidamente publicada⁴⁸.

⁴⁷ A dificuldade que pode ser gerada por certos métodos de ensino da polirritmia no violão tem como objetivo estimular o estudante a buscar novos desafios que possibilitem uma vivência prática mais completa da polirritmia.

⁴⁸ Contamos com a devida autorização do autor desse texto para inclui-lo como um documento anexo à presente tese de doutorado.

CAPÍTULO 1 - DISCUSSÃO SOBRE O CONCEITO DE POLIRRITMIA

O primeiro capítulo da presente tese se destina, conforme anunciado, à investigação semântica dos termos polirritmia e polimetria. Desde já, havemos de expor um fato especialmente relevante: na atual edição do dicionário *Grove* de música (2001), ambos os termos supracitados se apresentam de forma ambígua uma vez que, segundo London (2001), “Polirritmos são frequentemente descritos em termos da presença de duas (ou mais) métricas simultâneas (assim, mais apropriadamente, polimetrias)”. A citação desse autor nos parece intrigante: se o dicionário potencialmente mais prestigiado no meio musical acadêmico (assim como, virtualmente, fora dele) não nos oferece uma distinção clara dos conceitos de polirritmia e polimetria, qual seria, então, a base de sustentação para o entendimento unívoco que músicos, compositores e/ou professores demonstram frequentemente ter desses termos? Nossa posição frente a isso se apresenta sob a forma de uma hipótese: acreditamos que as bases que sustentam o entendimento unívoco desses termos não podem estar assentadas numa teoria formal⁴⁹ do conhecimento humano⁵⁰ senão devem expressar perspectivas superficiais que refletem atitudes ingênuas e/ou arbitrárias de seus autores e/ou seguidores uma vez que enxergamos a ambiguidade dos conceitos de polirritmia e polimetria como uma evidência imediata a qual, entretanto, não se mostra nada atual⁵¹.

⁴⁹ O adjetivo formal indica, aqui, a condição de oficialidade de uma teoria que, na maioria dos casos, é reconhecida pelo fato da mesma ter sido devidamente registrada numa obra já publicada e (na melhor das hipóteses) já ter motivado publicações que corroboram ou problematizam a mesma.

⁵⁰ Em nosso trabalho, adotamos a teoria do conhecimento do filósofo alemão Johannes Hessen (1889-1971). Segundo esse autor, o fenômeno do conhecimento envolve cinco problemas principais, a saber: a possibilidade do conhecimento, a origem do conhecimento, a essência do conhecimento, os tipos de conhecimento e o critério de verdade do conhecimento. Não aprofundamos em todos os problemas do conhecimento levantados por Hessen em nosso trabalho – iniciativa que ultrapassaria o escopo da tese – mas, em vez disso, incluímos nele(a) algumas discussões intermitentes acerca da origem, do critério de verdade e da essência do conhecimento por estas tocarem mais diretamente os aspectos teórico-práticos de nossa investigação. O problema da origem do conhecimento – que trata da condição dualista do homem (e, obviamente, da mulher) enquanto ser dotado de uma parcela espiritual e outra sensível e, portanto, da possibilidade do seu conhecimento proceder tanto da razão quanto da experiência – junto do problema do critério da verdade do conhecimento – que trata dos critérios de validação de conhecimentos gerados quer racionalmente quer empiricamente – nos permitem construir uma base epistemológica fundadora dos conceitos propostos em nosso trabalho enquanto o problema da essência do conhecimento – que trata da relação entre sujeito e objeto e da possibilidade de cada um desses polos opostos assumir protagonismo no ato do conhecimento – nos leva a estabelecer um limite para o conhecimento metafísico do ser humano o que permite a delimitação dos contornos epistemológicos a partir dos quais fundamentamos as discussões em torno do conhecimento humano em nosso trabalho. Uma fundamentação completa dos princípios filosóficos adotados em nosso trabalho é apresentada na seção 3.3 do terceiro capítulo da tese.

⁵¹ O musicólogo alemão Hugo Riemann já reconhecia a condição de ambiguidade dos conceitos de polirritmia e polimetria por ocasião da elaboração do dicionário *MUSIK-LEXIKON* em cujo verbete *Polimetrik* (i. e., Polimetria) fez questão de afirmar que “Uma distinção clara entre os conceitos de polirritmias e polimetrias ainda não se mostra possível” (RIEMANN, 1967, p.739).

Se analisarmos a constituição dos termos polirritmia e polimetria, verificamos que ambos são formados pelo prefixo *poli*⁵² (de origem grega) acrescido de adaptações ou derivações dos vocábulos primitivos ritmo ou metro (e. g., rítmico, rítmica, métrico, métrica, etc.) ou dos mesmos vocábulos em suas formas primitivas originais. Isso mostra que a ambiguidade dos termos polirritmia e polimetria remonta aos vocábulos primitivos ritmo e metro (ou às adaptações e/ou derivações terminológicas desses vocábulos). Arom (1991, p.205) sugere uma correlação clara de ambiguidade entre os termos ritmo e métrica e aqueles conhecidos como polirritmia e polimetria quando afirma que “Na literatura musicológica, [...] a confusão que reina entre as noções de ‘heterométrico’ e ‘heterorrítmico’, e entre ‘polimétrico’ e ‘polirrítmico’, é, no mínimo, tão grande quanto a confusão entre métrica e ritmo⁵³”. Partindo da visão desse autor, parece evidente que uma investigação semântica propositiva⁵⁴ dos termos polirritmia e polimetria deve passar, inevitavelmente, pelo exame cuidadoso dos significados atribuídos aos vocábulos primitivos ritmo e metro (ou às suas derivações terminológicas) uma vez que estes não desaparecem, mas acabam subsistindo nos termos que mais nos interessam aqui.

É dessa forma que iniciamos, a seguir, uma investigação semântica dos termos polirritmia e polimetria a partir de uma discussão dos conceitos de ritmo e métrica e das variadas formas como os mesmos são tratados na literatura musicológica⁵⁵. Vale dizer, também, que optamos por considerar o termo métrica como mais adequado à realidade musical brasileira já que, embora a palavra *meter* (ou *metre*) em língua inglesa seja traduzível literalmente como metro, a(s) mesma(s) é(são) geralmente traduzida(s) ou referida(s) na literatura musical brasileira apenas como métrica. Sendo assim, consideramos o termo métrica como equivalente ao vocábulo primitivo metro uma vez que o nosso trabalho emerge do e/ou se insere, mais diretamente, no contexto pedagógico-musical brasileiro.

⁵² Segundo Arom (1991, p.205, *grifo do autor*), “o prefixo *poli-* assume a ocorrência simultânea de vários eventos diferentes do mesmo tipo, como em polifonia, polirritmia [etc.]”.

⁵³ *In musicological literature, however, the confusion which reigns between the notions 'heterometric' and 'heterorhythmic', and between 'polymetric' and 'polyrhythmic', is at least as great as the confusion between metre and rhythm.*

⁵⁴ O adjetivo propositivo indica que a investigação em consideração aqui deve passar pela análise e crítica de posturas conceituais encontradas na literatura musicológica e, também, pela argumentação em favor de alternativas conceituais àquelas já existentes de modo que a presente investigação possa resultar na proposição de soluções para as incoerências e/ou limitações ainda vigentes na literatura consultada.

⁵⁵ Não fazemos distinção, em nosso trabalho, entre as literaturas musicológica e etnomusicológica na medida em que os conceitos de polirritmia e polimetria (assim como os de ritmo e métrica) são tratados em ambos esses campos do conhecimento e, assim, eventuais diferenças encontradas na abordagem teórica de obras pertencentes a uma ou outra dessas áreas serão vistas como valiosas contribuições para a presente pesquisa.

1.1 OS CONCEITOS DE RITMO E MÉTRICA

Na atual edição do dicionário *Grove* (2001), da qual obtivemos conceituações ambíguas dos termos polirritmia e polimetria, verificamos que o conceito de ritmo aparece como, quiçá, o grande enigma a ser (na melhor das hipóteses) desvendado por nossas investigações. Isso se deve a alguns posicionamentos radicais, tais como o de Fassler (1987, p.166-167) que afirma de forma contundente não haver “uma definição simples e precisa do termo ‘ritmo’ (ou ‘rítmicas’) e nenhuma tradição histórica consistente capaz de explicar o seu significado⁵⁶”. A situação aludida pela autora⁵⁷ que acabamos de citar é prenunciada por Sachs (1953, p.12) o qual questionara de modo particularmente incisivo:

O QUE É RITMO? A resposta, infelizmente, é, até o momento, apenas uma palavra: uma palavra sem um significado comumente aceito. Todos acreditam que podem se apropriar dela com uma definição arbitrária própria. A confusão é realmente terrível⁵⁸ (SACHS, 1953, p.12, *grifo do autor*)

London (2001) – autor do verbete *ritmo* da atual edição do dicionário *Grove* – declara que:

Em discussões etimológicas do termo existe uma tensão entre [o entendimento de] ritmo como contínuo ‘fluir’ e ritmo como movimento pontuado periodicamente [...]. [Entretanto] a etimologia é, assim, de pouca ajuda [já que] [...] em contextos musicais, o termo é ainda mais difícil de definir⁵⁹”.

O mesmo autor cita, ainda, a definição geral de ritmo do dicionário *Oxford* – e logo na abertura do mesmo verbete – como um “movimento marcado pela sucessão regular de elementos fortes ou fracos⁶⁰” (apud LONDON, 2001). Tal definição parece cair em situação análoga àquela dos termos polirritmia ou polimetria – conforme aludida anteriormente – pelo fato dela admitir, aparentemente, diferentes interpretações. Para confirmar ou não essa primeira impressão, vamos realizar uma análise semântica da definição de ritmo do *Oxford* a partir de sua decomposição em classes gramaticais: primeiro, trataremos dos seus substantivos, em

⁵⁶ *There is no accurate simple definition of the term "rhythm" (or "rhythmics") and no consistent historical tradition to explain its significance.*

⁵⁷ Margot Fassler (1950-) é historiadora, musicóloga e professora estadunidense. Atualmente dirige o departamento de música sacra na Universidade de Notre Dame no estado norte-americano de Indiana.

⁵⁸ *WHAT IS RHYTHM? The answer, I am afraid, is, so far, just—a word: a word without a generally accepted meaning. Everybody believes himself entitled to usurp it for an arbitrary definition of his own. The confusion is terrifying indeed.*

⁵⁹ *[Although] in etymological discussions of the term there is a tension between rhythm as continuously ‘flowing’ and rhythm as periodically punctuated movement [...] Etymology is thus of little assistance [as] [...] in musical contexts the term is even harder to pin down.* Disponível em <https://www.oxfordmusiconline.com/grovemusic/view/10.1093/gmo/9781561592630.001.0001/omo-9781561592630-e-0000045963>. Acesso em 31/03/2021.

⁶⁰ *[...] a ‘movement marked by the regulated succession of strong or weak elements’.* Disponível em <https://www.oxfordmusiconline.com/grovemusic/view/10.1093/gmo/9781561592630.001.0001/omo-9781561592630-e-0000045963>. Acesso em 31/03/2021.

seguida dos seus verbos e, finalmente, dos seus adjetivos e de suas demais classes gramaticais (artigos, conjunções, preposições, etc.⁶¹).

Os três substantivos encontrados na definição do *Oxford* são: ‘movimento’, ‘sucessão’ e ‘elementos’. Um movimento é definido no dicionário Michaelis On-line como “ato ou efeito de mover-se⁶²”. Considerando que os movimentos corporais representam, de modo geral, o meio mais direto de que dispomos para experimentar um ritmo na prática, parece razoável que tal substantivo seja diretamente associado aos movimentos do nosso corpo. O segundo substantivo encontrado na definição do *Oxford* – sucessão – designa uma “sequência ou série de pessoas, de acontecimentos ou de coisas que se sucedem sem interrupção ou com pequeno intervalo⁶³”. Nesse caso, podemos considerar como sinônimos de ‘sucessão’ os substantivos ‘série’ ou ‘sequência’⁶⁴. O substantivo ‘elementos’, o último dessa classe gramatical na definição de ritmo do *Oxford*, indica, no singular, “cada uma das partes integrantes e fundamentais de uma coisa” e, no plural, “aquilo que ajuda a formular um juízo ou a desenvolver um raciocínio; dados, material⁶⁵”. Vemos que, nesse caso, tanto a expressão ‘partes integrantes’ – conforme consta na definição do termo no singular – quanto o termo ‘dados’ – presente na definição da sua versão no plural – podem ser usadas como sinônimos de ‘elementos’.

Passamos, então, para a análise semântica do primeiro substantivo analisado acima (‘movimento’) associando o mesmo à forma nominal do verbo marcar (i. e., ‘marcado’). No

⁶¹ A finalidade desse tipo de análise semântica é revelar possíveis ambiguidades presentes na própria construção textual da definição de ritmo do dicionário *Oxford*.

⁶² Disponível em <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/movimento/>. Acesso em 03/04/21.

⁶³ Disponível em <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/sucess%C3%A3o/>. Acesso em 03/04/21.

⁶⁴ Lembrando que uma sucessão também pode implicar o sentido de continuidade, ou seja, ‘de coisas que se sucedem sem interrupção’ dentro de um determinado espaço de tempo. Tal sentido pode indicar uma maneira particular de perceber uma sucessão de eventos sonoros que se apresente, por exemplo, contínua ou ciclicamente e, assim, provoque uma sensação subjetiva de que a mesma não chegará a um fim. Por mais que esta sensação se mostre psicologicamente evidente para o indivíduo, a mesma não deve ser confundida com a estrutura lógica dos eventos em questão uma vez que qualquer sucessão entendida nesses termos deve ocorrer, obrigatoriamente, dentro de um espaço de tempo finito (o que exclui a possibilidade de uma sucessão como essa não apresentar um fim). Desse modo, entendemos que o sentido de continuidade atribuído a uma sucessão representa um conhecimento gerado empiricamente uma vez que se baseia na experiência externa (i. e., nos dados dos sentidos como sons, cores, odores, etc.) e interna (i. e., nos dados psíquicos como sensações, imagens, emoções, etc., derivados dos dados sensíveis obtidos pela experiência externa do indivíduo). Considerando a nossa busca para alcançar uma compreensão lógica do ritmo (a qual contrasta com a sua compreensão psicológica), optamos por desconsiderar, momentaneamente, o sentido de continuidade atribuído à palavra ‘sucessão’ conforme descrevemos acima no intuito de evitar possíveis confusões entre uma descrição objetiva dos eventos que compõem uma sucessão de elementos – conforme presente na definição de ritmo do dicionário *Oxford* – e formas subjetivas de perceber e, consequentemente, descrever esses mesmos eventos (ou elementos).

⁶⁵ Disponível em <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/elemento/>. Acesso em 03/04/21.

dicionário Michaelis On-line, o termo ‘marcado’⁶⁶ aparece como aquilo “que é claramente definido, que tem contornos bem nítidos⁶⁷”. Seguindo essa definição, um ‘movimento marcado’ pode ser identificado por qualquer movimento corporal que se mostre bem definido, isto é, que seja claro e preciso (como um gesto nítido com a mão a exemplo de levantá-la até a altura da cabeça). O ‘movimento marcado’ citado pela definição do *Oxford* aparece, ainda, ligado ao segundo substantivo já analisado (‘sucessão’) por meio da preposição articulada ‘pela’ mostrando que o movimento em questão aqui é condicionado ao tipo exato de ‘sucessão’ a que a definição do *Oxford* se refere. Sendo assim, vamos acrescentar ao substantivo ‘sucessão’ o adjetivo ‘regular’ que o qualifica. Uma sucessão, como vimos anteriormente, indica uma série de coisas. Se uma sucessão é regular, então, o seguimento dessas coisas deve ser “repetido a intervalos iguais⁶⁸”. Essas coisas que devem ser repetidas em intervalos iguais correspondem, por sua vez, ao terceiro substantivo analisado acima (‘elementos’). Como já especificamos, ‘elementos’ podem ser usados no mesmo sentido de ‘dados’ que, no caso da definição do *Oxford*, não podem indicar outra coisa senão ‘dados’ sonoros, i. e., todo e qualquer ‘dado’ identificado por meio de um som. Assim, trataremos esses ‘dados’ sonoros como ‘eventos sonoros’. Por fim, ao acrescentarmos os adjetivos ‘fortes’ ou ‘fracos’ relacionando-os aos ‘eventos sonoros’ previamente estabelecidos, constatamos que esses dois adjetivos se mostram excludentes entre si em função da conjunção alternativa ‘ou’ utilizada entre eles.

Assim, concluímos – a partir da análise semântica da referida definição de ritmo do dicionário *Oxford* – que o termo ritmo pode ser representado por um movimento corporal bem definido que é estabelecido a partir de uma série de eventos sonoros fortes ou fracos se repetindo em intervalos iguais. Repare que o adjetivo ‘regular’ – o qual implica ‘repetição a intervalos iguais⁶⁹’ – é entendido aqui como qualificador do substantivo ‘sucessão’, o qual aparece acima sob a forma de um sinônimo, i. e., da palavra ‘série’. Tal observação é importante pois define que a repetição a intervalos iguais – conforme indicada pelo adjetivo ‘regular’ – se refere precisamente a uma série ou um conjunto de eventos sonoros e não a um evento sonoro individual. Partindo de nossa análise acima, ilustramos a seguir (Figuras 5, 6 e 7) três séries de

⁶⁶ As formas nominais dos verbos “[...] não apresentam flexão de tempo e modo, perdendo desta maneira algumas das características principais dos verbos. Por serem tomadas como nomes (substantivos, adjetivos e advérbios), recebem o nome de formas nominais. Estas formas se comportam semelhantes a um substantivo, adjetivo ou advérbio”. Disponível em https://pt.wikipedia.org/wiki/Formas_nominais_do_verbo. Acesso em 06/04/21.

⁶⁷ Disponível em <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/marcado/>. Acesso em 05/04/21.

⁶⁸ Disponível em <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/regular/>. Acesso em 03/04/21.

⁶⁹ Ver nota anterior.

eventos sonoros que podem gerar o movimento característico do ritmo segundo a definição do dicionário *Oxford*:

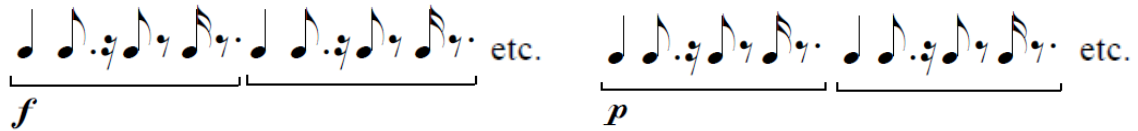


Figura 5: Série de eventos sonoros fortes ou fracos de diferentes durações se repetindo em intervalos iguais.

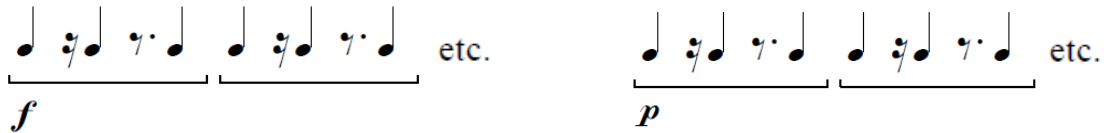


Figura 6: Série de eventos sonoros fortes ou fracos de mesma duração se repetindo em intervalos iguais.

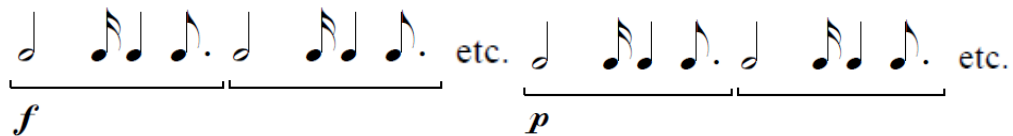


Figura 7: Série de eventos sonoros fortes ou fracos de diferentes durações se repetindo em intervalos iguais.

O primeiro exemplo que busca ilustrar a definição de ritmo do *Oxford* (Figura 5) compreende uma série de eventos sonoros fortes ou fracos de durações diferentes se repetindo em intervalos iguais⁷⁰. Enquanto os colchetes posicionados abaixo das figuras de nota desse exemplo delimitam claramente a extensão da série de eventos sonoros sendo repetida, encontramos outro tipo de recorrência nessa série de eventos sonoros que pode passar despercebida à primeira vista: a recorrência dos pontos de ataque de cada evento sonoro ou de cada elemento⁷¹ que compõe a sucessão de elementos desse exemplo. Isso porque, enquanto a série de eventos delimitada por colchetes se repete dentro de um espaço de tempo equivalente a 4 semínimas, cada evento sonoro determinado por um ponto de ataque nesse exemplo se repete, por sua vez, dentro de um espaço de tempo equivalente à 1 semínima⁷². Abaixo,

⁷⁰ A locução “etc.” que aparece à direita da primeira repetição de cada série de eventos nas Figuras 5, 6 e 7 indica que a mesma deve se repetir indefinidamente.

⁷¹ Lembrando que consideramos o substantivo ‘elementos’ citado na definição de ritmo do *Oxford* como correspondente a eventos sonoros.

⁷² Os espaços de tempo que definem a recorrência da série de eventos sonoros e também de cada evento sonoro individual na sucessão de elementos da Figura 5 podem ficar mais claros ao considerarmos que tais espaços de tempo implicam a ocorrência de dois níveis de movimento. Um nível de movimento de velocidade 4 surge, nesse contexto, a partir do critério de recorrência de padrão rítmico (uma vez que o padrão $\bullet \bullet \cdot \bullet$ se repete a cada espaço de tempo equivalente a 4 semínimas) enquanto outro nível de movimento de velocidade 1 surge no mesmo exemplo a partir do critério de recorrência de ataque (uma vez que um ataque se repete no mesmo exemplo

ilustramos outra forma de representar a série de eventos sonoros da Figura 5 utilizando, agora, sinais de articulação:

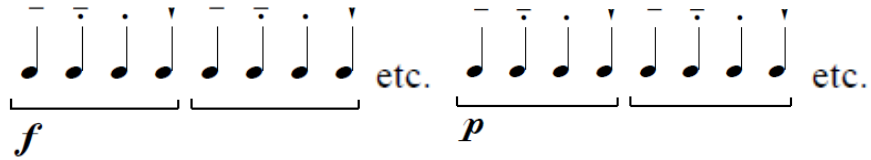


Figura 8: Série de eventos sonoros fortes ou fracos da Figura 5 reescrita com sinais de articulação.

Há basicamente duas diferenças entre as séries de eventos sonoros das Figuras 5 e 8: primeiro, a variedade de figuras de nota encontrada na Figura 5 (i. e., as figuras de semínima, colcheia pontuada, colcheia, semicolcheia, além, é claro, das figuras de pausa utilizadas no exemplo em questão) dá lugar, na Figura 8, a uma sucessão de figuras de nota iguais (i. e., de semínima) e; em segundo lugar, quatro sinais de articulação (i. e., os sinais de *tenuto*, *staccato dolce*, *staccato simples* e *staccato secco*) aparecem na Figura 8 enquanto, na Figura 5, nenhum sinal de articulação é utilizado. Os sinais de articulação empregados na Figura 8 não cumprem outro papel senão assegurar que as durações das notas da Figura 5 se mantenham equivalentes àquelas das notas da Figura 8⁷³. Com efeito, o fato das diferentes figuras de nota encontradas na Figura 5 aparecerem como uma sucessão de figuras de nota idênticas na Figura 8 pode evidenciar, ainda mais, o tipo de recorrência virtualmente oculta de cada evento sonoro individual constante da sucessão de elementos da Figura 5 e sobre a qual nos referimos no parágrafo anterior. Assim, a sucessão de elementos exposta na Figura 8 pode ser reconhecida com muito mais facilidade como uma sequência de pulsos equidistantes do que aquela exposta na Figura 5. Mas, apesar disso, ambas as sucessões de elementos das Figuras 5 e 8 contêm os mesmos eventos tanto em termos de duração quanto em termos de pontos de ataque (ou seja, ambas tenderiam a soar rigorosamente iguais ao serem executadas na prática). Tal observação nos leva a um importante esclarecimento, afinal, de acordo com London (2001), “O [termo]

a cada espaço de tempo equivalente a 1 semínima). Ambos os níveis de movimento de velocidade 4 e 1 citados acima se mostram, portanto, consonantes entre si.

⁷³ As durações dos eventos sonoros da Figura 5 são replicadas na Figura 8 graças ao emprego dos sinais de articulação citados acima (i. e., *tenuto*, *staccato dolce*, *staccato simples* e *staccato secco*). Segundo Med (1996, p.44-217, *grifo do autor*), “o sinal *tenuto* informa que a nota [...] é sustentada rigorosamente até o fim da [duração da] figura [...]. Ponto ligado ou brando ou *staccato dolce* [...] é um sinal composto de ponto e traço [...] que divide o valor [da nota] em quatro partes, sendo as primeiras três partes de som e a última quarta parte de silêncio [...]. Ponto simples de diminuição (ou *staccato simples*) é um ponto colocado acima ou abaixo da nota [...] que divide o [seu] valor em duas metades, sendo a primeira de som e a segunda de silêncio [...]. Ponto seco ou alongado ou *staccato secco* [...] é um sinal em forma de triângulo [...] apontado para a cabeça da nota, que divide o [seu] valor em quatro partes, sendo o primeiro quarto de som e os três quartos restantes de silêncio”.

pulso é usado como sinônimo de *beat* [i. e., unidade de tempo⁷⁴] para se referir a articulações regularmente recorrentes no fluxo do tempo musical⁷⁵”.

Se considerarmos que “O termo ‘articulação’ se refere principalmente ao grau com que um performer separa notas individuais umas das outras na [sua] prática [musical] (e. g., em *staccato* e *legato*)⁷⁶” (CHEW, 2001), o sentido de ‘articulações regularmente recorrentes’ usado por London na definição do conceito de ‘pulso’ pode indicar que o critério de duração relacionado a cada evento sonoro numa sucessão de eventos desse tipo não tem relevância primordial para o estabelecimento de um pulso⁷⁷. De fato, o critério primordial capaz de determinar o estabelecimento de um pulso é, conforme sugerido por London (2001), a recorrência regular de pontos de ataque⁷⁸. Se é assim, então, concluímos que a definição de ritmo do *Oxford* implica a possibilidade de uma sequência de pulsos equidistantes definir o movimento característico do ritmo.

Ainda assim, como já havíamos sugerido previamente, a definição de ritmo do *Oxford* pode ser compreendida a partir de diferentes interpretações e isso decorre, sobretudo, das relações que podem ser estabelecidas entre uma sucessão de eventos sonoros e o movimento

⁷⁴ Optamos por traduzir a palavra *beat* em língua inglesa como unidade de tempo, haja vista que essa é a forma consagrada, no Brasil, de referir-se aos “[...] pulsos [que] são contados dentro de um contexto métrico [i. e., de um compasso] [...]” (COOPER; MEYER, 1960, p.4).

⁷⁵ *The term Pulse [is] used synonymously with Beat to refer to regularly recurring articulations in the flow of musical time.* Disponível em <https://www.oxfordmusiconline.com/grovemusic/view/10.1093/gmo/9781561592630.001.0001/omo-9781561592630-e-0000045964>. Acesso em 07/04/21.

⁷⁶ *The term ‘articulation’ refers primarily to the degree to which a performer detaches individual notes from one another in practice (e.g. in staccato and legato).* Disponível em <https://www.oxfordmusiconline.com/grovemusic/view/10.1093/gmo/9781561592630.001.0001/omo-9781561592630-e-0000040952>. Acesso em 07/04/21.

⁷⁷ Isso se deve à possibilidade de diferentes articulações implicarem diferentes durações (conforme ilustramos na Figura 8) o que determina que a igualdade e/ou a diferença de duração entre eventos sonoros sucessivos – provocada(s) pelo uso de articulações iguais ou diferentes associadas a tais eventos – se mostra(m) incapazes de interferir diretamente no estabelecimento de um pulso.

⁷⁸ Med (1996, p.49-219) corrobora tal premissa ao declarar que o termo “Articulação [se refere a] diferentes formas de emissão e ataque dos sons [...] (destacados, ligaduras, acentuação, etc.) [...]”. A perspectiva desse autor mostra que toda e qualquer articulação musical implica um ataque sonoro (podendo tal ataque ser graduado em diferentes níveis de intensidade por sinais de acentuação, como > ou ^, ou de dinâmica, como *f* ou *p*). Desse modo, as formas de emissão sonora que definem as diferentes articulações com suas durações variáveis (e. g., *legato*, *staccato*, etc.) dependem diretamente da energia inicial de um ataque sonoro para se configurar como tais. Isso revela que o ponto em comum entre diferentes formas de emissão sonora (*legato*, *staccato*, etc.) e diferentes formas de ataque sonoro (*marcato*, *sforzato*, *piano subito*, etc.) se encontra no fato de ambas implicarem, necessariamente, a existência de pontos de ataque sonoros. Desse modo, entendemos que ‘diferentes formas de ataque dos sons’, conforme citado acima por Med (Ibid. p.49), também podem ser consideradas como diferentes articulações, o que nos leva à conclusão de que a noção de ‘articulações’ – conforme usada por London (2001) em sua definição de pulso – pode ser entendida, de modo geral, como ‘pontos de ataque’ uma vez que formas tanto de emissão quanto de ataque dos sons dependem diretamente deles para se configurar como tais.

corporal⁷⁹ que é estabelecido a partir dela. Partimos, nesse caso, de duas possibilidades de relação mais diretas: (1) quando todos os eventos sonoros de uma sucessão de elementos são materializados por movimentos corporais correspondentes⁸⁰ e; (2) quando apenas algum(ns) evento(s) sonoro(s) de uma sucessão de elementos são materializados por movimentos corporais correspondentes. Mas, para atingirmos um esgotamento teórico aqui, cabe considerar, ainda, uma terceira possibilidade de relação entre uma sucessão de eventos sonoros e o movimento corporal que é estabelecido a partir dela: (3) quando nenhum dos eventos sonoros de uma sucessão de elementos é materializado por movimentos corporais correspondentes⁸¹.

Se considerarmos as possibilidades (2) e (3) – conforme citadas acima – no contexto específico da sucessão de elementos da Figura 8, percebemos que ambas implicam que uma sequência de pulsos equidistantes pode equivaler ao movimento característico do ritmo⁸², mas,

⁷⁹ Consideramos tal ‘movimento corporal’ como correspondendo tanto a uma sequência de movimentos corporais idênticos quanto a uma série de movimentos corporais diferentes (sejam eles recorrentes ou não). No caso de uma série de movimentos corporais diferentes e recorrentes, entendemos que a repetição de tais movimentos pode fazer com que os mesmos configurem um movimento característico único (e. g., o movimento de regência do compasso quaternário simples contém quatro gestos manuais diferentes: o primeiro para baixo, o segundo para a esquerda, o terceiro para a direita e o quarto para cima. Apesar dos gestos manuais representando o primeiro, segundo, terceiro e quarto tempos de cada compasso quaternário simples serem diferentes entre si, uma mesma série de movimentos se repete a cada quatro movimentos. Assim, a recorrência dessa mesma série de movimentos diferentes pode fazer com que ela configure um movimento característico único que, nesse caso, pode passar a ser referido simplesmente como o movimento de regência do compasso quaternário simples). Se uma sequência de movimentos diferentes recorrentes pode configurar um movimento característico único a partir da sua repetição em ciclos, uma série de movimentos diferentes que jamais se repete também pode ser considerada da mesma forma ao ser vista como uma cadeia única de movimentos que se inicia com o seu primeiro gesto e termina com o seu gesto derradeiro. Esse mesmo raciocínio será útil na análise e sistematização das diversas formas com que um ritmo pode se manifestar na música.

⁸⁰ ‘Movimentos corporais correspondentes’ indicam gestos que expressam ou representam corporalmente os pontos de ataque de eventos sonoros pertencentes a uma sucessão de elementos a partir da coincidência temporal dos primeiros em relação aos segundos.

⁸¹ Apesar de teoricamente viável, essa terceira possibilidade nos parece a menos provável de ocorrer na prática. Isso por que, nesse caso, nenhum movimento corporal – que, pela definição de ritmo do *Oxford*, seria definido a partir de uma sucessão de elementos – coincidiria temporalmente com qualquer um dos eventos sonoros da sucessão de elementos tomada como a referência a partir da qual o movimento citado acima seria definido. Isso pode colocar em cheque o princípio de que o movimento do ritmo seria definido efetivamente a partir de uma sucessão de elementos como essa, i. e., de uma sucessão de eventos sonoros cujos pontos de ataque não são representados por ‘movimentos corporais correspondentes’. Devemos ressaltar, ainda, que essa relação de assincronia temporal entre os ataques de eventos sonoros pertencentes a uma sucessão de elementos e os movimentos corporais definidos a partir deles pode aparecer em algumas formas abstratas de dança como, por exemplo, na dança contemporânea cujo “[...] estilo de movimento se baseia na invenção de um novo corpo em dança que [...] não se define em técnicas ou movimentos específicos, pois o intérprete/bailarino ganha autonomia para construir suas próprias coreografias [que incluem] imprevisíveis mudanças de ritmo, velocidade e direção [em seus movimentos]”. Disponível em https://pt.wikipedia.org/wiki/Dan%C3%A7a_contempor%C3%A2nea. Acesso em 11/04/21.

⁸² Em ambas as possibilidades (2) e (3) referidas acima, uma sequência de pulsos equidistantes pode equivaler ao movimento característico do ritmo desde que o movimento definido a partir dela se constitua de gestos corporais igualmente espaçados (lembrando que a definição do *Oxford* descreve o ritmo em termos de um movimento definido a partir de uma sucessão de elementos). É importante frisar, entretanto, que a possibilidade de uma sequência de pulsos equidistantes equivaler ao movimento característico do ritmo resulta apenas de casos particulares dentro das possibilidades (2) e (3) quando consideramos as mesmas no contexto específico da sucessão de elementos da Figura 8. Isso porque tais possibilidades (2) e (3) também incluem situações em que o movimento

se considerarmos a possibilidade (1) no mesmo contexto (i. e., mantendo como referência a sucessão de elementos da Figura 8), constatamos que a equivalência entre uma sequência de pulsos equidistantes e o movimento característico do ritmo deve ocorrer obrigatoriamente. A seguir (Figuras 9, 10 e 11), ilustramos as três possibilidades (3), (2) e (1) citadas acima no contexto da sucessão de elementos da Figura 8 considerando que o movimento característico do ritmo definido a partir dela é composto apenas por gestos⁸³ igualmente espaçados⁸⁴.

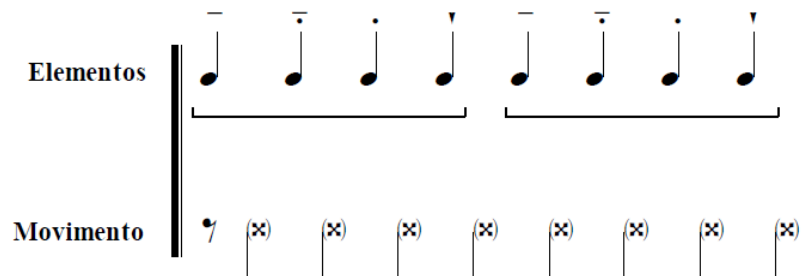


Figura 9: Possibilidade (3) no contexto da sucessão de elementos da Figura 8.

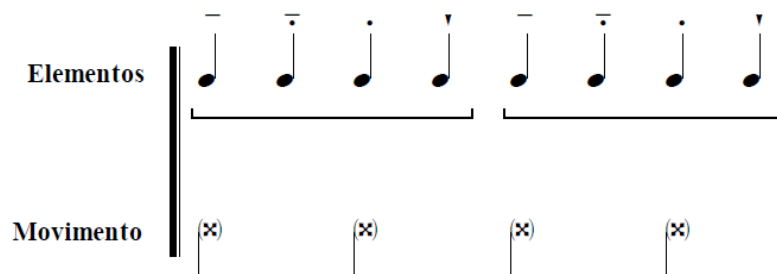


Figura 10: Possibilidade (2) no contexto da sucessão de elementos da Figura 8.

característico do ritmo pode ser representado por uma infinidade de combinações de eventos sonoros cujos pontos de ataque não se apresentam igualmente espaçados seja por diferenças de duração entre eles, seja por diferenças de intervalo de tempo entre seus pontos de ataque (um caso especial dentro da possibilidade (2) corresponderia a sequências de pulsos irregulares – ou pulsos não-isócronos – tais como aqueles que caracterizam os ritmos ‘mancos’ da música folclórica eslava (LONDON, 2001).

⁸³ Optamos por representar os gestos corporais em nosso trabalho usando uma cabeça de nota diferenciada em formato de (x) entre parênteses por entendermos que um gesto corporal é, à princípio, não-sonante. Além disso, optamos por utilizar apenas figuras de nota na representação dos gestos corporais, i. e., não incluímos nenhuma figura de pausa para esse fim pelo mesmo motivo citado acima.

⁸⁴ O movimento característico do ritmo definido a partir de uma sucessão de elementos também pode – no caso das possibilidades (2) e (3) consideradas no contexto específico da sucessão de elementos da Figura 8 – ser formado por variadas combinações de gestos que se apresentam desigualmente espaçados (Figuras 12 e 13). Se considerarmos a possibilidade (1) no contexto da sucessão de elementos das Figuras 6 ou 7, o movimento característico do ritmo também resultará numa sucessão de gestos desigualmente espaçados, só que, nesse caso, tal condição corresponderá à única possibilidade, i. e., ocorrerá de maneira obrigatória. As possibilidades (2) e (3) consideradas nesse último contexto (i. e., tendo como referência a sucessão de elementos das Figuras 6 ou 7) ainda implicam, alternativamente, a possibilidade de o movimento característico do ritmo equivaler a uma sequência de pulsos equidistantes.

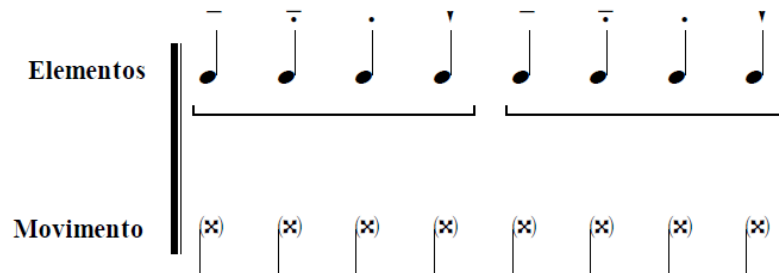


Figura 11: Possibilidade (1) no contexto da sucessão de elementos da Figura 8.

As Figuras 9, 10 e 11 diferem entre si pois, se na primeira delas (Figura 9), nenhum evento sonoro da sucessão de elementos da Figura 8 é materializado por um movimento corporal correspondente, na segunda (Figura 10), observamos alguns desses mesmos eventos sonoros sendo materializados por gestos correspondentes e, na última delas (Figura 11), todos os eventos sonoros da Figura 8 aparecem materializados por gestos corporais correspondentes. Apesar dessas diferenças, percebemos que todos esses exemplos ilustram o mesmo tipo de movimento rítmico em suas respectivas vozes inferiores, o qual pode ser descrito, simplesmente, como uma sequência de pulsos equidistantes.

Nas Figuras 12 e 13, observamos outro tipo de movimento rítmico em suas respectivas vozes inferiores já que este pode ser descrito, por sua vez, como uma sequência de gestos (ou, eventualmente, de articulações ou de pulsos⁸⁵) desigualmente espaçadas(os). Há, ainda, uma diferença entre os dois movimentos rítmicos encontrados nas vozes inferiores das Figuras 12 e 13: enquanto, na primeira delas, os pontos de ataque de alguns elementos da voz superior são representados por movimentos corporais correspondentes (cujos pontos de referência⁸⁶ são

⁸⁵ Em sua tese de doutorado intitulada *Just in time*, Lopes (2003, p.79) define o conceito de pulso como “um evento sonoro duracional [...]. Exemplo: duas colcheias e uma semínima representam três pulsos”. Vemos que, segundo esse autor, toda e qualquer articulação – a qual implica necessariamente um ataque sonoro – com uma duração particular pode ser considerada um pulso em si mesma. Tal perspectiva teórica não será adotada amplamente em nosso trabalho uma vez que o conceito de pulso já foi definido anteriormente a partir da concepção de London (2001). Por outro lado, o próprio London (2001) acrescenta que “pulsos geralmente são espaçados uniformemente, embora não precisem ser [assim]; por exemplo, os ritmos ‘mancos’ da música folclórica eslava incorporam precisamente essa qualidade [‘manca’] a partir do modo como [os mesmos ritmos ‘mancos’] são organizados em pulsos não-isócronos”. London deixa claro, portanto, que o conceito de pulso pode envolver tanto a recorrência regular quanto irregular de articulações no fluxo do tempo musical, o que produz, respectivamente, um pulso isócrono ou regular no primeiro caso, e um pulso não-isócrono ou irregular no segundo caso. Isso significa que a definição geral de pulso proposta por Lopes em seu citado trabalho pode ser tomada como apenas parcialmente verdadeira por não estabelecer nenhuma distinção entre pulso regular e irregular e também por reduzir o conceito de pulso a um evento duracional individual quando o mesmo implica, segundo London (2001), um conjunto de articulações sendo determinado por seus respectivos pontos de ataque e não exatamente pela duração dos seus eventos constituintes.

⁸⁶ Um gesto corporal não implica, obrigatoriamente, a produção de um som já que, para o oposto disso ocorrer, é necessário que um movimento corporal gere um grau mínimo de energia mecânica a partir da qual um som audível

especificados na voz inferior), na segunda, nenhum ataque de um elemento da voz superior é representado por um gesto corporal correspondente. Mas, ainda nos resta destacar uma semelhança importante entre ambas as sucessões de gestos corporais das Figuras 12 e 13 uma vez que cada uma delas representa, efetivamente, uma série regular de gestos (ou articulações⁸⁷) desigualmente espaçados(as) ou, em outras palavras, uma série de gestos ou articulações desigualmente espaçados(as) que se repete em intervalos iguais. Cabe observar, aqui, que tal descrição representa justamente uma das formas com que Yeston (1976, p.50) define a constituição de um padrão rítmico⁸⁸.



Figura 12: Movimento característico do ritmo formado por gestos desigualmente espaçados que ilustram a possibilidade (2) no contexto da sucessão de elementos da Figura 8.

possa ser produzido (um grau mínimo de energia mecânica, nesse caso, pode ser gerado quando “[...] dois objetos em contato se movem em direções opostas [e, assim] a perda simultânea do movimento dos objetos [em questão] é convertida em som”. Disponível em https://pt.wikipedia.org/wiki/Energia_sonora#cite_note-arquitas.tarento.1-1. Acesso em 19/04/21. Por esse motivo, optamos por utilizar a expressão ‘ponto de referência’ em substituição à expressão ‘ponto de ataque’ quando tratamos especificamente de um gesto corporal. Essa expressão representa uma maneira mais apropriada de exprimir o ponto de referência espacial para onde um movimento corporal específico deve ser dirigido e onde o mesmo deve chegar no momento exato para que ele represente satisfatoriamente – i. e., com a devida clareza e precisão – um ponto de ataque particular no fluxo do tempo musical. Por exemplo, os gestos manuais que constituem o movimento de regência do compasso quaternário simples devem ser muito bem definidos quanto aos seus pontos de referência espaciais, i. e., os pontos de referência dos seus gestos para baixo (que indica o 1º tempo do compasso), para a esquerda (que indica o seu 2º tempo), para a direita (que indica o 3º tempo) e para cima (que indica o 4º tempo). Isso por que a delimitação espacial desses pontos de referência, os quais devem ser indicados claramente pelos gestos do regente, representa uma condição fundamental para que os seus movimentos sejam inteligíveis para os músicos sendo conduzidos por ele. A falta de uma delimitação clara desses pontos de referência espaciais por parte do regente pode acarretar o efeito contrário, i. e., fazendo com que os seus gestos se tornem enigmáticos para os músicos que dificilmente vão confiar em seus movimentos como referências seguras na busca por uma execução perfeitamente sincrônica entre eles.

⁸⁷ Apesar de nos referirmos, aqui, a uma sucessão de gestos corporais que não implicam necessariamente a produção de sons audíveis, a mesma forma de notação de eventos sucessivos pode ser usada para exprimir uma sequência de articulações que, por sua vez, implicam necessariamente a ocorrência de ataques sonoros. Sendo assim, entendemos que qualquer sucessão de gestos pode ser encarada, potencialmente, como uma sucessão de articulações ou vice-versa.

⁸⁸ Segundo Yeston (1976, p.50-51), “Padrões rítmicos podem ser constituídos por sequências igualmente ordenadas de valores duracionais [ou por] [...] alguma ordenação regular de intervalos de tempo entre pontos de ataque [ou, ainda] [...] por algum contorno de altura que pode coincidir com uma sequência [igualmente] ordenada de durações ou [de intervalos entre] pontos de ataque”.

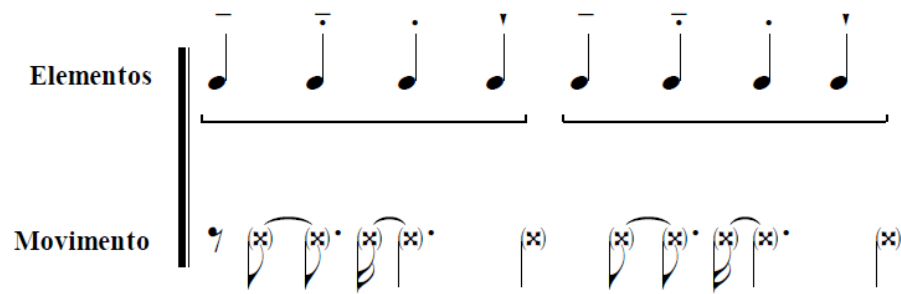


Figura 13: Movimento característico do ritmo formado por gestos desigualmente espaçados que ilustram a possibilidade (3) no contexto da sucessão de elementos da Figura 8.

Na Figura 12, reconhecemos uma série regular de gestos desigualmente espaçados a partir da identificação de um eventual⁸⁹ padrão rítmico determinado pelo critério de recorrência de durações (i. e., pelo padrão formado pelas seguintes durações $\text{♩} \text{♩} \text{♩} \text{♩} \text{♩}$) ou pelo critério de recorrência de intervalos entre pontos de ataque (i. e., pelo padrão formado por uma ordenação regular de intervalos de tempo entre pontos de ataque que pode ser expressa pela fórmula numérica 5 7 4⁹⁰ de semicolcheias). De modo similar, reconhecemos, na voz inferior da Figura 13, um eventual padrão rítmico determinado exclusivamente pelo critério de recorrência de intervalos entre pontos de ataque⁹¹ (i. e., pelo mesmo padrão da Figura 12 o qual representamos por meio da fórmula numérica 5 7 4 de semicolcheias). Para que o padrão rítmico identificado na voz inferior da Figura 13 ilustrasse a possibilidade (3) definida um pouco mais acima, foi necessário, entretanto, acrescentar uma figura de pausa no início da sequência de articulações que dá origem a tal padrão. Esse procedimento foi suficiente para

⁸⁹ O adjetivo ‘eventual’ usado na frase acima se refere à possibilidade de os gestos expressos na parte inferior da Figura 13 serem encarados como articulações ou ataques sonoros.

⁹⁰ Yeston (1976, p.119) utiliza o critério de pontos de ataque para indicar numericamente uma configuração rítmica (podendo tal configuração representar ou não um padrão rítmico). Assim, uma configuração rítmica é apresentada sob a forma de uma fórmula numérica cujos valores correspondem, cada qual, a um momento de ataque. O valor de cada número numa fórmula numérica indica, portanto, a quantidade de tempo existente até o próximo ataque. Tal valor pode indicar o número de quaisquer figuras de nota tais como semínimas, colcheias, semicolcheias, etc., até o próximo ataque. Além disso, a estrutura de uma fórmula numérica apresenta, graficamente, essa mesma relação temporal (i. e., a relação entre um ou mais intervalos de tempo entre pontos de ataque) já que cada um dos seus valores numéricos é sucedido por uma quantidade de espaços em branco que corresponde ao mesmo valor utilizado, i. e., à quantidade de tempo existente até o próximo ataque. Assim, por exemplo, na fórmula numérica que representa a configuração rítmica da voz inferior da Figura 12, o número 5 é sucedido por cinco espaços em branco, o número 7 por sete espaços em branco e o número 4 por quatro espaços em branco.

⁹¹ O padrão rítmico em questão não pode ser identificado pelo critério de recorrência de valores duracionais (nem, para sermos exatos, pelo critério de recorrência de contorno de altura ‘que pode coincidir com uma sequência [igualmente] ordenada de durações ou pontos de ataque’) uma vez que tal padrão é composto somente por eventos sonoros sem altura definida e se inicia com uma figura de pausa de colcheia que não reaparece em nenhum outro momento da mesma sequência de articulações não espaçadas igualmente da voz inferior da Figura 13.

fazer com que nenhum ponto de ataque de um elemento da voz superior coincidisse temporalmente com um ponto de referência sequer reservado a um gesto corporal determinado pela voz inferior da Figura 13. Cabe esclarecer, ainda, que apesar de ambos os padrões rítmicos identificados nas Figuras 12 e 13 compartilharem a mesma fórmula numérica $5 \quad 7 \quad 4$ de semicolcheias, é possível identificar uma diferença entre eles com relação ao ponto de ataque inicial de cada um já que há uma defasagem de tempo representada pela duração da figura da colcheia entre o início do padrão rítmico da Figura 12 daquele encontrado na Figura 13⁹².

Vamos retornar, agora, à sucessão de elementos apresentada anteriormente na Figura 6: embora a sucessão em questão seja formada por eventos sonoros de mesma duração (i. e., por figuras de semínima), tais eventos não aparecem igualmente espaçados já que os seus respectivos pontos de ataque são separados por intervalos de tempo diferentes. Tanto é que se o intervalo entre os pontos de ataque do primeiro e segundo eventos dessa sucessão de elementos equivale a cinco (5) semicolcheias (o qual resulta da soma das durações de uma figura de semínima com uma figura de pausa de semicolcheia), o intervalo entre os ataques do

⁹² A forma como cada um dos eventuais padrões rítmicos identificados nas Figuras 12 e 13 interage com a sucessão de elementos de suas respectivas vozes superiores pode fazer com que eles respondam por uma estrutura rítmica sincopada que, de acordo com Yeston (1976, p.112) “[...] tem sua origem [...] na estrutura [resultante da interação] de velocidades de movimento conflitantes [...]”. É importante esclarecer, porém, que as velocidades de movimento conflitantes referidas por Yeston não correspondem, necessariamente, a velocidades de movimento dissonantes pois, segundo o mesmo autor, “estruturas sincopadas também podem ser criadas por um estrato [ou nível] de movimento consonante que é deslocado em relação a um esquema métrico estabelecido” (YESTON, 1976, p.113). Considerando que métrica, para esse autor, representa “uma consequência da interação de dois níveis [de movimento, i. e., uma consequência da sobreposição de duas velocidades constantes de movimento] (YESTON, 1976, p.66), entendemos que o ‘esquema métrico’ aludido acima por Yeston deve ser representado por um nível de movimento em velocidade constante enquanto que o estrato deslocado deste esquema métrico deve corresponder a um nível de movimento consonante. Ora, se tal estrato ou nível de movimento é consonante, então, ele só pode ser consonante em relação ao nível de movimento em velocidade constante que representa o ‘esquema métrico estabelecido’, conforme citado anteriormente por Yeston. Isso significa que dois níveis de movimento sobrepostos de mesma velocidade (ou de velocidades cujos valores numéricos representam múltiplos ou divisores um do outro), onde ambos se encontram deslocados um do outro em seus respectivos pontos de ataque iniciais, podem ser interpretados como níveis de movimento conflitantes entre si. Tal perspectiva está de acordo com Krebs (1987) que, conforme já citamos, defende que a percepção aural de dois níveis de movimento desalinhados de mesma velocidade pode gerar uma sensação de conflito entre eles. Desse modo, entendemos que uma estrutura rítmica sincopada, segundo Yeston (1976) e Krebs (1987), pode surgir tanto da interação de níveis de movimento consonantes deslocados quanto de níveis de movimento dissonantes uma vez que tais níveis de movimento se mostrem conflitantes entre si. É importante esclarecer, contudo, que não faz parte do nosso trabalho aprofundar nos mecanismos perceptivos envolvidos na emergência deste tipo de sensação de conflito pois, se por um lado, identificamos uma abundância de estudos experimentais destinados a investigar os mecanismos psicológicos envolvidos na percepção do ritmo e/ou da métrica musical – os estudos de Fraisse (1982), Tighe e Dowling (1993), Moelants (2006), Poudrier e Heep (2012) entre vários outros, cumprem esse papel – por outro, constatamos uma particular escassez de estudos especulativos que propõem definições lógicas para as estruturas rítmicas e métricas da música. Desse modo, buscamos preencher a lacuna da literatura teórico-musical sobre a qual acabamos de nos referir por meio das investigações empreendidas em nosso trabalho (seguindo tal perspectiva, o conceito de estrutura sincopada que propomos em nossa tese procede da abordagem teórica de Yeston pois esse autor, ao contrário de Krebs, deriva-o de uma análise objetiva/quantitativa dos seus elementos constituintes e das relações matemáticas existentes entre eles e não da forma subjetiva/qualitativa com que tais elementos – entendidos, nesse caso, como eventos sonoros – podem ser percebidos pelo ouvinte).

segundo e terceiro eventos da mesma sucessão de elementos equivale a sete (7) semicolcheias e, além disso, o intervalo entre os ataques do terceiro e quarto (o qual representa a repetição do primeiro) eventos da mesma sucessão de elementos equivale, por sua vez, a quatro (4) semicolcheias. Abaixo (Figura 14), esclarecemos a diferença de intervalo entre os pontos de ataque dos eventos que compõem essa sucessão de elementos a partir do preenchimento sonoro dos espaços ‘vazios’ indicados originalmente por figuras de pausa⁹³ o que significa que a sequência de figuras de nota e pausa originalmente exposta na Figura 6 aparece, agora, como uma sequência formada exclusivamente por figuras de nota (algumas delas conectadas por ligaduras).



Figura 14: Sucessão de elementos da Figura 6 reescrita sem pausas.

A reelaboração da sucessão de elementos originalmente exposta na Figura 6 pretende facilitar o reconhecimento da diferença de intervalo de tempo entre os pontos de ataque de seus respectivos elementos constituintes. Nesse sentido, podemos estabelecer um paralelo mais claro entre a sucessão de elementos reelaborada da Figura 6 e aquela que aparece na Figura 7 uma vez que cada uma delas representa, efetivamente, uma sequência regular de articulações de durações diferentes⁹⁴. A equivalência do tipo de sucessão de elementos das Figuras 7 e 14 (e também da Figura 6 se levarmos em conta o critério de intervalo entre pontos de ataque) nos conduz a uma importante constatação: do mesmo modo que a análise da sucessão de elementos da Figura 8 ou 5 revelou três possibilidades de relacionamento dos eventos sonoros encontrados em cada sucessão de elementos destes exemplos com o movimento rítmico definido a partir dela⁹⁵, consideramos que o mesmo raciocínio pode ser empregado na análise das sucessões de elementos das Figuras 7 e 14 (assim como daquela que aparece na Figura 6). Só que, nesse ponto, não julgamos mais necessário realizar uma análise pormenorizada que venha

⁹³ As figuras de pausa encontradas na sucessão de elementos da Figura 6 correspondem àquelas das figuras de semicolcheia e de colcheia pontuada.

⁹⁴ Se considerarmos, aqui, o critério de intervalo entre pontos de ataque, então, as sucessões de elementos das Figuras 14 e 7 (e também da Figura 6) passam a representar, cada uma delas, uma sequência regular de eventos sonoros cujos pontos de ataque são separados por intervalos de tempo diferentes ou, em outras palavras, uma série regular de articulações desigualmente espaçadas.

⁹⁵ Identificamos essas três possibilidades a partir dos números (1), (2) ou (3), conforme introduzidos na página 36.

acompanhada de exemplos musicais adicionais uma vez que o raciocínio desenvolvido até aqui já nos permite conduzir nossas investigações a um estágio mais adiantado.

Em primeiro lugar, destacamos que a sucessão de elementos da Figura 14 equivale à série de pontos de referência que expressa o movimento rítmico da voz inferior da Figura 12. Tal equivalência pode, à primeira vista, não parecer aplicável à relação entre a sucessão de elementos da Figura 6 e a série de pontos de referência do movimento rítmico exposto na voz inferior da Figura 12 já que os valores duracionais constituintes de cada um deles se mostram distintos entre si. Porém, ao considerarmos o critério de intervalo entre pontos de ataque (a partir do qual a sucessão de elementos da Figura 6 e a série de pontos de referência do movimento rítmico exposto na Figura 12 podem ser efetivamente expressas pela mesma fórmula numérica $5 \quad 7 \quad 4$ de semicolcheias), a equivalência entre as mesmas se mostra perfeitamente viável. Mas não só isso: ao considerarmos o mesmo critério de intervalo entre pontos de ataque, reconhecemos a equivalência entre a sucessão de elementos da Figura 5 ou 8 e a série de pontos de referência do movimento rítmico exposto na Figura 9 ou 11. Assim é que, a partir dos exemplos expostos acima – os quais ilustram possíveis ilustrações práticas da definição de ritmo do *Oxford* – concluímos que o movimento do ritmo, nessa perspectiva, pode ser representado explicitamente tanto por uma série regular de gestos igualmente espaçados⁹⁶ (conforme ilustramos nas Figuras 9, 10 ou 11) quanto por uma série regular de gestos desigualmente espaçados⁹⁷ (conforme ilustramos nas Figuras 12 ou 13).

Mas, uma vez que a definição de ritmo do *Oxford* aponta para um entendimento de ritmo enquanto movimento – ao que passamos a associar este aos movimentos corporais – entendemos que o ritmo, nessa perspectiva, não deve ser tomado, literalmente, como ‘uma sucessão regular de elementos forte ou fracos’, mas sim, como um movimento que pode surgir a partir de uma sucessão desse tipo⁹⁸. Se é assim, então, os tipos de movimento que podem ser gerados a partir de uma dada sucessão regular de elementos – seja ela formada por pulsos equidistantes ou, mesmo, por pulsos não-equidistantes – se apresentam como, potencialmente, ilimitados. Mas, ainda nos resta exemplificar um último tipo de movimento capaz de representar explicitamente um ritmo e que ainda não foi contemplado pelos exemplos anteriores, i. e., um

⁹⁶ O que também pode ser descrito como uma sucessão regular de pulsos equidistantes.

⁹⁷ O que também pode ser descrito como uma sucessão regular de pulsos não-equidistantes (ou de pulsos irregulares).

⁹⁸ A hipótese contrária, i. e., de que a definição de ritmo do *Oxford* pode ser entendida como indicando que o ritmo deve ser representado literalmente por ‘uma sucessão regular de elementos fortes ou fracos’, já seria contemplada, por exemplo, pela possibilidade (1) no contexto de qualquer sucessão regular de elementos.

movimento formado por uma série de gestos desigualmente espaçados que nunca se repete (Figura 15).

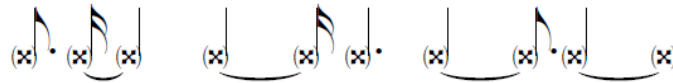


Figura 15: Série de gestos desigualmente espaçados que nunca se repete.

A série de gestos desigualmente espaçados ou a sucessão de pulsos não-equidistantes da Figura 15 representa um caso particular: diferentemente das outras séries de gestos (ou articulações) expostas até aqui, essa última apresenta uma única sequência de pontos de referência que nunca se repete. Podemos supor que uma das formas mais prováveis de uma sucessão de elementos como essa ocorrer na prática é a mesma ser realizada apenas uma vez, i. e., do início ao fim e sem repetição⁹⁹. Mas, como veremos mais à frente, tal entendimento de ritmo parece não agradar à grande parte dos teóricos musicais, assim como o entendimento já exposto mais acima, o qual endossa a possibilidade de uma sequência de pulsos equidistantes representar, explicitamente, um ritmo¹⁰⁰.

Visando concluir a análise da definição de ritmo do *Oxford*, destacamos, a seguir, um último detalhe que não deve passar despercebido: como vimos, essa definição de ritmo

⁹⁹ Uma outra forma possível desse tipo de sucessão de elementos ser considerada operante seria no caso da sua ocorrência e recorrência se encontrarem tão distantes no tempo que seria praticamente impossível reconhecer auditivamente que uma sequência regular de eventos sonoros se repetiu mesmo que a repetição da mesma ocorresse dentro de um intervalo de tempo regular. Naturalmente, essa compreensão da sucessão de eventos sonoros em questão representaria um conhecimento gerado empiricamente uma vez que se basearia exclusivamente na experiência externa e interna do sujeito não envolvendo, portanto, qualquer análise racional dos dados sensoriais apreendidos imediatamente por ele.

¹⁰⁰ Segundo Yeston (1976, p.35), “[...] as teorias anteriores do ritmo [tais como as de Hauptmann (1888), Riemann (1903), Cooper & Meyer (1960) e outros] sugerem que a determinação do ritmo é amplamente uma questão de agrupamento e interpretação de acentos e que, sem tal interpretação, não há nenhum ritmo de interesse estético. Isso seria especialmente verdadeiro no caso de uma simples e regular sucessão de pulsos equidistantes. Tomados como um fluxo contínuo, tais pulsos não sugerem, necessariamente, quaisquer agrupamentos internos, mas, apenas, uma velocidade de recorrência [de tais pulsos] e, para que um movimento rítmico ou métrico de qualquer consequência seja criado [a partir de uma simples e regular sucessão de pulsos equidistantes], seria necessário acrescentar alguns acentos interpretativos dentro do fluxo [dos mesmos pulsos referidos acima]. Ocorrendo isso, então, qualquer ritmo consequente poderia ser descrito em termos de um esquema de acentos sendo usado [nele]; os pulsos tornam-se uma estrutura rítmica interpretada significativa enquanto antes, eles representavam um simples e monótono padrão não-interpretado (i. e., sem acentos internos), não-segmentado e, presumidamente, de pouco significado rítmico”. A citação de Yeston transcrita acima levanta dois aspectos importantes a serem considerados em nossas investigações: primeiro, ao citar o que chama de ‘ritmo de interesse estético’, Yeston define este como um critério relevante para muitos teóricos musicais que não reconhecem uma sucessão de pulsos equidistantes como um ritmo e; em seguida, ao descrever uma sucessão de pulsos equidistantes como um ‘simples e monótono padrão, presumidamente, de pouco significado rítmico’, Yeston sugere que – apesar de menos significativa que uma sucessão de pulsos equidistantes devidamente marcada por acentos regulares – uma ‘simples e monótona’ sucessão de pulsos equidistantes ainda possuiria algum significado rítmico. Assim é que os dois aspectos levantados acima por Yeston podem contribuir para confirmar os tipos de movimento implicados na definição de ritmo do *Oxford*, conforme citados anteriormente, como possíveis de representar, explicitamente, um ritmo.

estabelece que os elementos sucessivos a partir dos quais um movimento rítmico pode emergir devem ser fortes ou fracos, quer dizer, tais qualidades – essencialmente contrastantes entre si – só seriam válidas na produção de um ritmo no caso das mesmas se apresentarem invariavelmente numa sucessão regular de elementos. Ora, se é assim, então uma sucessão regular de elementos que apresente algum contraste de intensidade (i. e., que contenha elementos fortes e fracos) não poderia, segundo a definição do *Oxford*, servir de base para geração de um ritmo. Mas qual seria o motivo para descartar uma sucessão de elementos fortes e fracos como base para geração de um ritmo? Antes de respondermos à essa pergunta, vamos retornar à interpretação semântica do termo sucessão, conforme presente na definição de ritmo do *Oxford*.

Como já vimos, há, basicamente, dois sentidos atribuíveis a uma sucessão: o sentido de sequência (o qual foi adotado até aqui) e o sentido de continuidade. Se entendermos, agora, que a ‘sucessão regular de elementos fortes ou fracos’ citada na definição do *Oxford* diz respeito à continuidade regular de elementos fortes ou fracos, então, fica claro que o adjetivo ‘regular’ não mais se refere a uma sequência particular de elementos senão passa a qualificar uma continuidade – ou um fluxo contínuo – de elementos. Um fluxo contínuo de elementos, por sua vez, implicaria – conforme palavras de Arom (1991, p.191) – “uma série de elementos idênticos, discretos e perfeitamente equidistantes¹⁰¹”. Ora, uma ‘série de elementos idênticos’ não nos permite definir, a partir dela própria, nenhum conjunto de elementos a não ser o conjunto completo de todos os seus elementos. Desse modo, um fluxo contínuo e regular de elementos – ou uma série de elementos idênticos que se repetem em intervalos iguais – poderia ser interpretada como nada mais do que uma sucessão de pulsos equidistantes. Se é assim, então, a definição do *Oxford* pode tomar uma forma ligeiramente diferente daquela que propomos mais acima haja vista que, agora, um ritmo indicaria, efetivamente, ‘um movimento corporal bem definido que é estabelecido a partir de uma série de eventos sonoros iguais, fortes ou fracos, e perfeitamente equidistantes’.

Note que, apesar de mantermos os adjetivos ‘fortes ou fracos’ na última descrição do ritmo dada acima, estes mesmos adjetivos parecem totalmente irrelevantes se considerarmos que qualquer série de eventos sonoros iguais deve ser formada, necessariamente, por elementos de mesma intensidade (quer tais elementos sejam fortes, fracos ou, ainda, que soem em qualquer intensidade constante fora desses dois extremos). Isso significa que, ao entendermos uma

¹⁰¹ [...] *a series of identical and perfectly equidistant discrete elements*. Arom usa essa descrição para designar o que esse autor entende por um ‘*continuum*’.

sucessão no sentido de continuidade, as qualidades ‘fortes ou fracos’ presentes na definição do *Oxford* aparecem como meras redundâncias. Só que essa situação parece não se aplicar apenas à compreensão alternativa da palavra sucessão porque mesmo quando a consideramos no sentido de sequência, o problema se repete, conforme detalhamos a seguir.

A descrição que propomos para o ritmo a partir de uma análise semântica detalhada da definição do *Oxford* foi a seguinte: ‘o ritmo pode ser representado por um movimento corporal bem definido que é estabelecido a partir de uma série de eventos sonoros fortes ou fracos se repetindo em intervalos iguais’. Note que os adjetivos ‘fortes ou fracos’ também parecem não acrescentar, aqui, nenhum aspecto relevante para o entendimento do ritmo uma vez que se limitam a sugerir que a série regular de eventos sonoros presente num ritmo deve se manter sempre num mesmo nível de intensidade sonora (quer forte, quer fraco, quer, supostamente, em qualquer nível constante de intensidade). A conclusão óbvia disso seria, então, que os adjetivos ‘fortes ou fracos’, do modo com estes aparecem na definição do *Oxford*, representam uma informação descartável¹⁰². Tal conclusão, entretanto, não deve ser plenamente considerada ainda uma vez que há um outro termo na mesma definição do *Oxford* que também se mostra suscetível à diferentes acepções: o adjetivo regular ou regulado(a)¹⁰³.

Tomado, habitualmente, no sentido de algo ‘repetido a intervalos iguais’, o adjetivo ‘regular’ também pode indicar – segundo o dicionário Michaelis On-line – o ‘que está de acordo com as regras, as normas¹⁰⁴’. Além disso, ao considerarmos o adjetivo ‘regulado(a)’ como um provável sinônimo de ‘regular’, acrescentamos um sentido análogo ao último citado o qual corresponde àquilo que está ‘disposto de acordo com as regras¹⁰⁵’. Ora, se uma sucessão regular – ou regulada – é entendida, aqui, como uma sequência disposta de acordo com as regras ou normas, então, nos resta saber que regras ou normas seriam estas, por assim dizer, destinadas a regular uma sucessão de elementos fortes ou fracos tal qual encontramos na definição do *Oxford*. Pois é aqui que, enfim, os adjetivos ‘fortes ou fracos’ começam a fazer sentido uma

¹⁰² Queremos dizer com isso que os adjetivos ‘fortes ou fracos’ que qualificam os elementos citados na definição de ritmo do *Oxford* poderiam ser substituídos, satisfatoriamente, por uma descrição mais clara a qual especificasse a necessidade de os elementos em questão se manterem num nível constante ou invariável de intensidade sonora, o que eliminaria a necessidade de o autor da definição de ritmo do *Oxford* recorrer aos adjetivos ‘fortes ou fracos’ para qualificar de maneira pouco clara os elementos nela citados.

¹⁰³ Lembrando que o termo usado originalmente na definição de ritmo do *Oxford* para qualificar a sucessão nela referida corresponde ao adjetivo ‘*regulated*’.

¹⁰⁴ Disponível em <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/regular/>. Acesso em 02/08/21.

¹⁰⁵ Disponível em <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/regulado/>. Acesso em 02/08/21.

vez que podem nos remeter às regras de acentuação dos compassos musicais, conforme descritas abaixo por Herzfeld (apud AROM, 1991, p.186):

O compasso é uma unidade de referência padronizada que também implica regras de acentuação e, assim, está relacionada às métricas (vd. Acento¹⁰⁶). A primeira nota [ou pulsação] após a barra [de compasso] é sempre acentuada e pode ser sucedida por uma ou duas notas [ou pulsações] não-acentuadas¹⁰⁷.

As regras a que o adjetivo ‘regular’ (ou ‘regulado’) – conforme presente da definição de ritmo do *Oxford* – faz referência nessa perspectiva dizem respeito, portanto, à antonímia entre pulsos fortes e fracos ou – para usar os termos exatos tais como aparecem na definição do *Oxford* – entre elementos fortes e fracos conforme observamos na estrutura dos compassos musicais. Note que usamos, aqui, a conjunção aditiva ‘e’ ao invés da conjunção alternativa ‘ou’ entre os elementos opostos tal como aparecem originalmente na definição do *Oxford*. Isso se deve ao fato de focarmos, aqui, na relação de oposição entre os pulsos fortes e fracos característicos dos compassos musicais. Mas, quando consideramos a variabilidade com que tais elementos podem aparecer nos compassos, i. e., como pulsos fortes **ou** fracos – dependendo, obviamente, da estrutura do compasso a ser adotado –, percebemos que o emprego da conjunção alternativa ‘ou’ se mostra perfeitamente apropriado uma vez que não mais focamos na relação de oposição, mas sim, na relação contingencial entre os tipos de elementos citados acima conforme se mostram passíveis de aparecer numa dada sucessão de elementos. Assim é que uma ‘sucessão regular de elementos fortes ou fracos’ – no sentido de um fluxo contínuo de elementos disposto de acordo com as regras de acentuação dos compassos – corresponde, assim, à ‘uma série de eventos sonoros fortes ou fracos que é definida a partir da estrutura do compasso e da contínua reiteração do mesmo no tempo’¹⁰⁸. Nesse caso, entendemos que a continuidade temporal da unidade de referência padronizada a que Herzfeld se refere mais acima – i. e., à combinação de um ou mais pulsos fortes com um ou mais pulsos fracos que determina a estrutura de um compasso – pode produzir, efetivamente, uma sucessão (no sentido de

¹⁰⁶ Herzfeld (apud AROM, 1991, p.187) acrescenta outros detalhes sobre o papel do acento nos compassos musicais conforme a seguir: “Determinados pulsos do compasso recebem uma acentuação natural: o primeiro no compasso 3/4, o primeiro e terceiro no compasso 4/4, o primeiro e o quarto no compasso 6/8. Esses acentos não requerem nenhuma marcação especial [na partitura] já que são dados como certos. Se, entretanto, um acento foge à regra ao ser deslocado para outro pulso [diferente daquele(s) que recebe(m) uma acentuação natural], este deve ser marcado [na partitura]”.

¹⁰⁷ *Measure is a standard reference unit which also implies rules of accentuation and is thereby related to metrics (vd. Accent). The first note after the bar is always accented, and may be followed by one or two unaccented notes.*

¹⁰⁸ Lembrando que, segundo Herzfeld (apud AROM, 1991, p.187), além do primeiro pulso de cada compasso, outros pulsos de determinados compassos também podem receber uma acentuação natural como no caso do terceiro pulso do compasso 4/4 ou do quarto pulso (ou sub-pulso se considerarmos o mesmo como uma subdivisão da unidade de tempo composta) do compasso 6/8.

continuidade) de elementos fortes ou fracos¹⁰⁹. Dessa forma, não resta dúvida sobre o significado que a definição de ritmo do *Oxford* adquire quando a mesma é entendida a partir dos sentidos de ‘continuidade’ e do que está ‘disposto de acordo as regras’ que se aplicam, respectivamente, aos termos ‘sucessão’ e ‘regular’ (ou ‘regulado’).

Mas, como havíamos demonstrado anteriormente, a definição de ritmo do *Oxford* também pode ser entendida como ‘um movimento corporal bem definido que é estabelecido a partir de uma série de eventos sonoros de mesma intensidade se repetindo em intervalos iguais’ ou como ‘um movimento corporal bem definido que é estabelecido a partir de uma série de eventos sonoros idênticos e perfeitamente equidistantes’¹¹⁰. No primeiro caso, o ritmo surgiria a partir de uma série de eventos sonoros diferentes sob algum aspecto (exceto em intensidade sonora) enquanto, no segundo, o ritmo surgiria a partir de uma série de eventos sonoros iguais sob todos os aspectos. Ao acrescentarmos a essas duas interpretações da mesma definição de ritmo uma terceira – i. e., aquela por último formulada a qual sugere que o ritmo surgiria a partir de uma série de eventos sonoros disposta de acordo com as regras de acentuação dos compassos, i. e., a partir de uma unidade de referência padronizada formada por um ou mais pulsos fortes combinado(s) com um ou mais pulsos fracos – confirmamos, assim, a nossa primeira impressão sobre a definição de ritmo do *Oxford*: com efeito, tal definição – assim como a definição de polirritmia dada por London no dicionário *Grove* (2001) – implica diferentes interpretações. Concluimos, portanto, que a ambiguidade na definição de polirritmia também aparece na definição de ritmo, conforme tratadas até aqui¹¹¹.

¹⁰⁹ Esse raciocínio, conforme já mencionamos, leva em consideração as múltiplas possibilidades de combinação entre pulsos fortes e fracos nos compassos musicais e a continuidade dessas combinações no tempo. Entendemos, portanto, que praticamente todos os pulsos do compasso podem corresponder tanto a um pulso forte quanto a um pulso fraco (duas exceções a essa regra devem ser especificadas: uma seria o primeiro pulso – que corresponderia sempre a um pulso forte – e, a outra, o segundo pulso – que corresponderia sempre a um pulso fraco). Seguindo essa linha de raciocínio, uma sucessão de pulsos fortes ou fracos pode ser entendida como um fluxo contínuo de elementos fortes ou fracos cuja ordenação ou combinação dependeria tanto da estrutura acentual do compasso quanto da sua contínua reiteração no tempo. Ainda assim, o emprego exclusivo da conjunção alternativa ‘ou’ entre os elementos fortes e fracos citados na definição de ritmo do *Oxford* pode ser questionado uma vez que o seu sentido não se sustenta de modo rigorosamente lógico, i. e., na medida em que implica contradição ao considerarmos o *status* invariável do primeiro e segundo tempos dos compassos musicais os quais devem aparecer no início de qualquer sucessão de elementos da maneira como tratamos acima.

¹¹⁰ O primeiro sentido atribuído à definição de ritmo do *Oxford* citado acima parte do entendimento do substantivo ‘sucessão’ (conforme encontrado na definição original sob consideração aqui) como ‘sequência’ enquanto o segundo sentido o faz partindo do entendimento do substantivo recém citado como ‘continuidade’. Tal distinção entre os dois sentidos atribuídos à definição de ritmo do *Oxford* tratados na presente nota de rodapé foi devidamente introduzida no segundo parágrafo da página 45.

¹¹¹ Não queremos dizer com isso que a ambiguidade na definição de polirritmia é a mesma daquela que identificamos na definição de ritmo do *Oxford*, mas, apenas, que ambas as definições de polirritmia e de ritmo se mostram fundamentalmente ambíguas.

Embora reconheçamos três possibilidades de interpretar a definição de ritmo do *Oxford*, cremos que a última delas corresponde àquela que, mais provavelmente, foi tencionada pelo seu autor. Isso se justifica pelo emprego das qualidades ‘fortes ou fracas’ conferidas aos elementos que aparecem na definição em questão aqui como indispensáveis para emergência de um ritmo (lembrando que tais qualidades só fazem real sentido quando as tomamos como análogas às regras de acentuação dos compassos). Se, por um lado, a extensa análise da definição de ritmo do *Oxford* pode nos conduzir a uma compreensão unívoca desse termo, por outro, encontramos autores que discordam terminantemente dela. Abaixo, constatamos a opinião de Arom (1991, p.193) com respeito à definição de ritmo proposta por Cooper e Meyer:

Cooper e Meyer propõem a seguinte definição: 'O ritmo pode ser definido como a maneira pela qual um ou mais pulsos não-acentuados são agrupados em relação a um pulso acentuado' (1960: 6). De acordo com essa visão, o ritmo está baseado apenas na acentuação [do(s) tempo(s) forte(s) do compasso]. Os pulsos acentuados [do compasso] são vistos, assim, como 'núcleos' em torno dos quais o ritmo está organizado [...]. Isso sugere que [...] esses autores baseiam o ritmo apenas na métrica [ou no compasso], ou seja, implicando que não pode haver ritmo medido¹¹² sem métrica e sem acentuação regular [conforme implicada na estrutura dos compassos]¹¹³ (AROM, 1991, p.193).

Vemos que, para Cooper e Meyer, a estrutura dos compassos musicais – com seus pulsos fortes e fracos derivados de regras de acentuação – representa a base sobre a qual emerge o ritmo. Ora, essa perspectiva parece coincidir com aquela proposta pela definição de ritmo do dicionário *Oxford* uma vez que esta última também pressupõe uma base de elementos fortes ou fracos dispostos de acordo com as regras de acentuação dos compassos como requisito para a emergência de um ritmo. Mas, uma vez que esse entendimento de ritmo depende do conceito de compasso – o qual só surgiu no ocidente a partir do século XVII¹¹⁴ – o mesmo ainda pode ruir tão logo nos referenciemos a uma prática musical pregressa, i. e., vigente em períodos históricos anteriores. De fato, segundo Arom (1991, p.180),

Na época da *ars nova* [que vigorou no século XIV principalmente na França e Itália], quando compositores como Philippe de Vitry e Guillaume de Machaut levaram a polifonia ao auge do refinamento, a noção de compasso tal como é entendida hoje ainda era desconhecida. Todos os textos existentes concordam em mostrar que não havia nada além de uma unidade de referência temporal que sincronizava as [diferentes] partes durante a execução [de um grupo vocal ou instrumental] e também

¹¹² Ver nota¹¹⁹.

¹¹³ *Cooper and Meyer propose the following definition: 'Rhythm may be defined as the way in which one or more unaccented beats are grouped in relation to an accented one' (1960: 6). According to this view, rhythm is based on accentuation alone. Accented beats are furthermore viewed as 'cores' around which rhythm is organised [...]. This suggests that [...] these authors base rhythm on metre alone, i. e., imply that there can be no measured rhythm without metre and regular accentuation.*

¹¹⁴ Segundo Arom (1991, p.181), “o agrupamento de pulsos em compassos só se tornou possível quando a própria noção de 'compasso', enquanto representação gráfica delimitada pelo uso de barras, invadiu a instrução musical [no ocidente] durante o século XVII”.

indicava o andamento [musical]. Essa unidade, que prefigurava a *batuta*¹¹⁵ de Rousseau, era chamada de *tactus*, ou 'toque'¹¹⁶ (AROM, *Ibid.*, p.180).

Mas Arom (*Ibid.*, p.180) não para por aí e acrescenta que

A organização das durações [de sons e silêncios] na maior parte da música africana¹¹⁷ ainda se baseia no mesmo princípio do *tactus* medieval. Nenhum uso, qualquer que seja, é feito da noção de matrizes com contrastes regulares entre pulsos fortes e fracos. A música africana é, portanto, baseada não em compassos no sentido do ensino musical clássico, mas em pulsações, i. e., numa sequência de unidades temporais isócronas que podem ser materializadas como uma unidade de tempo [ou como uma pulsação tal qual fornecida pelo regente] (AROM, *Ibid.*, p.180).

Vemos que, segundo Arom, quando consideramos o ritmo musical fora do contexto ou período da prática comum¹¹⁸, a estrutura do compasso, com seus pulsos fortes e fracos, já não representa a base sobre a qual emerge um ritmo medido¹¹⁹. Mas, segundo o mesmo autor, tanto na música da *ars nova* quanto naquela produzida por inúmeros povos africanos contemporâneos, o ritmo medido estaria baseado numa sequência de pulsos equidistantes, i. e.,

¹¹⁵ Ao distinguir o conceito de música medida – i. e., aquela onde todas as durações de sons e silêncios são estritamente proporcionais – do conceito de música não-medida – i. e., aquela onde as durações de sons e silêncios já não apresentam uma relação de proporcionalidade – Arom (*Ibid.*, p.179) especifica que “de acordo com o dicionário de Rousseau (1768: 283), o termo *medida* [conforme encontrado no conceito de música medida] ‘corresponde ao italiano *a tempo* ou *a batuta*’. A durações proporcionais [da música medida] devem estar baseadas numa unidade de referência [temporal] [...]. No ocidente, essa unidade é a unidade de tempo [ou a pulsação] fornecida pelo regente, daí o termo *batuta* na definição de *medida* de Rousseau”.

¹¹⁶ *At the time of the ars nova, when composers like Philippe de Vitry and Guillaume de Machaut had brought polyphony to the pinnacle of refinement, the notion of measure as it is understood today was still unknown. All extant texts concord in showing that there was nothing but a temporal reference unit which synchronised the parts during performance and indicated the tempo as well. This unit, which prefigured Rousseau's batuta, was called the tactus, or 'touch'.*

¹¹⁷ Arom se refere, aqui, à música tradicional de inúmeros grupos étnicos (cerca de sessenta deles) localizados na região da África Central, mais especificamente, na República Centro-Africana, onde esse autor desenvolveu uma extensa pesquisa etnomusicológica entre 1964 e 1983 (AROM, 1991, p.xxiv). Os resultados da referida pesquisa se encontram condensados no livro *Polyphonies et Polyrythmies instrumentales d'Afrique Centrale* (1985) e em sua versão traduzida para língua inglesa que ganhou o título *African Polyphony and Polyrythm* (1991). Outros resultados da pesquisa etnomusicológica empreendida por Arom junto a músicos tradicionais africanos estão registrados em cerca de setenta publicações nas principais revistas europeias de etnomusicologia, em trinta gravações lançadas na Europa e na América do Norte, em quatro filmes e em um CD-Rom. Disponível em https://oicrm.org/wp-content/uploads/2016/08/Publications-S.Arom_.pdf. Acesso em 08/08/21.

¹¹⁸ Nesse caso, tanto a música da *ars nova* produzida no ocidente durante o século XIV quanto a música tradicional de povos africanos existentes até hoje fogem ao contexto ou ao período da prática comum. Para uma descrição do conceito de prática comum, ver nota²⁰.

¹¹⁹ É fundamental atentar para a diferença entre ritmo medido e não-medido na medida em que tais conceitos derivam diretamente dos conceitos de música medida e não-medida. Um ritmo medido é aquele em que eventos de som e silêncio apresentam durações estritamente proporcionais enquanto um ritmo não-medido é, em contraste, aquele em que eventos de som e silêncio não mais apresentam uma relação de proporcionalidade. Se considerarmos que praticamente toda música polifônica requer uma unidade de referência temporal que funcione como denominador comum entre as suas partes vocais ou instrumentais constituintes, não teremos dificuldade em reconhecê-la como uma forma de música essencialmente ‘medida’. Já na ópera clássica, encontramos exemplos tanto de música medida (e. g., em Árias, nas quais “o pulso [ou a unidade de medida temporal] é inteiramente governado pela música”) quanto de música não-medida (e. g., em Recitativos, nos quais “o cantor pode adotar os ritmos e a enunciação da fala comum”). Disponível em <https://en.wikipedia.org/wiki/Recitative>. Acesso em 11/08/21.

em uma série de eventos sonoros idênticos e perfeitamente equidistantes. Ora, esse entendimento de ritmo parece coincidir, agora, com a segunda interpretação da definição de ritmo do *Oxford* que elencamos mais acima por pressupor uma base de elementos perfeitamente equidistantes como requisito para emergência de um ritmo. Se é assim, então, entendemos que o fato de a definição de ritmo do *Oxford* admitir diferentes interpretações (ou acepções) pode fazer com que a mesma cumpra seu objetivo ao abarcar, virtualmente, diferentes entendimentos de ritmo (sobretudo aqueles que pressupõem uma base de elementos fortes ou fracos – conforme presentes na estrutura dos compassos musicais usados, principalmente, na música da prática comum – ou uma base de elementos perfeitamente equidistantes – conforme usados em músicas que fogem, de algum modo, ao contexto ou período da prática comum).

Entretanto, os diferentes entendimentos de ritmo gerados a partir da definição do *Oxford* ainda permanecem vagos por um lado, e demasiadamente específicos, por outro. Vagos porque descrevem o ritmo a partir do conceito de movimento e, assim, abrem espaço mais uma vez para ambiguidade, i. e., para múltiplas interpretações¹²⁰. Os entendimentos de ritmo que elencamos mais acima a partir da definição do *Oxford* também se mostram demasiadamente específicos porque tratam exclusivamente do ritmo medido, i. e., se restringem ao universo da música medida¹²¹. Independentemente do significado que possamos atribuir a um movimento no campo do ritmo musical, há de se definir, primeiro, quais elementos se mostram necessários para que um ritmo seja produzido, i. e., para que um ritmo passe a existir. Isso equivale a perguntar: quais objetos ou elementos explícitos existentes na própria música implicam ritmo¹²²?

¹²⁰ No dicionário Michaelis On-line, encontramos cerca de trinta definições para o termo ‘movimento’ entre as mais gerais – como “tudo o que contribui para que o mundo esteja em constante modificação” ou “alteração no aspecto de alguém ou de alguma coisa” – e as mais específicas – como o “deslocamento que um corpo faz de um lugar para outro” ou, no contexto específico da música, a “dinâmica presente numa peça musical, representada pelas velocidades contrastantes; andamento”. O último significado atribuído ao termo ‘movimento’, conforme acabamos de citar, pode guardar uma estreita relação com o conceito de nível de movimento de Yeston (ver nota⁴) na medida em que este último trata o ritmo em termos da sucessão de eventos sonoros implicando um ou mais níveis de velocidade. Apesar disso, entendemos que nem o movimento citado na definição do *Oxford* nem a última definição de movimento retirada do dicionário Michaelis On-line apontam, necessariamente, para os significados específicos sugeridos acima (i. e., para os significados propostos pelas definições do Michaelis On-line ou pelo significado do conceito de nível de movimento de Yeston). Toussaint (2020, p.3), por exemplo, sugere um outro significado para o movimento característico do ritmo musical quando se refere à definição de ritmo proposta por Platão (428/427 a. C. – 348/347 a. C.) como “uma ordem de movimento [...] que [segundo o mesmo autor] podemos interpretar como dança”.

¹²¹ Se, conforme já mencionamos, os recitativos das óperas clássicas consistem na declamação de um texto pelo cantor que, nesse contexto, ‘pode adotar os ritmos e a enunciação da fala comum’ em contraste aos ritmos dados pelo acompanhamento de um grupo vocal ou instrumental ou de uma orquestra, deduzimos, então, que o canto declamado de um recitativo também apresenta um ritmo que, nesse caso, ainda se encontra dentro dos domínios da prática musical, i. e., configurando um ritmo que também responde por uma acepção propriamente musical.

¹²² Uma importante distinção prévia deve ser feita aqui: enquanto a definição de ritmo do *Oxford* se refere mais propriamente aos elementos implícitos (que podem, eventualmente, se tornar explícitos) de um ritmo medido –

Como vimos em nossa análise da definição de ritmo do *Oxford*, os elementos necessariamente¹²³ explícitos do ritmo não parecem estar ali incluídos e/ou detalhados. Isso gera a necessidade de recorrermos a outras definições de ritmo caso queiramos identificar os seus respectivos elementos explícitos e, assim, incluí-los como parte de nossa própria definição de ritmo.

A revisão do conceito de ritmo apresentada por Toussaint (2020) no primeiro capítulo do livro *The Geometry of Musical Rhythm* será especialmente útil aqui. Ao elencar cerca de trinta definições de ritmo propostas desde a antiguidade até os dias atuais, Toussaint destaca, ao final de sua citada revisão, apenas algumas delas. A primeira, já citada anteriormente em nota de rodapé, é a definição de Platão: “uma ordem de movimento¹²⁴” (apud Toussaint, 2020, p.2). A brevidade dessa definição e a presença da noção de movimento – que, conforme discussão anterior, pode conferir ambiguidade à definição do ritmo – nos leva a desconsiderá-la como capaz de revelar os elementos explícitos do ritmo os quais buscamos no atual ponto de nossa investigação.

A segunda definição de ritmo que merece a atenção de Toussaint é aquela proposta por Hollos e Hollos (2014) os quais descrevem-no como “uma sequência recorrente de eventos¹²⁵” (Ibid., 2020, p.3). Toussaint acrescenta que “Aqui, não é especificado se os eventos são visuais, aurais ou dependentes do tempo¹²⁶”. Seja como for, já temos uma provável referência sobre os elementos explícitos do ritmo. Tais elementos, conforme indicados pela definição de Hollos e Hollos, corresponderiam a ‘eventos’. Partindo do pressuposto de que a música consiste na “arte de combinar os sons” (MED, 1996, p.9), optamos por considerar os elementos explícitos do ritmo sugeridos por Hollos e Hollos como ‘eventos sonoros’ (ou ‘eventos aurais’, conforme citados por Toussaint). Assim, a presença explícita de eventos

quais sejam, os elementos fortes ou fracos dispostos conforme as regras de acentuação dos compassos ou os elementos iguais e perfeitamente equidistantes que subjazem qualquer ritmo desse tipo –, nos propomos aqui a especificar, adicionalmente, os elementos explícitos que se mostram necessários para a emergência de um ritmo quer seja um ritmo medido ou não-medido. Tal como Arom (1991, p.191) comenta sobre a prática musical dos músicos tradicionais africanos ao afirmar que estes “[...] não sentem necessidade de materializar de forma alguma a unidade de referência temporal que rege [ou subjaz] a sua música”, buscamos transcender aqui – embora de uma forma diferente do autor que acabamos de citar – os elementos implícitos do ritmo musical de modo a focarmos única e exclusivamente nos elementos que mais importam para a nossa concepção de ritmo, i. e., para uma concepção que coloque em evidência os elementos explícitos da própria música que se mostram necessários para existência de um ritmo.

¹²³ O advérbio ‘necessariamente’ responsável por modificar o adjetivo ‘explícitos’ na frase acima confere a este último o sentido “daquilo que não pode ser de outra maneira, que possui uma necessidade que não se pode conceber como não existindo” (JAPIASSÚ; MARCONDES, 2008, p.248).

¹²⁴ “An order of movement.”

¹²⁵ “a recurring sequence of events.”

¹²⁶ Here it is not specified if the events are visual, aural, or time dependent.

sonoros pode ser considerada uma condição necessária para a existência de um ritmo (quer se trate de um ritmo medido ou não-medido). Disso se deduz que não pode haver ritmo sem eventos sonoros¹²⁷. De fato, tal asserção vale para todo conhecimento sobre ritmo que se fundamenta na experiência empírica e, como tal, abrange tanto os ritmos medidos quanto os ritmos não-medidos.

Mas, se nos voltarmos para o campo dos conhecimentos fundados na razão ou no raciocínio, nos deparamos com uma realidade diferente: o ritmo, nesse contexto, só tem lugar quando se apresenta em completa interseção com a matemática – a ciência ideal por excelência. Nesse sentido, apenas o ritmo medido pode gozar de uma fundamentação exclusivamente racional, o que determina que esta mesma condição é vedada a todo e qualquer ritmo não-medido. Se, por exemplo, elaboramos o juízo ‘todo ritmo contém eventos sonoros¹²⁸’, precisamos saber que tal juízo pode ter dois sentidos: um que implica a apreensão sensível do ritmo (seja um ritmo medido ou não-medido) e; outro que não implica, necessariamente, a

¹²⁷ Tal proposição vale, por certo, como um conhecimento empírico uma vez que se baseia na experiência externa (i. e., nos dados dos sentidos como sons, cores, odores, etc.) e interna (i. e., nos dados psíquicos como sensações, imagens, emoções, etc., derivados dos dados sensíveis obtidos pela experiência externa) imediata do sujeito. A representação gráfica de um ritmo medido e o processo tanto de elaboração quanto da sua apreensão silenciosa (vale dizer, a que ocorre durante a leitura silenciosa de uma partitura) podem provocar uma drástica modificação da natureza dos eventos sonoros sob consideração aqui, i. e., daqueles que reconhecemos há pouco como elementos explícitos do ritmo. De fato, enquanto os eventos sonoros de um ritmo (medido ou não-medido) se apresentam como objetos reais ou reais para consciência, i. e., “todos [os objetos] que nos são dados na experiência externa ou interna ou são inferidos a partir dela”, as representações gráficas ou mentais desses eventos sonoros podem ser vistas, em contraste, como objetos ideais uma vez que “aparecem como irrealis, meramente pensados. Esses objetos ideais são, por exemplo, as estruturas da matemática, os números e as figuras geométricas” (HESSEN, 2000, p.18). Por mais que se possa reivindicar *status* de objeto real às representações gráficas ou mentais dos eventos sonoros de um ritmo medido (caso tais representações sejam tratadas como ‘inferidas a partir da experiência’ sensível humana), há de se reconhecer nelas uma interseção com as estruturas da matemática e com os números uma vez que todo ritmo medido pode ser expresso a partir de relações puramente aritméticas (um exemplo disso são as fórmulas numéricas usadas por Yeston na descrição das configurações rítmicas, as quais se baseiam, inteiramente, em estruturas matemáticas, conforme especificadas na nota de rodapé⁹⁰). A interseção necessária entre um ritmo medido e as estruturas da matemática é vista em nosso trabalho como um sinal de que as representações gráficas e/ou mentais dos eventos sonoros sob consideração aqui podem ser compreendidas como objetos ideais. Desse modo, os eventos sonoros que, conforme já especificamos, representam os elementos explícitos do ritmo medido podem ser interpretados tanto como objetos reais dentro do campo do conhecimento empírico quanto como objetos ideais dentro do campo do conhecimento intelectual. A diferença entre ambas essas interpretações reside no fato de que todo conhecimento empírico depende de uma experiência imediata correspondente enquanto alguns conhecimentos racionais – e. g., das estruturas lógico-matemáticas – independem de qualquer experiência desse tipo uma vez que são formados a partir da atividade pura do pensamento de acordo com as leis lógicas do pensamento (ver nota¹²⁹).

¹²⁸ ‘Eventos sonoros’ são entendidos, aqui, como representações ideais de eventos sonoros propriamente ditos (i. e., daqueles que apreendemos a partir dos órgãos dos sentidos da audição, visão, etc.). Sendo assim, valem tanto as representações gráficas quanto as mentais dos eventos sonoros em questão aqui (partindo, obviamente, do pressuposto de que uma representação gráfica é concebida, primeiro, no pensamento). É importante destacar a natureza de tais representações ideais na medida em que as mesmas coincidem, por exemplo, com conceitos filosóficos tais como o conceito das ideais de Platão o qual as concebe como constituindo “uma ordem metafísica, um reino de entidades ideais [...]. As ideias são [nesse sentido] os arquétipos das coisas da experiência [empírica, i. e., modelos perfeitos dos objetos empíricos que correspondem, por sua vez, a cópias imperfeitas das ideais]” (HESSEN, 2000, p.37).

apreensão sensível do ritmo uma vez que tal sentido se baseia, antes de tudo, nas leis lógicas do pensamento¹²⁹. Se o primeiro sentido do juízo recém apresentado pode valer como um pressuposto necessário para construção do saber empírico relacionado ao ritmo musical, vale dizer, de uma provável ‘ciência real¹³⁰’ do ritmo, o segundo sentido atribuído ao mesmo juízo que elaboramos acima pode, por sua vez, apontar para um outro tipo de fundamentação na medida em que se distingue da anterior pelas notas características da necessidade lógica e da validade universal¹³¹.

Vamos retornar às definições de ritmo citadas por Toussaint ao final de sua revisão conceitual desse termo. Duas definições de ritmo encontradas no *Harvard Dictionary of Music* merecem, ainda, a atenção desse autor, a saber: “o padrão de movimento no tempo¹³²” (apud Toussaint, 2020, p.3) e “uma configuração padronizada de ataques¹³³” (apud Toussaint, *Ibid.*, p.3). Toussaint esclarece que “o *Harvard Dictionary of Music* distingue explicitamente entre ritmos gerais e específicos¹³⁴” (TOUSSAINT, *Ibid.*, p.3), o que nos ajuda a distinguir as duas definições de ritmo citadas acima (a primeira correspondendo à natureza geral e, a segunda, à natureza específica de um ritmo). Mais uma vez, constatamos a presença do termo ‘movimento’ em uma definição de ritmo, conforme a acepção geral do *Harvard*, a que, não por acaso, Toussaint observa que “ecoa a [definição de ritmo] de Platão¹³⁵ [...]” (TOUSSAINT, *Ibid.*, p.3).

¹²⁹ As leis lógicas do pensamento correspondem a “princípios segundo os quais a razão humana opera em sua capacidade inferencial. Princípios gerais pressupostos em todo juízo humano, como a lei da identidade, a lei do terceiro excluído, e a lei da não contradição” (JAPIASSÚ; MARCONDES, 2008, p.209). Segundo Hessen, o princípio da identidade estabelece que “todo objeto de pensamento é idêntico a si mesmo” (HESSEN, 2000, p.100) enquanto o princípio da contradição [também chamado de princípio da não contradição] “afirma que entre o ser o não-ser existe uma relação de mútua exclusão, que é como que vista espiritualmente por nós [i. e., em nosso pensamento]” (HESSEN, 2000, p.67). Hessen (*Ibid.*, p.89) conclui que “nessas leis [lógicas do pensamento] revela-se a estrutura, a essência do pensamento. Elas não passam de uma formulação da legalidade essencial do pensamento. Sua negação [i. e., a violação de qualquer uma dessas leis] significa a supressão do próprio pensamento”.

¹³⁰ A expressão ‘ciência real’ é entendida aqui como equivalente à ciência natural, i. e., como um ramo particular das ciências naturais.

¹³¹ Um juízo possui necessidade lógica e validade universal quando “percebo que [o mesmo] deve ser assim [i. e., de uma determinada forma] e que a razão estaria se contradizendo se quisesse afirmar o contrário [por exemplo, caso afirmasse que ‘algum ritmo não contém eventos sonoros’, o que, naturalmente, entraria em contradição com o juízo previamente elaborado que diz que ‘todo ritmo contém eventos sonoros’]. E porque [um juízo logicamente necessário e universalmente válido] tem que ser assim [o mesmo] é assim sempre e em toda parte” (HESSEN, 2000, p.34). Hessen esclarece, ainda, que o conhecimento matemático representa a base de sustentação de todo e qualquer juízo logicamente necessário e universalmente válido porque, nesse campo do conhecimento, o pensamento impera com completa independência da experiência já que segue apenas suas próprias leis. É recorrendo, portanto, ao conhecimento matemático e às leis lógicas do pensamento, que, segundo Hessen, um juízo pode chegar à condição de um conhecimento logicamente necessário e universalmente válido (HESSEN, 2000).

¹³² “*The pattern of movement in time.*”

¹³³ “*A patterned configuration of attacks.*”

¹³⁴ *The Harvard Dictionary of Music distinguishes explicitly between general and specific rhythms.*

¹³⁵ Isso por que tanto a definição de ritmo de Platão quanto aquela recém citada e retirada do dicionário *Harvard* concebem o ritmo a partir do conceito de movimento.

Nesse ponto, entretanto, não julgamos necessário nos alongar mais sobre como o termo ‘movimento’ não cumpre os requisitos necessários capazes de nos conduzir aos elementos explícitos do ritmo os quais buscamos no momento e que podem ser considerados necessários à sua existência. Ainda assim, a definição geral de ritmo do *Harvard* inclui em seu escopo a noção de tempo a qual, embora também possa conferir múltiplos entendimentos à mesma¹³⁶, optamos por tratar em nosso trabalho – a exemplo do primeiro sentido atribuído ao juízo ‘todo ritmo contém eventos sonoros’ – como um pressuposto geral que possibilita a experiência¹³⁷, vale dizer, o conhecimento da realidade empírica e, conseqüentemente, o conhecimento das ciências reais¹³⁸.

A definição específica de ritmo do *Harvard* introduz dois novos termos que serão úteis em nossas discussões. Os termos citados correspondem a ‘configuração’ e ‘ataques’. No dicionário Aulete digital, uma configuração é definida como “Arranjo, disposição geral, organização (de partes, elementos, componentes etc.)¹³⁹”. Ao associarmos o significado de configuração do dicionário Aulete digital com os “ataques” referidos pela definição específica

¹³⁶ Proverbio & Lai (apud MARTINS, 2004, p.98) elencam alguns sentidos que podem ser conferidos à noção de tempo: “(i) *tempo como ação*, em que o tempo é uma condição da experiência (‘se não houvesse tempo, não poderíamos fazer nada’); (ii) *tempo psicológico*, percebido como um estado de consciência (‘quando eu brinco, o tempo voa’); (iii) *tempo objetivo*, independente das ações do sujeito (‘o tempo quando as castanhas estão maduras’); (iv) *tempo histórico*, com evocação de eventos para representar a passagem do tempo; (v) *tempo cronológico*, vinculado à ordem de sucessão de eventos (‘de manhã você pode dizer se o tempo está ruim’); (vi) *tempo associado com fenômenos naturais e astronômicos*, como a passagem da juventude à idade adulta, ou do verão ao inverno”. Longe de encerrar todos os significados que o tempo pode assumir, a lista de sentidos atribuídos ao tempo por Proverbio e Lai (apud MARTINS, 2004) pode ser vista como a porta de entrada para o campo epistemológico que trata diretamente do tempo e de suas múltiplas perspectivas, sobretudo daquelas fundadas na teoria do conhecimento, i. e., no ramo da filosofia que se ocupa dos pressupostos mais gerais do conhecimento científico. Nesse sentido, devemos citar, ainda, Pereira Jr. (apud MARTINS, 2004, p.104, *grifos do autor*) que “afirma que existiriam três concepções filosóficas sobre o tempo: *absolutista, relacionista e cognitivista*. Na visão absolutista, o tempo teria uma existência objetiva, sendo suas propriedades independentes das propriedades dos processos temporais [i. e., daquilo que ocorre no tempo], mas podendo eventualmente influenciá-las. Para os relacionistas, as propriedades do tempo seriam as mesmas dos processos temporais, ou seriam construídas por um agente cognitivo em função das propriedades dos processos temporais. Já os cognitivistas defenderiam a existência a priori das propriedades do tempo em um agente cognitivo, como organizadoras de suas representações do mundo”. A partir da determinação das três concepções de tempo propostas por Pereira Jr., Martins (2004, p.104) sugere que “a nosso ver poderíamos – grosso modo – eleger [Isaac] Newton [1643-1727], [Ernst] Mach [1838-1916] e [Immanuel] Kant [1724-1804] como representantes legítimos dessas três escolas, respectivamente”.

¹³⁷ Hessen sugere que a noção de tempo é uma condição necessária para o conhecimento da realidade empírica, conforme constatamos em sua seguinte reflexão: “Se formulo o juízo ‘o sol aquece a pedra’, eu o faço com base em determinadas experiências. Vejo como o sol bate sobre a pedra e, tocando-a, verifico que ela *vai ficando* cada vez mais quente [i. e., ao longo do *tempo*]. Em meu juízo, portanto, apoio-me nos dados da visão e do tato, ou, em poucas palavras, na experiência [...] A experiência mostra [portanto] que um processo *se segue* ao outro [i. e., o processo em que os raios do sol iluminam a pedra antecede o processo em que a pedra vai se tornando cada vez mais quente]” (HESSEN, 2000, p.35, *grifo nosso*).

¹³⁸ Independentemente da concepção do tempo que tenhamos em mente (e. g., as concepções *absolutista, relacionista e cognitivista* citadas na nota¹³⁶), o mesmo ainda pode ser “considerado um dos elementos constitutivos do real [o que, obviamente, se traduz como um objeto que permeia o campo das ciências reais] e de nossa forma de experimentá-lo” (JAPIASSÚ; MARCONDES, 2008, p.331).

¹³⁹ Disponível em <https://www.aulete.com.br/configuracao>. Acesso em 14/08/21.

de ritmo do *Harvard*, compreendemos que um ritmo seria representado por uma organização particular de ataques¹⁴⁰. A definição específica de ritmo do *Harvard* ainda determina que a ‘organização particular de ataques’ que caracteriza um ritmo só pode ser considerada legítima caso ela se mostre ‘padronizada’. Ora, uma ‘forma padronizada’ ou, um padrão, implica “Qualquer objeto ou formato a ser usado ou imitado como modelo”¹⁴¹. Sendo assim, um ritmo, segundo o dicionário *Harvard*, implicaria necessariamente a ideia de recorrência¹⁴² já que qualquer padrão ou forma padronizada de ataques dependeria da recorrência do(a) mesmo(a) no tempo.

Yeston (1976, p.38) se refere à mesma ideia de recorrência implicada nas definições geral e específica de ritmo do *Harvard* ao declarar que “a forma lógica do ritmo de qualquer sucessão de eventos depende da ideia de recorrência e das implicações de sua definição [i. e., do que está subentendido na definição da ideia de recorrência proposta pelo autor]”¹⁴³. Yeston (Ibid., p.38) esclarece como a ideia de recorrência referida por ele pode ser aplicada à música:

Para um evento ser considerado recorrente, devemos levar em conta algum critério que estabeleça uma classe lógica de eventos da qual a sua ocorrência e recorrência sejam ambos membros. Na música, a classe mais abrangente de eventos típicos é aquela que inclui sons que são atacados e mantidos por algum intervalo de tempo [i. e., eventos sonoros] e momentos medidos durante os quais o som está ausente [i. e., eventos de silêncio]. Os sons podem variar em qualidade de ataque [i. e., articulação], nível dinâmico, timbre, classe de altura¹⁴⁴, função de altura¹⁴⁵, registro, densidade e

¹⁴⁰ É importante frisar que tais ataques diriam respeito a um aspecto específico dos eventos sonoros que compõem um ritmo, a saber, o ponto de início ou a energia inicial de cada um desses eventos que, assim, deve ser tomado(a) à parte da duração dos mesmos no tempo.

¹⁴¹ Disponível em <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/padr%C3%A3o/>. Acesso em 14/08/21.

¹⁴² Na definição geral de ritmo do *Harvard* que tratamos pouco antes também identificamos a mesma ideia de recorrência implicada, por sua vez, no termo ‘padrão’, o primeiro a aparecer nessa definição.

¹⁴³ [...] *the logical form of the rhythm of any succession of events hangs on the idea of recurrence and the implications of its definition.*

¹⁴⁴ Yeston (1976, p.56) atribui às alturas de composições tonais diferentes “níveis de significado; um nível inclui alturas relativamente estáveis, enquanto exclui aquelas notas que embelezam ou passam entre as alturas estáveis – enquanto outro nível [i. e., um segundo nível de significado de alturas] pode incluir, precisamente, a adição de notas de embelezamento [ou de passagem]”. Yeston usa a noção de “estabilidade, aqui, se referindo a alturas que são estáveis dentro [do contexto] de qualquer harmonia [particular] enquanto a mesma se mantém operativa [numa composição tonal]”. Os níveis de significado atribuídos por Yeston às alturas de composições tonais são, portanto, considerados aqueles a serem identificados como distintas classes de altura em sua prática de análise rítmico-musical.

¹⁴⁵ Yeston considera duas funções de altura básicas no contexto das composições tonais: a função do baixo (em que o baixo é entendido como fundamento da harmonia) e; a função melódica. Cabe ressaltar que, para Yeston, a função do baixo corresponde àquela que, por apresentar uma relação generativa com a harmonia tonal, tem prioridade na definição da métrica (a função melódica, por sua vez, desempenharia um papel mais retórico dentro do discurso musical) (YESTON, 1976). Pereira (2011, p.26) contribui com essa questão quando esclarece que “no conceito mais clássico e mais consagrado da prática da harmonia tonal, não é relevante o interesse melódico que cada voz de cada acorde possa ter nos diferentes encadeamentos [e quanto ao movimento dos baixos, estes] seguem seu movimento natural, saltando diatonicamente de acordo com o grau da escala escolhido para ser harmonizado”. Pereira indica, portanto, que o baixo no contexto da harmonia tonal “não se baseia [fundamentalmente] em nenhum tipo de movimentação melódica de grandes saltos, mas, pelo contrário, no curto deslocamento das [suas] notas nos encadeamentos [harmônicos]”. Arom (1991, p.221) também toca no mesmo ponto, embora sob outro ponto de

duração; estes, obviamente, compreendem uma lista de alguns critérios adicionais a partir dos quais eventos recorrentes podem ser classificados¹⁴⁶ (Ibid., p.38).

As classes de eventos sonoros propostas acima por Yeston revelam-se, mais propriamente, como “vários critérios de recorrência [os quais podem ser] úteis para o discernimento de sub padrões rítmicos¹⁴⁷ numa composição” (YESTON, 1976, p.38). Vemos que as classes – e os critérios aos quais elas dizem respeito – utilizadas por Yeston em sua prática de análise rítmico-musical se destinam à identificação de padrões rítmicos em composições. Como já dissemos, todo e qualquer padrão rítmico existente numa peça musical implica, necessariamente, a ideia de recorrência a qual, por sua vez, está implicada em ambas as definições de ritmo (a geral e a específica) do dicionário *Harvard*.

Mas, conforme já pontuamos em nota anterior¹⁴⁸, Yeston reconhece que, embora menos significativa que uma sucessão de pulsos equidistantes marcada por acentos regulares, uma pura, ‘simples e monótona’ sucessão de pulsos equidistantes também possui algum significado rítmico. É importante lembrar que Yeston se refere, aqui, a uma sucessão de pulsos equidistantes enquanto “pulsos [que] não sugerem, necessariamente, quaisquer agrupamentos internos, mas, [que implicam] apenas, uma velocidade de recorrência” (YESTON, 1976, p.35).

vista, ao esclarecer que “os princípios subjacentes à organização vertical [das alturas no contexto] da música polifônica da África Central nos leva à conclusão de que a ausência de uma genuína parte de baixo (i. e., geradora de harmonia) elimina a própria noção de ‘harmonia’ e o que observamos como polifonia [na música tradicional da África Central] é [na realidade] um produto de técnicas de contraponto melódico”. A partir das citações acima, concluímos que a função do baixo proposta por Yeston – entendido aqui como a forma mais sintética possível de se determinar a harmonia de uma composição – deve ser aplicada, exclusivamente, à música tonal enquanto a função melódica das alturas de uma composição pode ser aplicada a qualquer uma das linguagens harmônicas da música (tonal, modal e/ou atonal).

¹⁴⁶ *For an event to recur, there must be some criterion that establishes a logical class of events in which the occurrence and its recurrence are both members. For music, the most inclusive class of typical events contains sounds that are attacked and held for some interval of time and measured moments during which sound is absent. For music, the most inclusive class of typical events contains sounds that are attacked and held for some interval of time and measured moments during which sound is absent. The sounds may vary in quality of attack, dynamic level, timbre, pitch class, pitch function, register, density, and duration; these, of course, comprise a list of some further criteria by which recurrent events may be classed.*

¹⁴⁷ Yeston propõe que o ritmo de uma composição musical deve ser compreendido a partir de uma visão tanto *macro* quanto *micro*, conforme o próprio autor descreve a seguir: “a composição é vista, primeiro, como uma longa somatória complexa e não-interpretada [metricamente] de todos os seus ataques, durações e pausas. Fisicamente, quando qualquer obra musical é executada, a sua estrutura rítmica bruta é, de fato, a resultante de todos os seus padrões rítmicos constituintes. O próximo estágio é considerar a estrutura de configurações não-interpretadas [metricamente] de duração e contorno [melódico] internamente as quais podem ser isoladas do padrão resultante global [i. e., da estrutura rítmica bruta da composição]. Encontrar essas configurações é um ato de análise em que o analista descobre a partir de certos critérios o que corresponde, de fato, a um padrão que está contido dentro de um padrão maior [i. e., dentro do seu padrão resultante global], [a saber] um *sub padrão rítmico* da peça (YESTON, 1976, p.37, *grifos do autor*)”. O conceito de *sub padrão rítmico* de Yeston diz respeito, portanto, a qualquer padrão rítmico particular de uma composição musical, o qual contrasta com o seu padrão resultante global que é dado, por sua vez, por ‘uma longa somatória complexa e não-interpretada [metricamente] de todos os seus ataques, durações e pausas’.

¹⁴⁸ No referimos à nota¹⁰⁰.

Ora, se é assim, então, uma sucessão de pulsos equidistantes entendida nesses termos não pode configurar um padrão rítmico já que a mesma não depende da ideia de recorrência¹⁴⁹. Abaixo (Figura 16), ilustramos a recorrência de uma sucessão particular de pulsos equidistantes de acordo com a concepção de Yeston no intuito de mostrar por que a mesma não pode ser considerada dependente da ideia de recorrência.

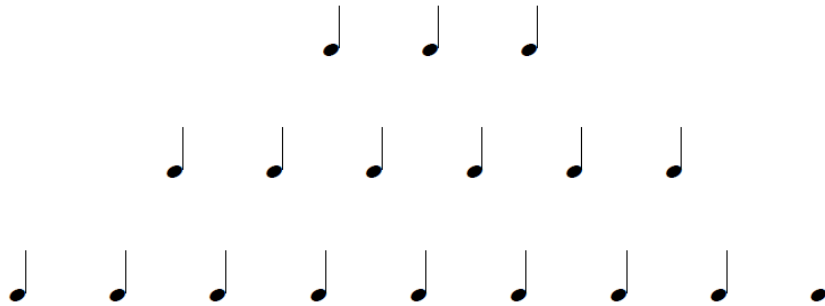


Figura 16: Recorrência de uma sucessão de pulsos equidistantes formada por três eventos sonoros iguais.

Como vemos na Figura 16, a recorrência de uma sucessão de pulsos equidistantes formada por três eventos sonoros idênticos (conforme exposta na primeira linha da Figura 16) não implica a recorrência de si mesma, mas, em vez disso, configura a ocorrência de outra(s) sucessão(ssões) de pulsos equidistantes. A primeira repetição da sucessão de pulsos equidistantes em questão dá origem a uma nova sucessão de pulsos equidistantes formada por seis eventos sonoros (conforme exposta na segunda linha da Figura 16) enquanto a segunda repetição da mesma resulta em outra sucessão de pulsos equidistantes formada, nesse caso, por nove eventos sonoros (conforme exposta na terceira linha do mesmo exemplo).

Uma sucessão de pulsos equidistantes concebida a partir da perspectiva de Yeston não envolve, portanto, nenhum contraste entre os seus eventos sonoros constituintes uma vez que os mesmos são tomados como iguais sob todos os aspectos (i. e., sob os parâmetros de duração, articulação, intensidade, timbre e, obviamente, de intervalo entre os seus respectivos pontos de ataque). Essa forma de conceber uma sucessão de pulsos equidistantes não parece corresponder àquela proposta por London (2001) na medida em que este define um ‘pulso’ como uma

¹⁴⁹ A ideia de recorrência proposta por Yeston se aplica, de acordo com o próprio autor, ao ‘ritmo de qualquer sucessão de eventos’, o que mostra que tal autor considera o ritmo como composto, necessariamente, por dois ou mais eventos sonoros. Isso é confirmado por ele ao afirmar que “não pode haver ritmo de um único evento uma vez que são necessários pelo menos dois eventos para que haja uma medida de movimento de um [evento] para o outro” (YESTON, 1976, p.38). Se Yeston trata o ritmo como composto, necessariamente, por dois ou mais eventos sonoros e se a ideia de recorrência que esse autor toma como pressuposto lógico para a constituição do mesmo é aplicada à forma como o ritmo é concebido por ele (i. e., como uma sucessão de dois ou mais eventos sonoros), então, entendemos que uma sucessão de eventos caracterizada pela recorrência de um único evento, tal como encontramos numa ‘simples e monótona’ sequência de pulsos equidistantes, não pode configurar um ritmo segundo a concepção de Yeston. Vamos desenvolver esse raciocínio um pouco mais a diante.

sequência de ‘articulações regularmente recorrentes no fluxo do tempo musical’¹⁵⁰. Se Yeston parte de uma concepção de pulso que pode ser representada por uma sucessão de eventos sonoros perfeitamente iguais, London admite que um pulso pode ser representado por outros tipos de sucessão de eventos tais como, por exemplo, uma sucessão de eventos sonoros de durações ou articulações diferentes¹⁵¹ que ainda se mostrem regularmente recorrentes. Nos últimos dois casos citados, uma sucessão de pulsos equidistantes pode, ao contrário da concepção de Yeston, configurar um padrão rítmico, conforme vemos a seguir (Figuras 17 e 18):

¹⁵⁰ A definição de pulso de London determina que o único critério capaz de definir a sua ocorrência é aquele que responde pelo intervalo de tempo entre os pontos de ataque de seus eventos sonoros constituintes já que eventos sonoros sucessivos de durações, articulações, intensidades e/ou timbres diferentes também podem configurar um pulso desde que a regularidade de intervalo de tempo entre os seus pontos de ataque seja preservada.

¹⁵¹ Consideramos como diferença fundamental entre as concepções de pulso de Yeston e London o fato do primeiro conceber o pulso como um objeto ideal – i. e., como um objeto irreal proveniente do pensamento – enquanto o segundo concebe o pulso como um objeto real – i. e., como um objeto proveniente da experiência externa e interna do sujeito. Devemos esclarecer algo sobre os objetos ideais: as estruturas da matemática e os números representam modelos de objetos ideias porque correspondem a objetos provenientes do pensamento, i. e., porque são gerados pelo pensamento do sujeito. Isso pode ser compreendido da seguinte maneira: ainda que haja coisas no mundo que nos remetam aos números como, por exemplo, o fato de o homem possuir cinco dedos em cada mão, isso não significa que os números existem concretamente no mundo, mas, apenas que os mesmos são representados pelas coisas do mundo. Os números e outras estruturas da matemática são, portanto, frutos do pensamento humano e, por isso, não possuem um ser-em-si ou uma existência palpável na realidade empírica do mundo.

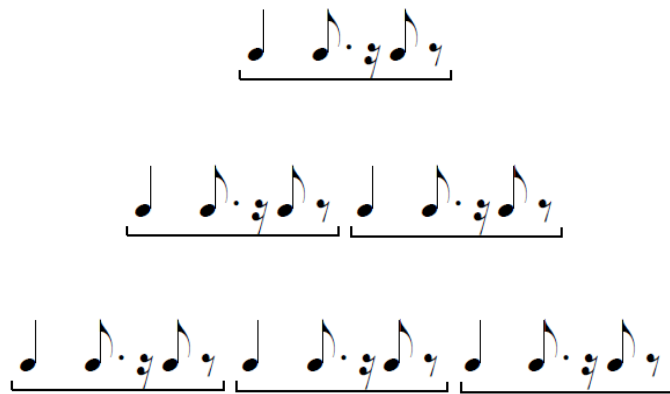


Figura 17: Recorrência de uma sucessão de três eventos sonoros de durações diferentes que, conforme London (2001), pode representar uma sequência de pulsos equidistantes.

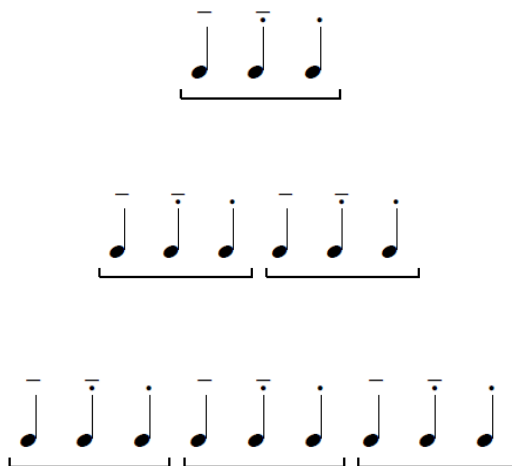


Figura 18: Recorrência de uma sucessão de três eventos sonoros de articulações diferentes que, conforme London (2001), pode representar uma sequência de pulsos equidistantes.

A recorrência dos dois tipos de sucessão de eventos sonoros exibidos acima – a primeira formada por durações diferentes e, a segunda, por articulações diferentes – podem, segundo a definição de pulso de London (2001), representar uma sucessão de pulsos equidistantes porque preservam a regularidade de recorrência dos pontos de ataque de seus respectivos eventos sonoros. Além disso, a recorrência desses tipos de sucessão de eventos resulta em padrões rítmicos correspondentes pelo fato dessas sucessões de eventos envolverem algum contraste entre os seus eventos sonoros constituintes¹⁵². Assim é que, embora estejamos lidando com representações gráficas das sucessões de eventos sob consideração aqui¹⁵³,

¹⁵² Apesar da diferença na forma de notação gráfica das duas sucessões de eventos sonoros encontradas nas Figuras 17 e 18, as mesmas se mostram equivalentes tanto em termos de duração quanto em termos do intervalo de tempo entre os pontos de ataque de seus respectivos eventos sonoros.

¹⁵³ O que pode implicar uma compreensão das mesmas como objetos ideais.

devemos esclarecer que tais sucessões de eventos foram elaboradas com a finalidade de mostrarmos como a realização e/ou apreensão prática (i. e., através da experiência) de um pulso não requer a equivalência plena de todos os parâmetros (duração, articulação, intensidade, timbre, etc.) de seus eventos sonoros constituintes, tanto individualmente quanto coletivamente. Tal perspectiva quanto à realização e apreensão empírica de uma sucessão de pulsos equidistantes aponta, desse modo, para um conhecimento construído a partir da experiência uma vez que não tem como prescindir dela¹⁵⁴.

Mas, além de conceber uma sucessão de pulsos equidistantes nos moldes de um objeto ideal – no qual todos os parâmetros dos eventos sonoros que compõem tal sucessão, tanto individualmente quanto coletivamente, são tomados como perfeitamente equivalentes – Yeston também reconhece que este tipo de sucessão de eventos sonoros ainda possui algum significado rítmico mesmo que parco. Ora, ao tomarmos essa declaração como verdadeira, entendemos que o ritmo a que Yeston se refere quando trata da ‘forma lógica’ do mesmo enquanto dependente da ideia de recorrência, diz respeito, somente, a um tipo de ritmo e, não, ao ritmo em sua totalidade.

Uma sucessão de pulsos equidistantes, quer a mesma seja concebida como um objeto ideal ou real, se baseia em noções como as de uniformidade, estabilidade e regularidade, o que determina que uma sucessão de pulsos equidistantes não dependa da ideia de recorrência conforme sugerida por Yeston em sua definição de ritmo (ideia que também aparece nas definições geral e específica de ritmo do dicionário *Harvard*). Se a recorrência a que Yeston se refere se aplica exclusivamente a uma ordenação padronizada de eventos sonoros (ou, em outras palavras, a um padrão rítmico), então, a recorrência individual de um único evento, tal como encontramos numa ‘simples e monótona’ sucessão de pulsos equidistantes, não diz respeito ao mesmo tipo de ritmo aludido por esse autor.

Disso se deduz que o significado rítmico que ainda subsiste numa ‘simples e monótona’ sucessão de pulsos equidistantes, e que também se encontra em todo e qualquer padrão rítmico, pode ser representado pelos seus elementos explícitos que, conforme já defendemos, correspondem aos seus eventos ou ataques sonoros. Mas, isso não é tudo, pois, devemos fazer jus ao contributo que a definição específica de ritmo do *Harvard* tem a nos

¹⁵⁴ Partimos do pressuposto de que a apreensão sensível de uma sucessão de pulsos equidistantes exige, acima de tudo, o estabelecimento de uma sensação de movimento periódico e regular relativamente subjetiva no sujeito. Nesse contexto, pequenas imperfeições, seja na manutenção de um andamento perfeitamente estável, seja na equivalência exata de duração, articulação, intensidade, timbre, etc. entre os eventos sonoros que a compõem, podem não interferir no estabelecimento e/ou na manutenção da sensação subjetiva que a apreensão sensível de uma sucessão de pulsos equidistantes pode provocar no sujeito.

oferecer: de fato, esta definição introduz a noção de configuração (a qual ‘traduzimos’ como organização) que, assim como os ataques nela referidos (ou os eventos sonoros citados na definição de ritmo de Hollos e Hollos), deve ser tomada de agora em diante como um elemento fundamental de todo e qualquer ritmo musical.

Chegamos, assim, a uma importante constatação a respeito dos elementos explícitos e formais¹⁵⁵ do ritmo musical. Tais elementos corresponderiam a: (1) eventos ou ataques sonoros e; (2) organização formal. Acrescentamos a palavra ‘formal’ ao termo ‘organização’ – que utilizamos para nos referir à configuração de um ritmo – por dois motivos: primeiro, porque buscamos separar claramente os elementos explícitos do ritmo (leia-se, eventos ou ataques sonoros) dos seus elementos formais (que, conforme já especificamos, referem-se ao conjunto das relações entre os seus elementos explícitos). Mas, para além da mera separação entre os elementos explícitos e formais do ritmo, o adjetivo ‘formal’ referido acima também faz alusão àquela que pode ser descrita como uma das funções essenciais do pensamento, a saber: a lógica¹⁵⁶.

Com efeito, não poderíamos dar nenhum passo em nossa investigação pretensamente objetiva do ritmo (e da polirritmia) sem nos apoiar nessa função, sobretudo, quando consideramos que a lógica e a matemática compartilham do mesmo conceito de verdade e, conseqüentemente, do mesmo critério de verdade¹⁵⁷. Este ponto tem especial importância para a elaboração e proposição dos conceitos defendidos em nosso trabalho uma vez que nos guiamos, nesse processo, tanto pelos preceitos da lógica quanto pelas estruturas da matemática. Consideramos como preceitos fundamentais da lógica que se aplicam adequadamente ao campo de nossa investigação as leis lógicas do pensamento¹⁵⁸ e, como estruturas da matemática que também se mostram apropriadas à aplicação sistemática no presente trabalho, os números

¹⁵⁵ Por elementos formais do ritmo musical, entendemos o conjunto das relações entre os seus elementos explícitos que, como já sabemos, correspondem aos eventos ou ataques sonoros que o compõem.

¹⁵⁶ Para todos os efeitos, um conhecimento é formal quando corresponde a uma forma de conhecer e não a um conteúdo do conhecimento, i. e., a um fato determinado. Nesse sentido, uma forma do conhecimento deve coincidir com os preceitos da lógica porque ambas, a forma de conhecer e as leis da lógica, consistem em funções próprias do pensamento, ou seja, correspondem a atributos exclusivos do pensamento.

¹⁵⁷ O conceito de verdade utilizado na lógica e na matemática é definido brevemente por Hessen (2000, p.83) como “a concordância do pensamento consigo mesmo”. Tal concordância só se torna possível se (e somente se) o pensamento estiver livre de contradições. Isso significa que o conceito de verdade que caracteriza o pensamento lógico e/ou o conhecimento matemático arrasta, necessariamente, consigo um critério de verdade, a saber: “a ausência de contradição” (Ibid., p.86). Desse modo, ambos o conceito e o critério de verdade compartilhados pelas esferas do conhecimento acima referidas apresentam uma relação de íntima correspondência em que um aparece, necessariamente, implicado no outro.

¹⁵⁸ Ver nota¹²⁹.

(naturais e racionais) além de outros conceitos que estabelecem uma relação entre eles (e. g., os conceitos de razão e proporção e também o de velocidade).

Vamos retornar, agora, à revisão conceitual de ritmo empreendida por Toussaint (2020), na qual constatamos – em sua parte final – que esse autor termina dando razão à definição específica de ritmo obtida do dicionário *Harvard*. Toussaint se mostra incapaz de decifrar o sentido unívoco da definição geral de ritmo encontrada nesse mesmo dicionário a qual, segundo ele, “é extremamente difícil de determinar¹⁵⁹” (TOUSSAINT, 2020, p.3). Porém, como já dissemos, acreditamos que o ritmo aludido pela definição ‘eleita’ por Toussaint diz respeito a um tipo específico de ritmo, a saber: os ritmos padronizados (ou os padrões rítmicos). Toussaint (Ibid., p.3) demonstra ter consciência disso ao declarar que “O foco [do meu livro] se volta para uma classe particular de ritmos distintos: aqueles que são repetidos por toda ou quase toda uma peça musical¹⁶⁰”. Se o interesse de Toussaint se concentra na prática do ritmo ou na sua vivência (i. e., na sua experiência), entendemos perfeitamente por que esse autor foca nos padrões rítmicos¹⁶¹. Entretanto, limitar o ritmo à sua experiência é restringir o mesmo à realidade empírica e, conseqüentemente, não levar plenamente em conta o seu caráter lógico e a sua completa intercessão com a matemática.

Como já havíamos sugerido em nota de rodapé¹⁶², Yeston introduz o que esse autor chama de ‘ritmo de interesse estético’ como um critério relevante para muitos teóricos musicais que não reconhecem uma sucessão de pulsos equidistantes como um ritmo. Ora, o mesmo autor esclarece que a repetição de um padrão rítmico numa composição musical “[...] não estabelece apenas um nível de movimento, mas é, ela mesma, a fonte de uma homogeneidade de desenho rítmico e, portanto, de coerência composicional¹⁶³ (YESTON, 1976, p.53). O que Yeston quer dizer com essa sua citação é que a simples presença de um padrão rítmico numa composição pode contribuir diretamente para conferir qualidades estéticas como homogeneidade e coerência à mesma. Tais qualidades estéticas, entretanto, não são valorizadas apenas em composições musicais já que grande parte da produção das diversas linguagens artísticas

¹⁵⁹ [...] *the general definition of rhythm given by the Harvard Dictionary of Music [...] is exceedingly difficult to ascertain.*

¹⁶⁰ [...] *the focus is on a particular class of distinguished rhythms: those that are repeated throughout most or all of a piece of music.*

¹⁶¹ Entendemos que os padrões rítmicos representam, conforme apontado por Toussaint (2020), ‘uma classe particular de ritmos’ que, além de apresentarem os elementos fundamentais do ritmo – leia-se eventos ou ataques sonoros e organização formal – se mostram essencialmente dependentes da ideia de recorrência proposta por Yeston (lembrando que a ideia de recorrência proposta por Yeston se aplica ao ritmo ‘de qualquer sucessão de eventos’, i. e., à recorrência de dois ou mais eventos sonoros).

¹⁶² Nos referimos aqui à nota¹⁰⁰.

¹⁶³ *the reduplication of pattern [...] not only establishes a level of motion but it is, itself, the source of a homogeneity of rhythmic design and thus compositional coherence.*

também se orienta com frequência por essas mesmas qualidades. Isso mostra que as qualidades estéticas referidas por Yeston estritamente no contexto musical representam valores potencialmente universais para grande parte das culturas do mundo pois fazem parte de suas expectativas estéticas e do modo como as mesmas contemplam e apreciam as obras de arte. Assim é que esse ponto nos permitirá, finalmente, considerar o segundo termo de nossa presente investigação: a métrica.

Ao final de sua revisão do conceito de ritmo, Toussaint (2020, p.3) comenta que “o ritmo [pode ser] considerado como uma sequência de durações desconsiderando-se não só a métrica e as alturas, como também todo o resto¹⁶⁴”. Ora, os elementos fundamentais do ritmo que identificamos até aqui, realmente, não fazem qualquer menção à noção de métrica ou de altura. A métrica, ao contrário do que defende uma miríade de teóricos musicais, não nos parece coincidir com uma estrutura recorrente de pulsos fortes e fracos – o que tende a se configurar como um conteúdo determinado do conhecimento –, mas, em vez disso, só pode ser entendida como uma forma do conhecimento na medida em que a sua pretensa estrutura provém diretamente do pensamento, não tendo, portanto, nenhuma substância correspondente no mundo real. Isso pode ser entendido pelo fato de que a recorrência de pulsos fortes e fracos pode se confundir com a descrição básica de um padrão rítmico, a saber, a recorrência de uma organização formal de eventos ou ataques sonoros¹⁶⁵. Desse modo, concluímos que a métrica reside, única e exclusivamente, no que Hessen (2000, p.20) convencionou chamar de esfera psicológica do conhecimento, isto é, a esfera na qual residem os processos psicológicos implicados no fenômeno do conhecimento¹⁶⁶.

¹⁶⁴ *rhythm [may be] considered as a sequence of durations, disregarding not only meter and pitch, but everything else as well.*

¹⁶⁵ Considerar como verdadeiros ambos os juízos ‘a métrica consiste na recorrência de pulsos fortes e fracos’ e ‘um ritmo padronizado consiste na recorrência de uma organização formal de eventos sonoros’ seria violar as leis lógicas do pensamento, i. e., o princípio da identidade e o princípio da contradição. De fato, acreditamos que a noção comumente aceita de métrica se confunde, desse modo, com a ‘classe particular de ritmos distintos’ citada por Toussaint, qual seja, aquela que responde pelos ritmos padronizados ou, nas palavras do mesmo autor, por ‘aqueles [ritmos] que são repetidos por toda ou quase toda uma peça musical’ (TOUSSAINT, 2020).

¹⁶⁶ Hessen (2000, p.17) investiga o fenômeno peculiar de consciência que chamamos de conhecimento a partir do método fenomenológico que, segundo ele, “não procura estabelecer o que é característico de um determinado conhecimento, mas aquilo que é essencial a todo conhecimento, aquilo em que consiste sua estrutura geral”. Nesse sentido, o autor esclarece que “Para diferenciá-lo do método psicológico, chamamos esse método de fenomenológico. O primeiro investiga os processos mentais concretos em seu curso regular e em suas relações com outros processos, ao passo que o último procura apreender a essência geral no fenômeno concreto”. Assim, Hessen postula que “Enquanto processo psicológico num sujeito, o conhecimento é objeto da psicologia [...]. Como já foi dito, ela dirige sua atenção para a gênese e para o curso dos processos psicológicos. Ela pergunta como o pensamento se dá e não se o pensamento é verdadeiro [...]. A pergunta sobre o *conteúdo* de verdade do conhecimento está fora, portanto, de seu domínio” (HESSEN, 2000, p.20, *grifo nosso*).

Na esteira desse raciocínio, iremos considerar em nosso trabalho a descrição relativamente precisa de métrica dada por London (2001) e reafirmada por Gjerdingen no verbete ‘ritmo’ do dicionário *Grove*. Segundo o autor desse verbete, “a métrica envolve a nossa percepção e antecipação [dos eventos sonoros do ritmo, tendo em vista que] [...]; diferentes atitudes perceptivas dão origem a diferentes métricas” (LONDON, 2001). Gjerdingen (apud London, 2001), conforme acabamos de citar, corrobora a visão de London pois, segundo este último, aquele autor “colocou apropriadamente que ‘a métrica [é] um modo de escutar’, enquanto o ritmo é aquilo o que escutamos¹⁶⁷”.

1.2 OS CONCEITOS DE POLIRRITMIA E POLIMETRIA

Como nossa investigação sobre os conceitos de ritmo e métrica nos mostrou, os conceitos de polirritmia e polimetria podem não representar, simplesmente, derivações dos conceitos de ritmo e métrica; pelo menos, não dos significados que propomos em nosso trabalho.

Como já sabemos, o termo polirritmia é definido no dicionário *Grove* como “A sobreposição de diferentes ritmos ou metros¹⁶⁸” (SADIE, 2001). Já o termo polimetria não recebe um verbete próprio no mesmo dicionário, mas, em compensação, é citado por London no seu verbete ‘ritmo’ quando este autor afirma que “polirritmos são frequentemente descritos em termos da presença de duas (ou mais) métricas simultâneas (portanto, mais apropriadamente, polimetrias)¹⁶⁹”. London (2001) acrescenta, ainda, que “descrições de dissonância métrica costumam apontar para condições semelhantes¹⁷⁰”. Ora, apesar de não encontrarmos uma descrição específica do fenômeno da polimetria no dicionário *Grove*, podemos obter dele – ainda em seu verbete ‘ritmo’ – um valioso apontamento, conforme abaixo:

[...] trabalhos voltados para a percepção de polirritmos (Lashley, 1951; Handel e Oshinsky, 1981; Handel, 1989; Klapp e outros, 1985; Grieshaber, 1990; e Jones e outros, 1995) sugerem que somos incapazes de ouvir duas estruturas métricas ao mesmo tempo, mas [em vez disso] ouvimos polirritmos tanto em termos de uma

¹⁶⁷ Gjerdingen (1989) has aptly put it, ‘metre [is] a mode of attending’, while rhythm is that to which we attend. Optamos que traduzir o verbo *attend* como escutar tendo em vista que Gjerdingen faz referência, em sua citação, à métrica e ao ritmo no contexto estrito da música que, nesse sentido, é tomada como a “arte de combinar os sons [audíveis ou inteligíveis ao ser humano]” (MED, 1996, p.9).

¹⁶⁸ *The superposition of different rhythms or metres.*

¹⁶⁹ *Polyrhythms are often described in terms of the presence of two (or more) concurrent metres (thus, more properly, polymetres).*

¹⁷⁰ [...] *descriptions of metric dissonance often make similar assumptions.* O conceito de dissonância métrica é tratado em maiores detalhes na próxima seção desse capítulo.

métrica dominante quanto construindo uma métrica composta¹⁷¹ que acomode ambos os fluxos rítmicos [que compõem um polirritmo]¹⁷² (LONDON, 2001).




London deixa claro no excerto acima que numerosos e importantes autores apontam para a incapacidade humana de se ‘ouvir duas ou mais estruturas métricas ao mesmo tempo’. Claro que as estruturas métricas a que London se refere nessa frase não correspondem a duas sequências distintas e recorrentes de pulsos fortes e fracos, já que seria absurdo aceitar que somos incapazes de ouvir uma sobreposição que contenha duas sequências como as que ilustramos abaixo (Figura 19):


♩ = 110

Figura 19: Sobreposição de duas sequências distintas e recorrentes de pulsos fortes e fracos.

Na Figura acima, a cada instrumento (no caso, violão) é reservada uma parte que ilustra uma recorrência única de pulsos fortes e fracos: enquanto ao violão 1, cabe a execução de uma parte marcada pela recorrência de um pulso forte e outro fraco, a parte destinada ao violão 2 é caracterizada, por sua vez, pela recorrência de um pulso forte seguido de dois pulsos fracos¹⁷³.

¹⁷¹ Uma métrica composta, aqui, não se refere à um compasso cuja unidade de tempo apresenta uma subdivisão tripla, i. e., em três partes iguais. Na verdade, o adjetivo ‘composta’ usado por London se refere, aqui, ao padrão resultante de duas ou mais sequências de eventos sonoros independentes. Assim, por exemplo, quando sobreposmos

duas colcheias  e três quiálteras de colcheias  (obtendo o padrão  a duas partes), temos a possibilidade de interpretar esse último padrão em termos de um padrão resultante da combinação de todos os

pontos de ataques de cada uma de suas partes individuais (obtendo, assim, o padrão  a uma única parte). Esse seria, portanto, o padrão (ou a métrica) composto(a) referida por London em sua citação acima.

¹⁷² [...] *work in perception of polyrhythms* (Lashley, 11951; Handel and Oshinsky, 11981; Handel, 11989; Klapp and others, 11985; Grieshaber, 11990; and Jones and others, 11995) suggests that we are unable to hear two metric frameworks at the same time, but either hear polyrhythms in terms of a dominant metre, or construct a composite metre to accommodate both rhythmic streams.

¹⁷³ Apesar de utilizarmos a fórmula de compasso 2/4 nesse exemplo, as duas sequências recorrentes de pulsos fortes e fracos que identificamos nas partes dos violões 1 e 2 são consideradas como derivadas dos acentos dinâmicos e das ligaduras pontilhadas grafadas em cada parte (ligaduras pontilhadas indicam uma forma específica de execução técnica no violão onde apenas a primeira nota de um grupo de notas ligadas é produzida pelo dedilhado da mão direita enquanto as demais notas do mesmo grupo são produzidas por ligados ascendentes ou descendentes da mão esquerda. Nesse caso, as notas produzidas pelo dedilhado da mão direita tendem a apresentar um ataque mais pronunciado do que aquelas produzidas pelos ligados da mão esquerda). Assim, ao combinarmos os acentos dinâmicos com os ligados pontilhados especificados em cada parte desse exemplo, obtemos duas sequências distintas e recorrentes de pulsos fortes e fracos.

Vale ressaltar que os pulsos fortes e fracos que compõem ambas as partes expostas na Figura 19 coincidem com todos os seus eventos sonoros explícitos. Isso significa que o conteúdo musical desse exemplo pode ser descrito, apropriadamente, como a sobreposição de duas sequências distintas e recorrentes de pulsos fortes e fracos¹⁷⁴.

Como havíamos sugerido ao introduzir a Figura 19, acreditamos que não seja razoável admitir a impossibilidade de ouvirmos a textura polifônica que brota do conteúdo musical desse exemplo. Assim, quando London afirma que numerosas pesquisas sobre a percepção da polirritmia sugerem que ‘somos incapazes de ouvir duas estruturas métricas ao mesmo tempo’, é evidente que esse autor não se refere à simples detecção auditiva de duas sequências distintas e recorrentes de pulsos fortes e fracos. O que ele quer dizer em sua citação é que não dispomos de mecanismos cognitivos e/ou psicológicos suficientes que nos permitam ouvir uma ou mais sequências de eventos sonoros (i. e., um ou mais ritmos) a partir de interpretações métricas diferentes e simultâneas. Pois, é exatamente isso que postula Kolinski (1973, p.501-502) quando esse autor propõe uma simples balada francesa como objeto de investigação perceptiva:

Vamos considerar primeiro uma melodia monofônica como, por exemplo, a balada francesa ‘Jean Renaud’ [Figura 20]. Podemos ouvi-la em 6/8 ou em 3/4 [...]; mas somos absolutamente incapazes de percebê-la ao mesmo tempo em 6/8 e em 3/4¹⁷⁵”.

¹⁷⁴ Poderia ser argumentado que os contornos de altura de ambas as partes dos violões 1 e 2 fogem à descrição que propomos para o conteúdo musical desse exemplo. Contudo, tal objeção pode ser facilmente refutada na medida em que os referidos contornos de altura das partes dos violões 1 e 2 apenas reforçam a acentuação das mesmas ao implicarem padrões rítmicos consonantes com àqueles gerados pelos acentos dinâmicos e pelas ligaduras pontilhadas de cada parte. O contorno melódico da parte do violão 1 implica um padrão rítmico formado por quatro alturas (Dó 4, Ré 4, Mi 4 e Ré 4) que se repete a cada intervalo de tempo equivalente à 4 semínimas enquanto o contorno melódico da parte do violão 2 implica, por sua vez, um padrão rítmico formado por seis alturas (Dó 4, Si 3, Lá 3, Sol 3, Lá, Si 3) que se repete, por sua vez, a cada intervalo de tempo equivalente à 6 semínimas. Considerando que os padrões rítmicos gerados pelos acentos dinâmicos e pelas ligaduras pontilhadas de cada parte se repetem a cada intervalo de tempo equivalente a 2 semínimas (na parte do violão 1) e 3 semínimas (na parte do violão 2), reconhecemos que as velocidades de recorrência destes últimos padrões se mostram consonantes com as velocidades de recorrência dos padrões gerados pelos contornos melódicos das partes do violão 1 (que se repete a cada 4 semínimas) e do violão 2 (que se repete a cada 6 semínimas). Sendo assim, os pontos de ataque iniciais dos padrões melódicos implicados nas partes dos violões 1 e 2 coincidem com os pontos de ataque dos pulsos fortes e fracos determinados pelos acentos dinâmicos e pelas ligaduras pontilhadas de cada parte.

¹⁷⁵ *Let us first consider a monophonic melody such as, for example, the French ballad "Jean Renaud." We may hear it either in 6/8 or in 3/4 [cf. Figure 16]; but we are absolutely unable to perceive it at the same time in 6/8 and in 3/4.*

Quand Jean Re - naud de guer - re r'vint, Te - naif ses

tri - pes dans ses mains.

Figura 20: Balada francesa *Jean Renaud* escrita em 6/8 e 3/4.

Uma simples leitura vocal da melodia da balada *Jean Renaud* é suficiente para evidenciar a nossa incapacidade para ouvi-la a partir de ambas as interpretações métricas propostas pelas fórmulas de compasso 6/8 e 3/4 de modo simultâneo¹⁷⁶. As interpretações métricas a que nos referimos aqui podem ser vislumbradas pela própria notação usada por Kolinski em cada pentagrama da Figura 20. No pentagrama superior (escrito em 6/8), Kolinski grafa as notas da melodia de *Jean Renaud* seguindo um agrupamento triplo de colcheias enquanto no pentagrama inferior (escrito em 3/4), o autor grafa as notas da mesma melodia seguindo um agrupamento duplo das mesmas figuras de nota. Tais agrupamentos de colcheias podem ser facilmente identificados pelo barramento¹⁷⁷ e pelo processo de coagulação¹⁷⁸ dessas mesmas figuras de nota conforme observamos em cada pentagrama da Figura 20. Desse modo, a diferença entre as duas interpretações métricas da melodia de *Jean Renaud* propostas pelas fórmulas de compasso 6/8 e 3/4 não reside em outra coisa senão no modo de agrupamento (ou de medida) dos seus eventos sonoros constituintes¹⁷⁹. Assim, entendemos que uma

¹⁷⁶ Caso tenha conseguido alcançar esse feito, i. e., perceber a melodia de *Jean Renaud* a partir de duas interpretações métricas ao mesmo tempo, saiba que se trata de algo extremamente raro, aliás, à princípio, algo teoricamente impossível.

¹⁷⁷ A língua inglesa utiliza a palavra *beaming* para designar o grupamento de figuras de nota através das barras. Como não existe termo equivalente consagrado em língua portuguesa, adotamos o termo barramento – “ato ou efeito de colocar barras” [para representar a união das bandeirolas de duas ou mais figuras de nota adjacentes] (COHEN, 2007 apud HOUAISS, 2004).

¹⁷⁸ Messiaen (apud COHEN, 2007, p.83) chama de coagulação o procedimento de substituição de duas ou mais figuras de nota mais curtas por uma figura de nota mais longa que totaliza a duração das figuras mais curtas. O processo inverso é classificado pelo mesmo autor como dissolução.

¹⁷⁹ Na interpretação métrica proposta pelo compasso 6/8, os eventos sonoros de menor duração dessa melodia, representados por figuras de colcheia, são agrupados de três em três unidades enquanto na interpretação métrica proposta pelo compasso 3/4, os mesmos eventos sonoros são agrupados de duas em duas unidades.

interpretação métrica diz respeito, antes de qualquer coisa, ao modo como o sujeito agrupa (ou mede) mentalmente os eventos sonoros que compõem um determinado ritmo¹⁸⁰.

A conclusão a que chegamos aqui parece reveladora: de fato, não necessitamos recorrer, em nenhum momento, à noção de acentuação para determinarmos as diferentes interpretações métricas propostas pelas fórmulas de compasso 6/8 e 3/4 conforme aplicadas à melodia de *Jean Renaud*. Isso mostra que a acentuação que subjaz o emprego desses compassos não representa nada mais do que um reforço dinâmico cuja intenção seria a de emular a interpretação métrica sugerida pela estrutura desses compassos¹⁸¹. Sendo assim, acreditamos que seria um equívoco partir do princípio de que a acentuação corresponde, nesse caso, a um elemento fundamental da métrica e que os acentos implicados nos compassos 6/8 e 3/4 seriam imprescindíveis para gerar no sujeito a interpretação métrica correspondente à acentuação sugerida por tais fórmulas de compasso.

Mas não só isso: vemos, também, que a estrutura de pulsos fortes e fracos habitualmente referida por inúmeros teóricos musicais como a manifestação autêntica da métrica não se mostrou de nenhuma utilidade na diferenciação que fizemos das duas interpretações métricas da balada *Jean Renaud* (conforme propostas por Kolinski). Veja: se levamos essas supostas estruturas métricas ao pé da letra, ambas as estruturas de pulsos fortes e fracos dos compassos 6/8 e 3/4 apresentam, tão somente, um pulso forte (o primeiro, em ambos os casos), enquanto os seus demais pulsos correspondem a pulsos fracos (um, no primeiro caso, e dois, no segundo). Se é assim, então, a diferença de interpretação métrica verificada na leitura da balada *Jean Renaud* não diz respeito à acentuação implicada nos compassos 6/8 e 3/4, mas, em vez disso, brota da periodicidade da unidade de referência tomada como medida temporal em cada um dos contextos métricos considerados acima¹⁸². Assim,

¹⁸⁰ O agrupamento dos eventos sonoros de um ou mais ritmos pelo sujeito pode incluir tanto agrupamentos regulares quanto irregulares. Essa ideia será desenvolvida mais à frente.

¹⁸¹ Kolinski (1973, p.495) corrobora essa hipótese ao defender que “Na música ocidental dos últimos dois séculos, acentos recorrentes frequentemente enfatizam a organização métrica. Mas eles não geram a mesma; caso contrário, seria inconcebível que, dependendo do posicionamento deles [i. e., dos pontos de ataque de acentos recorrentes a serem empregados numa composição], acentos semelhantes [i. e., pertencendo a um padrão único de acentos recorrentes] pudessem tanto reforçar quanto contrariar a estrutura métrica”. A suposição de Kolinski aludida acima poderia ocorrer caso os eventos sonoros que compõem a melodia de *Jean Renaud* recebessem acentos recorrentes a cada quatro colcheias a partir do primeiro compasso (considerando as três notas iniciais dessa balada como anacruse). Nesse caso, tais acentos recorrentes coincidiriam tanto com pulsos fortes quanto com pulsos fracos dos compassos 6/8 ou 3/4, o que mostra que tais acentos não poderiam ser tratados como determinações particulares de cada uma das interpretações métricas sugeridas por essas fórmulas de compasso.

¹⁸² Poderia ser argumentado que o compasso 6/8 contém um pulso forte (que coincide com seu primeiro tempo), um pulso meio-forte (que coincide com seu quarto tempo) e quatro pulsos fracos (que coincidem com seu segundo, terceiro, quinto e sexto tempos). Nesse caso, entendemos que uma acentuação mais branda no quarto tempo desse compasso ainda representaria um mero reforço da interpretação métrica sugerida por essa fórmula de compasso a

enquanto no pentagrama superior, a unidade de referência temporal tomada como medida para interpretação métrica da melodia de *Jean Renaud* corresponde à figura da semínima pontuada, no pentagrama inferior, a unidade de referência temporal que serve ao mesmo propósito equivale a 2/3 (dois terços) da duração da unidade anterior correspondendo, por sua vez, à figura da semínima¹⁸³.

Devemos, contudo, ter cuidado para não concluirmos precipitadamente que a métrica se refere, precisamente, à unidade de referência tomada como medida temporal na interpretação de um ritmo. Como sugerimos mais acima, a métrica não deve ser tomada como um objeto concreto (ou como um conteúdo do conhecimento), mas, antes, como um processo psicológico que só teria vez na esfera do sujeito individual¹⁸⁴. Quando Kolinski descreve os processos psicológicos implicados na percepção auditiva do sujeito a partir dos achados da Psicologia da *Gestalt*, esse autor deixa claro como a mesma dirige sua atenção para a gênese e para o curso dos processos psicológicos do sujeito individual, conforme constatamos abaixo:

A abundância e riqueza de suas observações [i. e., daquelas propostas pela *Gestalt*] revelaram que a nossa mente organiza os estímulos [sensoriais] em padrões que formam relações entre figura e fundo¹⁸⁵. Uma peça musical pode ser considerada uma *Gestalt* temporal perfeita, representando um campo dinâmico no qual suas várias facetas estruturais interagem¹⁸⁶ (KOLINSKI, 1973, p.499).

qual dependeria, mais propriamente, da periodicidade da unidade de referência tomada como medida temporal nesse contexto métrico e menos da acentuação recorrente implicada no mesmo.

¹⁸³ Fica claro, nesse caso, que as unidades de referência tomadas como medida temporal para as interpretações métricas da balada *Jean Renaud* (derivadas dos compassos 6/8 e 3/4) apresentam velocidades de recorrência dissonantes entre si uma vez que os valores numéricos que representam suas respectivas velocidades (3 no caso da semínima pontuada – número que representa a quantidade de tempo, em figuras de colcheia, entre os seus respectivos pontos de ataque – e, 2 no caso da semínima – número que segue a mesma lógica aplicada à velocidade da figura de nota anterior) não podem ser expressos como uma multiplicação ou divisão simples um do outro.

¹⁸⁴ Devemos esclarecer que a esfera psicológica do conhecimento se refere, única e exclusivamente, ao sujeito individual, qual seja, “O sujeito psicológico ou individual, quer dizer, cada ‘eu’ na medida em que tem consciência de uma unidade, apesar da diversidade de seus pensamentos e percepções, [o qual, entretanto] não é o foco de interesse da filosofia. Só lhe interessa [i. e., à filosofia] o sujeito universal ou epistêmico, o sujeito do conhecimento, vale dizer, para o racionalismo, o conjunto de propriedades da razão, universais e idênticas em todo indivíduo” (JAPIASSÚ; MARCODES, 2008, p.327). Devemos, portanto, distinguir precisa e claramente a esfera psicológica da esfera lógica do conhecimento na medida em que apenas esta última se refere ao sujeito universal ou epistêmico, conforme descrito acima.

¹⁸⁵ Kolinski se refere, aqui, a dois níveis coexistentes em todo e qualquer ato perceptivo-sensorial do ser humano: aquele(s) elemento(s) que percebemos como ocupando o primeiro plano de nossa atenção correspondem ao nível da figura e se destaca(m) daquele(s) elemento(s) que percebemos como ocupando um segundo plano de nossa atenção os quais, por sua vez, correspondem ao nível do fundo. É partindo precisamente desse raciocínio que alguns teóricos musicais – a exemplo de Kolinski (1973), Winold (1975) e outros – estabelecem uma correspondência direta entre os conceitos de figura e fundo – conforme adotados na *Gestalt* – e os conceitos de ritmo e métrica estabelecidos no contexto específico da música.

¹⁸⁶ *A wealth of observations revealed that our mind organizes the stimuli into patterns forming relations between figure and ground. A piece of music may be considered as a perfect temporal Gestalt representing a dynamic field in which its various structural facets interact.* É importante esclarecer que, apesar de a psicologia da *Gestalt* encerrar uma teoria da percepção a qual propõe “leis” que explicam como o ser humano processa os objetos de sua percepção, cada uma dessas “leis” – e. g., aquela que diz respeito à relação figura-fundo – indica a *forma geral* pela qual percebemos um objeto, mas não determina a *forma necessária* (e/ou o seu *conteúdo* correspondente) pela(o) qual apreendemos ou entendemos esse objeto. Assim, por exemplo, mesmo que a relação figura-fundo seja

Baseando-se no princípio da *Gestalt* segundo o qual “toda organização perceptiva é uma organização dentro de uma estrutura¹⁸⁷” (KOFFKA, 1935 apud KOLINSKI, 1973), Kolinski (1973, p.499) resolve que “de acordo com [essa] sua afirmação, o ritmo pode ser definido como duração organizada, [e] a métrica como pulsação organizada funcionando como uma estrutura para os desenhos rítmicos¹⁸⁸”. Vemos que Kolinski atribui *status* concreto à métrica que, segundo a sua opinião, se encontra, objetivamente, na forma de uma ‘pulsação organizada¹⁸⁹’. Porém, não é isso que nos mostra Hessen em sua teoria do conhecimento, já que, para esse autor, a psicologia “dirige sua atenção para a gênese e para o curso dos processos psicológicos. Ela pergunta como o pensamento se dá e não se o pensamento é verdadeiro [...]. A pergunta sobre o *conteúdo* de verdade do conhecimento está fora, portanto, de seu domínio” (HESSEN, 2000, p.20, *grifo nosso*).

Se o objeto de estudo da psicologia se concentra nos processos mentais e “em suas relações com outros processos” (Ibid., p.17), conforme se aplicam à consciência do sujeito individual, tais processos não devem ser tomados como conteúdos determinados se, na verdade, eles correspondem a formas a partir das quais o homem apreende ou entende determinados conteúdos particulares. Isso talvez explique por que Hessen (2000, p.20) está convencido de que ‘A pergunta sobre o conteúdo de verdade do conhecimento está fora, portanto, de seu domínio’, isto é, do domínio da psicologia. Sendo assim, não haveria nenhum conteúdo determinado ou conhecimento ‘autônomo’ que corresponda à métrica no contexto propriamente musical¹⁹⁰. Yeston (1976, p.66) comenta sobre isso ao defender firmemente que:

Não existe, aparentemente, algo como um nível da métrica ou um nível no qual a métrica possa aparecer; mas, em vez disso, a métrica é uma consequência da interação

tomada como invariavelmente operante na percepção sensorial do ser humano, isso não significa que os elementos que irão desempenhar cada uma dessas funções nesse ato possam ser necessariamente determinados uma vez que isso também depende de aspectos psicológicos de cada indivíduo. É justamente por esse motivo que insistimos numa distinção entre as esferas lógica e psicológica do conhecimento humano entendendo que apenas a primeira dessas esferas opera diretamente com o ‘conjunto de propriedades da razão, universais e idênticas em todo indivíduo’ enquanto a segunda se mostra igualmente suscetível a aspectos particulares de cada indivíduo.

¹⁸⁷ *All perceptual organization is organization within a framework.*

¹⁸⁸ *In line with his statement, rhythm may be defined as organized duration, metre as organized pulsation functioning as a framework for rhythmic design.*

¹⁸⁹ A definição de métrica proposta por Kolinski parece equiparar-se à definição de pulso proposto por London (2001) já que o primeiro autor não faz qualquer menção – em sua definição de métrica – à acentuação ou à antonímia entre pulsos fortes e fracos. Além disso, cabe ressaltar que ao declarar que a métrica – entendida como ‘pulsação organizada’ – funciona ‘como uma estrutura para os desenhos rítmicos’, Kolinski sugere que suas considerações teóricas acerca do ritmo se limitam ao conjunto dos ritmos medidos.

¹⁹⁰ Zamacois (1966, p.101, *grifos do autor*) oferece uma curiosa reflexão sobre como podemos captar a natureza dos elementos da métrica conforme estes se aplicam à música. Segundo este autor, “Se o compasso e as linhas divisórias [...] [de uma composição musical devidamente notada numa partitura] forem suprimidas – isto é, a [sua] parte *métrica* – o [seu] ritmo permanece existindo; se, ao contrário, são as notas [da mesma composição] que são suprimidas – isto é, o [seu] *ritmo* – musicalmente, não sobra nada”.

de dois níveis [de movimento] – dois estratos classificados diferentemente, o mais rápido dos quais fornece os elementos e o mais lento dos quais *agrupa* esses elementos¹⁹¹ (YESTON, 1976, p.66, *grifo nosso*).

Como vemos acima, Yeston faz questão de afastar a métrica de qualquer conteúdo determinado ou, em outras palavras, de qualquer conhecimento ‘autônomo’¹⁹². A métrica é descrita por Yeston como ‘uma consequência da interação de dois níveis de movimento’ ou, em outras palavras, como fruto de uma relação entre duas organizações formais de eventos sonoros. Mas, considerar a métrica como ‘uma consequência da interação de dois níveis de movimento’ não significa que a mesma se encontra, objetivamente, nesses dois níveis de movimento sobrepostos nem, mesmo, numa métrica composta¹⁹³ de ambos esses níveis. De fato, o único sentido cabível que podemos atribuir à definição de métrica proposta por Yeston é aquele que aponta para a possibilidade de a métrica surgir espontânea ou intencionalmente na mente do sujeito individual a partir do seu contato sensível com uma interação qualquer entre dois (ou mais) níveis de movimento¹⁹⁴ (lembrando que um nível de movimento pode ser representado por qualquer sucessão regular de eventos similares ou por qualquer sucessão de pulsos equidistantes que se apresentam explicitamente na superfície de uma composição ou que existem como eventos implícitos derivados dos seus padrões rítmicos constituintes¹⁹⁵).

É importante deixar claro que, enquanto processo psicológico restrito à esfera do sujeito individual, a métrica apresenta uma natureza fundamentalmente subjetiva. Isso talvez

¹⁹¹ *There is apparently, then, no such thing as a level of meter or a level on which meter may appear; but rather, meter is the outgrowth of the interaction of two levels – two differently-rated strata, the faster of which provides the elements and the slower of which groups them.*

¹⁹² Um conhecimento ‘autônomo’ é tratado aqui como formado a partir da apreensão ou do entendimento de um objeto real ou ideal. Tal objeto deve apresentar uma independência em relação ao pensamento subjetivo do sujeito, o que pode ser verificado quando, por exemplo, um mesmo objeto real ou ideal se mostra perfeitamente reconhecível por diferentes sujeitos. Nesse sentido, a métrica não parece configurar um conhecimento desse tipo (i. e., um conhecimento ‘autônomo’) uma vez que não pode ser representada por um objeto independente do próprio pensamento do sujeito e, nesse sentido, quiçá, possamos compreendê-la como uma expressão própria da sua subjetividade. Ainda assim, devemos ter cuidado para não atribuímos uma realidade absoluta ou – para usarmos um termo da filosofia – uma realidade metafísica a objetos reais ou ideais que – por apresentarem uma independência em relação ao pensamento subjetivo do sujeito – possam ser encarados como conhecimentos ‘autônomos’ uma vez que os mesmos são absorvidos pelo sujeito.

¹⁹³ Nos referimos, aqui, ao conceito de métrica composta introduzido na nota¹⁷¹.

¹⁹⁴ A definição de métrica proposta por Yeston sugere que a mesma é imediatamente apreendida pelo sujeito em sua experiência sensorial. Isso significa que a métrica pode configurar um conhecimento essencialmente intuitivo do ser humano, quer dizer, uma resposta espontânea que emerge em sua própria esfera psicológica frente aos estímulos externos recebidos pelos sentidos da audição, visão, etc.

¹⁹⁵ Apesar de não considerar uma sucessão irregular de eventos similares ou uma sucessão de pulsos não-equidistantes como um nível de movimento, Yeston reconhece uma sucessão irregular de eventos similares como um sub padrão rítmico ‘mais complexo’ quando comparado àquele baseado na recorrência regular de eventos similares (i. e., numa sucessão de pulsos equidistantes). Assim, tomaremos a liberdade de incluir tais sub padrões rítmicos ‘mais complexos’ (ou qualquer sucessão irregular de eventos similares ou, ainda, qualquer sucessão de pulsos não-equidistantes) como possíveis integrantes de um ou mais níveis de movimento cuja interação pode acarretar o surgimento da métrica na esfera psicológica do sujeito individual.

possa explicar por que diferentes indivíduos são capazes de interpretar espontânea ou intencionalmente a métrica de uma mesma composição de formas tão diferentes. Vale dizer, nesse sentido, que um dos fatores verdadeiramente consideráveis para o estabelecimento espontâneo da métrica na mente de um indivíduo venha ser a sua procedência cultural¹⁹⁶ além, é claro, de suas próprias aptidões, características ou, mesmo, de quaisquer dificuldades perceptivas que venha a experimentar. Um exemplo de como a procedência cultural de um indivíduo pode influir diretamente em sua interpretação métrica se encontra nas muitas situações em que nos deparamos com repertórios musicais alheios à nossa cultura ou prática musical. Quanto mais distantes estamos de determinadas práticas musicais e da apreciação de seus repertórios específicos, mais suscetíveis ficamos de interpretar (metricamente) de forma equivocada as composições dessas correntes musicais. Vamos ilustrar essa ideia apresentando parte da transcrição da peça *Hindehu* para flauta rudimentar originária dos pigmeus africanos *Bá-Benzélé*, conforme elaborada por Arom (1998, p.187):

The image shows a musical score for a rudimentary flute piece. It consists of four staves, labeled 0, 1, 2, and 3. Above the staves, measures 1 through 12 are indicated by vertical lines. Staff 0 is mostly empty, with a few notes in measure 11. Staves 1, 2, and 3 contain the main melody, with notes and rests. The notation includes various note values, rests, and dynamic markings like 'p' and 'f'.

Figura 21: Transcrição da peça *Hindehu* para flauta rudimentar dos pigmeus africanos *Bá-Benzélé* por Arom (1998).

Arom destaca que a flauta rudimentar usada na execução da peça *Hindehu* apresenta uma “originalidade que reside em seu uso, sempre em simbiose com a voz humana: o músico que a utiliza alterna regularmente um som cantado com outro assobiado¹⁹⁷” (AROM, 1998,

¹⁹⁶ “Waterman (apud AROM, 1991, p.181) sugere [por exemplo] que existe um ‘senso metronômico’ na base do ritmo africano. Esse senso faz parte do ‘equipamento perceptivo’ que músicos e ouvintes compartilham, sendo adquirido no processo de assimilação da própria cultura deles. Waterman chama isso de um ‘padrão cultural’”. Se o ‘senso metronômico’ dos africanos provém – de acordo com Waterman – da relação que os mesmos têm com a prática musical compartilhada em seu próprio meio sociocultural, podemos concluir que cada meio sociocultural é potencialmente capaz de gerar em seus respectivos músicos e ouvintes um ‘senso metronômico’ próprio. Assim, entendemos que o conceito de ‘padrão cultural’ cunhado por Waterman pode ultrapassar as fronteiras da prática musical dos africanos e, nesse sentido, ser definido mais amplamente como um atributo perceptivo gerado pelas trocas musicais recíprocas entre indivíduo e seu meio sociocultural.

¹⁹⁷ *Son originalité reside dans son emploi, toujours en symbiose avec la voix humaine: le musicien qui l'utilise alterne régulièrement un son chanté, avec un autre, siffle.*

p.179). Além disso, a forma de escrita usada por Arom em sua transcrição de *Hindehu* foge bastante àquela comum à notação musical tradicional, sobretudo, por prescindir de uma fórmula de compasso e das suas linhas divisórias¹⁹⁸. Sobre isso, Arom comenta que “Notar-se-á a ausência de qualquer acentuação, mesmo de qualquer contraste dinâmico: o nível de emissão dos sons, tanto do canto quanto do assobio, permanece igual ao longo de toda a peça¹⁹⁹” (Ibid., p.187). Mas, o ponto a ser enfatizado aqui diz respeito à unidade de referência tomada como medida temporal para a interpretação métrica de *Hindehu*. Pois bem. É aqui que Arom declara, após ter transcrito nota por nota da melodia dessa peça usando uma gravação feita por ele junto aos pigmeus *Bá-Benzélé*, que

[...] por não saber [ainda] onde se situavam as pulsações, não fui capaz de agrupar os seus valores [ou as suas figuras de nota] de forma significativa, [i. e.], segundo a concepção dos [pigmeus] *Bá-Benzélé*. Posteriormente, muitas vezes pensei nesta peça e, pensando nela, experimentei um sentimento de frustração, de um problema não resolvido, como um aborrecimento...²⁰⁰ (Ibid., p.187).

Arom reconhece na citação acima a sua própria inaptidão perceptiva para determinar a unidade de referência a ser tomada como medida temporal na interpretação métrica da peça *Hindehu*. De fato, este importante etnomusicólogo nascido na Alemanha, cuja formação musical perpassou preponderantemente os cânones da música de concerto ocidental, só foi capaz de agrupar adequadamente os valores das notas que compõem a melodia de *Hindehu* após, segundo ele, [...] retornar ao local [onde havia gravado a peça em questão] com a gravação, fazendo com que os seus executantes ouvissem [a mesma] e pedir-lhes para sobreporem a sua pulsação [conforme originalmente concebida por eles]²⁰¹” (AROM, 1998, p.185). Assim, a transcrição da peça *Hindehu* que apresentamos na Figura 21 só foi possível graças ao contato direto do etnomusicólogo com os pigmeus africanos responsáveis pela criação dessa peça. Não obstante, acreditamos que a experiência relatada por Arom pode facilmente acometer grande parte dos músicos de formação predominantemente ocidental caso os mesmos

¹⁹⁸ Arom substitui a fórmula de compasso e as suas respectivas barras por linhas verticais numeradas posicionadas na parte de cima da partitura as quais indicam os pontos de ataque da pulsação regular a qual subjaz à execução de toda a peça.

¹⁹⁹ *On notera l'absence de toute accentuation, voire de toute opposition dynamique: le niveau d'émission des sons, tant chantés que siffles, demeure égal tout au long du morceau.*

²⁰⁰ *Cependant, faute de savoir où se situent les pulsations, je restai incapable d'en regrouper, de façon pertinente, les valeurs, selon la conception des Bá-Benzélé. Par la suite, je pensai souvent à cette pièce et, y pensant, j'éprouvai un sentiment de frustration, de problème non résolu, comme une vexation...*

²⁰¹ [...] *retourner sur place avec l'enregistrement, le faire écouter aux depositaires et leur demander d'y superposer la battue.*

procurem determinar a unidade de referência que é tomada como medida temporal pelos pigmeus *Bá-benzélé* na execução de *Hindehu*²⁰².

Considerando o entendimento de métrica que propormos em nosso trabalho a partir da visão compartilhada por London e Gjerdingen (2001) – que diz que a mesma consiste num ‘modo de escutar’ ou, mais especificamente, numa forma de agrupar (ou de medir) os eventos sonoros do ritmo – procedemos, em seguida, para a proposição de um entendimento unívoco para o conceito de polimetria.

Se a métrica se apresenta como uma forma de conhecer um ou mais ritmos e se essa forma é dada espontaneamente via intuição sensível ou, ainda, via intuição formal²⁰³, então, podemos concluir que a polimetria se apresenta como duas ou mais formas de conhecer um ou mais ritmos. Ora, conforme sugerido por London, nós, humanos, somos ‘incapazes de ouvir duas estruturas métricas ao mesmo tempo’ (lembrando que as estruturas métricas aludidas aqui se referem a formas particulares de conhecer um ou mais ritmos e não a sequências particulares e recorrentes de pulsos fortes e fracos). Assim, conforme colocado apropriadamente por Kolinski (1973, p.502), “[...] o fenômeno da polimetria existe apenas em termos de uma realização simultânea de diferentes métricas por diferentes performers [ou ouvintes]”, o que significa que “um [único] performer ou ouvinte não é capaz de [experimentar] uma percepção verdadeiramente polimétrica²⁰⁴ (KOLINSKI, 1973, p.501). As declarações de Kolinski transcritas acima nos parecem suficientemente claras para que possamos entender a natureza do fenômeno que convencionou-se chamar de polimetria.

Kolinski acrescenta à suas últimas declarações algo que ainda toca diretamente o escopo de nossa investigação. Segundo o mesmo, “[...] a polimetria não deve ser confundida com a polirritmia; de fato, nós [humanos] somos perfeitamente capazes de discernir as linhas rítmicas simultâneas de uma textura polifônica [conforme encontradas numa polirritmia]”

²⁰² Para quem quiser enfrentar o desafio, basta acessar a gravação da peça realizada pelo próprio Arom, conforme link abaixo (o mesmo autor revela, ao final de sua transcrição, que “O modo de subdivisão da pulsação é ternário”) (AROM, 1998, p.188). Disponível em <https://youtu.be/YcGZfVehez0>. Acesso em 22/08/21.

²⁰³ Segundo Hessen (2000, p.70), “A apreensão imediata de uma relação [...] entre dois conteúdos sensíveis ou do pensamento não deve ser chamada de intuição no sentido estrito. Se quisermos conservar a palavra, deveremos falar, aqui, numa intuição formal. Essencialmente diferente desta, a intuição material é a que diz respeito, não à simples apreensão de uma relação, mas ao conhecimento de um dado provido de conteúdo, de um objeto ou fato supra-sensível. É essa intuição material que chamamos de intuição no sentido estrito e próprio”. Conforme sugerido por Yeston, a métrica corresponderia a uma consequência da interação ou – para usarmos o termo empregado acima por Hessen – da ‘relação’ entre dois níveis de movimento onde tais níveis, ao serem concatenados com a descrição da intuição formal dada por Hessen, podem, então, ser entendidos como dois conteúdos sensíveis.

²⁰⁴ [...] *the phenomenon of polymetre exists only in terms of a simultaneous realization of different metres by different performers [or listeners, which means that] a [single] performer or listener is not capable of [experiment] a truly polymetric perception.*

(Ibid., p.502). Vemos que Kolinski trata a polirritmia como uma simples derivação do ritmo uma vez que a sobreposição de duas ou mais ‘linhas rítmicas’ – o que podemos ‘traduzir’ como a sobreposição de duas ou mais organizações formais de eventos sonoros explícitos e sucessivos – é vista por esse autor como resultando, efetivamente, numa polirritmia. O raciocínio de Kolinski é justo. Porém, conforme abrimos a presente seção dedicada à investigação dos conceitos de polirritmia e polimetria, devemos reconhecer que o termo em destaque no momento costuma ser usado numa conotação mais específica quando comparada à simples derivação levada a efeito por Kolinski.

No intuito de evitarmos possíveis confusões quanto à conotação específica que sugerimos permear o campo teórico em relação ao conceito de polirritmia, sugerimos, inicialmente, afastar da definição de polirritmia do dicionário *Grove* o termo ‘metros’ (o qual também poderia ser referido como ‘métricas’). Fazemos isso porque já chegamos a um significado unívoco do conceito de métrica e, assim, não faz mais sentido insistir numa ambiguidade indevidamente justificada entre os conceitos de ritmo e metro (ou métrica). Se reformularmos a definição de polirritmia do dicionário *Grove* após termos concluído o procedimento que acabamos de sugerir, chegamos à seguinte definição: a polirritmia designa “A sobreposição de diferentes ritmos”. Ora, essa definição parece ecoar o sentido de simples derivação do ritmo conforme atribuída por Kolinski ao conceito de polirritmia. Mas, como já sabemos que ao ritmo cabem múltiplas formas organizadas de eventos sonoros sucessivos, entendemos que a sobreposição de certas formas organizadas de eventos sonoros pode, de fato, dar origem ao que o dicionário *Ricordi* chama de “combinações rítmicas contrastantes” (ALLORTO, 1976, p. 520). Essas combinações revelariam, assim, uma das formas com que duas ou mais organizações formais de eventos sonoros sucessivos (i. e., dois ou mais ritmos) poderiam interagir ao serem sobrepostas(os). Vejamos, então, como essas ‘combinações rítmicas contrastantes’ operam na prática.

Quando sobrepomos duas ou mais sequências de pulsos equidistantes cujos pontos de ataque particulares apresentam velocidades de recorrência passíveis de serem representadas por valores numéricos que não podem ser expressos como uma multiplicação ou divisão simples um do outro, estaremos diante de uma manifestação da conotação específica de polirritmia a que nos referimos mais acima. A seguir (Figura 22), damos alguns exemplos desse tipo de polirritmia:



Figura 22: Polirritmias que envolvem a sobreposição de duas seqüências de pulsos equidistantes cujos pontos de ataque particulares apresentam velocidades de recorrência que não podem ser expressas como uma multiplicação ou divisão simples uma da outra.

Vemos que as sobreposições de duas seqüências de pulsos equidistantes presentes em cada compasso delimitado por dois sinais de *ritornelo* implicam duas formas de dividir igualmente esse mesmo espaço de tempo. Mas não só isso, pois, a interação de ambos os níveis de movimento gerados por cada linha rítmica situada dentro de cada compasso exposto na Figura 22 produz ‘combinações rítmicas contrastantes’ entre o que podemos chamar de duas seqüências de articulações cujas velocidades não podem ser expressas como uma multiplicação ou divisão simples uma da outra. Vejamos tais velocidades em cada caso: na primeira linha do mesmo exemplo, temos uma seqüência de articulações na parte superior cuja velocidade pode ser expressa pelo número 2 (o qual indica a quantidade de tempo, em figuras de colcheia, existente entre os seus respectivos pontos de ataque) sobreposta à outra seqüência de articulações na parte inferior cuja velocidade pode ser expressa pelo número 3 (o qual representa três figuras de colcheia que indicam a quantidade de tempo existente entre os pontos de ataque dessa segunda seqüência de articulações). Assim, temos nessa primeira linha, uma

polirritmia que costuma ser chamada de 3 contra 2²⁰⁵ (ou 2 contra 3, como encontramos no segundo compasso da mesma linha).

Da segunda até a quinta linha da Figura 22, o raciocínio para se identificar cada ‘combinação rítmica contrastante’ presente em cada compasso se repete da mesma forma exposta no parágrafo anterior²⁰⁶. As polirritmias que emergem das sobreposições de duas sequências de pulsos equidistantes nas cinco linhas do mesmo exemplo responderiam, respectivamente, por ‘combinações rítmicas contrastantes’ frequentemente referidas como polirritmias de 5 contra 2 (e 2 contra 5, conforme encontramos no segundo compasso da segunda linha), 4 contra 3 (e 3 contra 4), 7 contra 2 (e 2 contra 7) e 5 contra 3 (e 3 contra 5).

Cabe ressaltar, ainda, o cuidado em termos representado as sobreposições dos primeiros compassos de cada linha da Figura 22 sem o emprego de quiálteras uma vez que, com isso, tencionamos neutralizar a crença infundada de que a conotação específica de polirritmia sobre a qual nos concentramos no momento deve envolver, necessariamente, o emprego delas (i. e., duínas, tercinas, quartinas, quintinas, sextinas, septinas e, assim por diante). O segundo compasso de cada linha do mesmo exemplo recebeu, em contraste, uma representação, digamos, mais convencional do tipo de polirritmia a que nos referimos no momento (pois, nesse caso, fizemos uso de quiálteras). Não obstante, conforme já prevíamos desde a introdução do

²⁰⁵ A expressão 3 contra 2 indica que um mesmo espaço de tempo é dividido por duas sequências de articulações igualmente espaçadas: a sequência da parte superior divide esse espaço de tempo em três partes iguais enquanto a sequência da parte inferior divide o mesmo espaço de tempo em duas partes iguais. Esse raciocínio inclui a aplicação de conceitos matemáticos uma vez que envolve, inevitavelmente, os números racionais (i. e., aqueles que podem ser representados sob forma de fração) e os conceitos de razão e proporção que correspondem, respectivamente, ao coeficiente de dois números e à igualdade entre duas razões.

²⁰⁶ A velocidade de recorrência dos eventos sonoros pertencentes a uma sucessão particular de pulsos equidistantes é dada, sem exceção, pela quantidade de tempo existente entre seus respectivos pontos de ataque. Assim, no primeiro compasso da segunda linha da Figura 22, a parte superior gera uma velocidade de recorrência de pontos de ataque equivalente a 2 semicolcheias enquanto a parte inferior do mesmo compasso gera uma velocidade de recorrência de pontos de ataque equivalente a 5 semicolcheias. Note como a relação entre as duas velocidades de recorrência de pontos de ataque geradas por cada parte dentro desse mesmo compasso apresentam uma proporção invertida quando comparada àquela que define a maneira como cada sucessão de articulações divide o mesmo espaço de tempo (no caso, o espaço do compasso). Assim, as velocidades de recorrência dos pontos de ataque de ambas as partes superior e inferior do primeiro compasso da segunda linha equivalem, respectivamente, a 2 e 5, enquanto, de modo inversamente proporcional, o espaço de tempo do mesmo compasso (que equivale a uma quantidade total de 10 semicolcheias) é dividido pelas partes superior e inferior, respectivamente, em (5) cinco e (2) duas partes iguais. Assim, quando nos concentramos no conceito de velocidade, focamos no espaço de tempo existente entre os pontos de ataque de cada sucessão de articulações particular e, a partir daí, podemos comparar as velocidades de recorrência de duas ou mais sequências de articulações para chegarmos a uma relação precisa de como as mesmas interagem entre si. Por outro lado, quando nos concentramos no conceito de razão e proporção, focamos no espaço de tempo existente entre os pontos de ataque coincidentes de duas ou mais sucessões de articulações e, com base nisso, podemos comparar de que forma esse mesmo espaço de tempo é dividido por cada uma das sucessões de articulações em questão. Assim, enquanto o conceito de velocidade nos permite especificar a quantidade de tempo exata existente entre pontos de ataque sucessivos e a relação entre as quantidades de tempo de duas ou mais sucessões de ataques sobrepostas, o conceito de razão e proporção possibilita, por sua vez, que compreendamos as proporções exatas entre esses ataques com base no espaço de tempo compartilhado por duas ou mais sucessões de ataques sobrepostas.

conceito de nível de movimento na introdução da tese, a conotação específica da polirritmia para a qual aponta o dicionário *Ricordi* não deve se limitar aos tipos de sobreposição verificados na Figura 22.

De fato, como já sabemos, um nível de movimento, pode ser representado tanto por uma sucessão de pulsos equidistantes que se apresente explicitamente na superfície de uma composição – como verificamos em todas as partes que compõem as polirritmias da Figura 22 – quanto por uma sucessão de eventos implícitos derivados de cada um dos seus padrões rítmicos constituintes. Ora, se um nível de movimento também pode ser gerado pelo estabelecimento de um padrão rítmico, então, devemos acrescentar essa mesma forma de organização de eventos sonoros sucessivos como um possível componente da polirritmia. Abaixo (Figura 23), oferecemos exemplos de polirritmia que pretendem ilustrar a sobreposição de padrões rítmicos que também fazem jus à descrição dada pelo dicionário *Ricordi* à conotação específica de polirritmia sobre a qual tratamos no momento, quer dizer, àquela que é caracterizada por ‘combinações rítmicas contrastantes’




Figura 23: Polirritmias que envolvem a sobreposição de dois padrões rítmicos cujas velocidades de recorrência particulares não podem ser expressas como uma multiplicação ou divisão simples uma da outra.

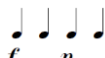
Na Figura 23, encontramos polirritmias formadas pela sobreposição de dois padrões rítmicos e que, conforme sugerido acima, também cumprem os requisitos necessários para configurarem-se como “combinações rítmicas contrastantes”. Nesse caso, se quisermos

estipular a velocidade de recorrência de cada um dos padrões rítmicos constantes de cada compasso desse exemplo, devemos transferir nossas atenções para a constituição dos mesmos. Para efeitos meramente didáticos, optamos por alternar uma linha²⁰⁷ de padrões rítmicos determinados por contrastes de dinâmica (parte superior no primeiro compasso e, inferior, no segundo) e de duração (parte inferior no primeiro compasso e, superior, no segundo) com outra linha composta de padrões rítmicos determinados por contrastes de altura (parte superior no primeiro compasso e, inferior, no segundo) e de duração (parte inferior no primeiro compasso e, superior, no segundo).

Dessa forma, as velocidades de recorrência dos padrões rítmicos presentes nas primeiras linhas do par de linhas referido acima devem ser determinadas pela quantidade de tempo existente entre ataques não-adjacentes²⁰⁸ de mesma intensidade (obviamente, no caso de padrões rítmicos determinados por contrastes de dinâmica) e pela quantidade de tempo existente entre os ataques iniciais de uma sequência padronizada de durações (no caso de padrões determinados por contrastes de duração). Se quisermos determinar as velocidades de recorrência dos padrões rítmicos que se situam nas segundas linhas do mesmo par de linhas referidos acima, focamos, então, na quantidade de tempo existente entre os ataques iniciais de um contorno padronizado de alturas²⁰⁹ (no caso de padrões determinados por contrastes de


²⁰⁷ Usamos a palavra linha, aqui, no sentido de sistema ou pentagrama e não no sentido de voz ou parte.

²⁰⁸ Padrões rítmicos determinados por contrastes de dinâmica podem seguir uma das duas combinações de eventos sonoros sucessivos descritas a seguir: (1) um evento sonoro pode ser sucedido por dois ou mais eventos sonoros de intensidade contrastante em relação à intensidade do evento que os precede (e. g., um padrão composto por um evento acentuado seguido de três eventos não-acentuados, i. e., ) ou; (2) dois ou mais eventos podem ser sucedidos por dois ou mais eventos de intensidade contrastante em relação à intensidade dos eventos que os


precedem (e. g., um padrão composto por dois eventos fortes seguidos de dois eventos fracos, i. e., ). No caso da Figura 23, encontramos apenas padrões rítmicos que exemplificam a primeira combinação de eventos sonoros que apresentam algum contrastante de dinâmica conforme especificada acima.

²⁰⁹ Yeston só considera que um padrão rítmico é determinado por um contorno padronizado de alturas caso o mesmo contorno de alturas coincida com uma sequência padronizada de durações ou de intervalos entre pontos de ataque. Isso significa que, para esse autor, a recorrência de uma mesma sequência de alturas que não coincide com uma mesma sequência de durações ou de intervalos entre pontos de ataque não configura um padrão rítmico. Se partirmos do princípio de que um padrão é rítmico quando o mesmo estabelece um modelo definido pela existência de eventos sonoros sucessivos organizados de uma dada forma, então, entendemos que a recorrência de um mesmo contorno de alturas, por também apresentar eventos sonoros sucessivos organizados de uma determinada forma, pode ser considerado como um padrão rítmico. Acontece que a importância predominante dada ao critério de duração e/ou de intervalo entre pontos de ataque (provavelmente por que tais critérios correspondem justamente àqueles que permitem que o ritmo se interseccione inteiramente com a matemática) na constituição do ritmo ao longo da história da música (vide alguns princípios do ritmo ocidental como, por exemplo, o *chronos protos* grego ou a doutrina dos compassos musicais surgida a partir do século XVII) pode enfraquecer consideravelmente o significado rítmico gerado unicamente por uma sucessão de alturas. Devemos, entretanto, salientar que, se mantemos nossas atenções voltadas ao universo dos ritmos medidos, há de se ter em conta que qualquer sucessão de alturas cujas durações não se apresentem como proporcionais entre si, pode carecer, ainda mais, de um significado rítmico (embora ainda venha a cumprir os requisitos necessários para se constituir como tal, isto é, como um ritmo).

altura) e, conforme já especificamos, na quantidade de tempo existente entre os ataques iniciais de uma sequência padronizada de durações (no caso de padrões determinados por contrastes de duração).

Assim, a parte superior do primeiro compasso da Figura 23 apresenta um padrão rítmico determinado por contraste de dinâmica cuja velocidade de recorrência pode ser representada pelo número 2 já que este valor indica a quantidade de tempo existente entre ataques não-adjacentes de mesma intensidade²¹⁰. A parte inferior do mesmo compasso apresenta um padrão rítmico diferente uma vez este é determinado por contraste de duração. A velocidade de recorrência desse padrão rítmico pode ser representada pelo número 3 já que este valor indica a quantidade de tempo existente entre os ataques iniciais de uma sequência padronizada de durações composta por uma figura de semínima e outra de colcheia (i. e., ). Assim, constatamos que as velocidades de recorrência geradas por ambos os padrões rítmicos encontrados do primeiro compasso da Figura 23 (representadas pelos números 2 e 3) não podem ser expressas como uma multiplicação ou divisão simples uma da outra²¹¹.

Como citamos no parágrafo anterior à apresentação da Figura 23, um nível de movimento pode ser representado por uma sucessão de eventos implícitos derivados de cada um dos padrões rítmicos de uma composição. Longe de configurar uma ou mais composições musicais em sentido estrito, o conteúdo musical apresentado na Figura 23 teve por finalidade, em todo caso, ilustrar o princípio que acabamos de mencionar. Isso significa que os padrões rítmicos que identificamos nas partes superior e inferior do primeiro compasso desse exemplo podem gerar eventos implícitos cujos pontos de ataque devem apresentar, necessariamente, a mesma velocidade de recorrência dos seus padrões rítmicos correspondentes. Isso significa considerar os padrões rítmicos recém especificados – cujas velocidades determinamos como sendo expressas pelos números 2 e 3 – como responsáveis pela geração de eventos implícitos correspondentes que podem ser representados, respetivamente, por duas sucessões de pulsos equidistantes compostas, uma, por figuras de semínima (cujos pontos de ataque apresentam uma velocidade equivalente ao número 2) e, outra, por figuras de semínima pontuada (cujos pontos de ataque apresentam uma velocidade equivalente ao número 3). Assim, não restaria dúvida sobre como a sobreposição de dois ou mais padrões rítmicos pode, do mesmo modo

²¹⁰ Tais ataques coincidem com os sinais de acentos dinâmico (>) acrescentados à primeira, terceira e quinta colcheias do primeiro compasso desse exemplo. O padrão rítmico originado por essa mesma parte se encontra representado por uma sequência de duas figuras de colcheia sendo a primeira delas acentuada (i. e., .

²¹¹ Uma vez que os números 2 e 3 correspondem a números primos entre si, consequentemente, eles não podem ser expressos como uma multiplicação ou divisão simples um do outro.


como observamos entre as duas sequências de pulsos equidistantes apresentadas na Figura 22, dar origem a representações implícitas que se configuram como exemplos da conotação específica de polirritmia sobre a qual nos concentramos nos últimos parágrafos²¹².

Vamos concluir a análise da Figura 23 acrescentando uma descrição do processo através do qual a sobreposição dos padrões rítmicos confinados ao primeiro compasso da sua segunda linha pode dar origem a uma sobreposição de duas sequências de eventos implícitos os quais também podem ser descritas como duas sucessões de pulsos equidistantes cujos pontos de ataque apresentam velocidades de recorrência representadas por números primos entre si. A parte superior do compasso que acabamos de nos referir consiste num padrão rítmico determinado por contraste de altura²¹³ enquanto a sua parte inferior compreende um padrão rítmico determinado por contrastes de duração²¹⁴. A velocidade de recorrência do padrão gerado pela parte superior desse compasso pode ser representada pelo número 2 uma vez que este valor indica a quantidade de tempo, em figuras de semicolcheia, existente entre os ataques das notas Si 3 as quais representam os ataques iniciais desse padrão rítmico. No caso da parte inferior, vemos que o seu respectivo padrão rítmico apresenta uma velocidade de recorrência equivalente ao número 5 já que este valor indica a quantidade de tempo, também em figuras de semicolcheia, existente entre os ataques das figuras da colcheia pontuada que, por sua vez, representam o ataque inicial desse padrão rítmico.

Assim como mostramos no caso anterior, ambos os padrões rítmicos presentes na segunda linha da Figura 23, podem ser vistos como responsáveis pelo surgimento de eventos implícitos cujos pontos de ataque correspondem, necessariamente, às velocidades de recorrência dos seus padrões rítmicos correspondentes. Isso significa que podemos considerar como sobreposição de eventos implícitos gerados pelos padrões rítmicos identificados nesse último caso, a sobreposição de duas sequências de pulsos equidistantes cujos pontos de ataque apresentam velocidades de recorrência equivalentes aos números 2 e 5. Se aplicarmos a ideia

²¹² A análise das outras sobreposições com os demais padrões rítmicos expostos na Figura 23 deve seguir o mesmo raciocínio aplicado em nossa exposição anterior. Nesse caso, aplicamos com mais assertividade o conceito de velocidade uma vez que ‘as combinações ritmicamente contrastantes’ produzidas por essas últimas sobreposições exigem uma análise mais aprofundada que lance mão de outros critérios de recorrência de eventos sonoros os quais vão além da simples detecção de duas sequências sobrepostas de ataques igualmente espaçados (conforme encontradas na Figura 22).

²¹³ A parte sobre a qual nos referimos aqui é composta de uma sucessão de dez figuras de semicolcheia que são agrupadas de duas em duas em função do contorno padronizado de alturas formado pelas notas Si 3 e Mi 4. Esse contorno padronizado de alturas se repete quatro vezes dentro do compasso (sendo, portanto, executado cinco vezes seguidas) até o mesmo ser reiterado integralmente pela ação dos sinais de *ritornelo* que também delimitam a ocorrência dessa parte.

²¹⁴ Tal padrão é composto por uma figura de colcheia pontuada e outra de colcheia sem ponto de aumento (i. e., pelo padrão ).

de proporção invertida entre o conceito de velocidade e o de razão, podemos entender que a polirritmia que brota implicitamente da sobreposição dos padrões rítmicos obtidos do primeiro compasso da segunda linha do mesmo exemplo, pode ser descrita apropriadamente como uma polirritmia 5 contra 2.

As análises que empreendemos das Figuras 22 e 23 e que ilustram a conotação específica de polirritmia a que músicos e professores geralmente fazem referência quando pensam nesse procedimento musical, nos levou a introduzir aspectos mais detalhados sobre como cada padrão rítmico pode ser descrito a partir dos seus elementos constituintes. Vamos, na esteira de tais análises, apresentar uma relação mais direta entre os elementos explícitos e formais do ritmo e os aspectos que compõem o mesmo, ainda que de forma introdutória.

Conforme os critérios de recorrência de eventos postulados por Yeston (1976, p.38) demonstram, os sons musicais apresentam uma série de aspectos próprios, uns quantitativos e, outros, qualitativos. Os aspectos quantitativos dos sons devem incluir elementos que admitem uma representação numérica exata. A esse grupo de elementos podemos incluir a quantidade e a duração dos sons e dos silêncios²¹⁵. Já os elementos essencialmente qualitativos dos sons musicais seriam representados pelos seus outros aspectos, os quais, de modo geral, não admitem uma representação numérica exata²¹⁶. A este grupo de elementos podemos incluir o timbre, a intensidade, a densidade, a textura, a articulação, o registro e a altura dos sons.

Assim, entendemos que o primeiro grupo de elementos citados acima devem representar os elementos explícitos do ritmo enquanto o segundo grupo dos mesmos condiz com os seus elementos formais. Não obstante, todos os elementos do ritmo aludidos acima podem ser conhecidos a partir da esfera lógica do conhecimento uma vez que a mesma se concentra na investigação das “[...] estruturas lógicas enquanto tais, [da] sua constituição interna e [das] suas relações mútuas” (HESSEN, 2000, p.20). Nesse sentido, os elementos formais do ritmo corresponderiam a frutos da atividade relacional do pensamento humano o

²¹⁵ Yeston (1976) não considera a duração dos silêncios em sua prática de análise rítmico-musical, mas, em vez disso, se limita a considerar os silêncios como parte integrante, porém, não precisamente medida, dos intervalos existentes entre pontos de ataque (i. e., pontos de ataque sonoros). Acreditamos que tão importantes quanto os sons e a duração deles sejam os silêncios e suas respectivas durações, sobretudo quando tratamos de um assunto como a polirritmia que requer um detalhamento ainda mais apurado em torno dos princípios que permeiam o ritmo musical. Assim, consideramos tanto os pontos de ataque quanto os pontos de silêncio como ferramentas necessárias para podermos alcançar uma compreensão mais precisa do ritmo e da forma como o mesmo se intersecciona, efetivamente, com o conhecimento matemático.

²¹⁶ A intensidade, a articulação e a altura dos sons musicais admitem certas representações numéricas, contudo, estas não se mostram plenamente exatas como aquelas atribuídas à quantidade e à duração dos sons e dos silêncios (lembrando que permanecemos lidando com o universo dos ritmos medidos).

qual é capaz de colocar aspectos diversos em contexto, fazendo com que possamos chegar a um entendimento relativo (i. e., relacional, associativo) sobre tais elementos²¹⁷.

Introduzindo as várias conexões entre os elementos do ritmo e as maneiras como podemos entendê-los o fazemos seguindo o raciocínio de que, enquanto campo do conhecimento do sujeito universal ou epistêmico – i. e., àquele cuja parcela racional seria compartilhada por todo e qualquer indivíduo humano – a esfera lógica do conhecimento carrega consigo o conceito e o critério de verdade aplicados tanto à matemática e quanto à própria lógica. Isso significa que, ao contrário da esfera psicologia do conhecimento – sobre a qual também tratamos na presente seção – a esfera lógica do conhecimento pode nos oferecer subsídios essencialmente objetivos que nos permitam discernir um pensamento necessariamente verdadeiro de outro necessariamente falso. Nesse sentido, e estendendo o mesmo raciocínio à esfera psicológica do conhecimento, entendemos que esta, por sua vez, carece de um conceito e/ou critério de verdade suficientemente objetivo tal como aqueles que se aplicam ao campo do conhecimento matemático e/ou da lógica. Tal distinção entre as esferas lógica e psicológica do conhecimento humano e as maneiras como cada uma delas deve atuar no contexto do ensino e da aprendizagem do ritmo e da polirritmia será desenvolvida e formulada de modo mais conclusivo no terceiro capítulo da tese.

1.3 OS CONCEITOS DE DISSONÂNCIA RÍTMICA E DISSONÂNCIA MÉTRICA

Para o leitor mais atento, acreditamos que deve ter ficado a impressão de que algo fundamental passou despercebido no final da seção passada. De certo modo estivemos na iminência de revelar o que acabou se transformando numa omissão de nossa parte, contudo, não deixaremos passar mais tempo antes de preenchermos essa lacuna.

Para quem se lembra da definição do conceito de dissonância rítmica de Yeston, conforme introduzido no início do nosso trabalho²¹⁸, temos algo a iluminar: com efeito, a conotação específica de polirritmia referida no dicionário *Ricordi* foi frequentemente aludida em nossas análises das Figuras 22 e 23 como aquela na qual encontramos a ‘sobreposição de duas sequências de pulsos equidistantes cujos pontos de ataque particulares apresentam velocidades de recorrência que não podem ser expressas como uma multiplicação ou divisão

²¹⁷ A intensidade dos sons, por exemplo, também seria capturada pela atividade relacional do pensamento já que, enquanto meros conteúdos perceptivos, não podemos supor que a intensidade sonora seja capturada unicamente por cada estímulo recebido (i. e., sem relacionarmos os estímulos uns com os outros). O mesmo raciocínio pode ser estendido aos demais elementos formais do ritmo.

²¹⁸ Ver nota⁴.

simples uma da outra²¹⁹. Ora, se simplificarmos a descrição da conotação específica de polirritmia aludida previamente substituindo a ‘sobreposição de duas sequências de pulsos equidistantes’ e/ou a ‘sobreposição de dois padrões rítmicos’ pela simples ‘interação de dois níveis de movimento’, então, percebemos que as descrições anteriores do tipo de polirritmia considerado aqui equivalem em ‘gênero, número e grau’ à definição do conceito de dissonância rítmica²²⁰ conforme concebido por Yeston (Ibid., p.78).

Isso mostra que já dispomos de artifícios conceituais suficientes na literatura musical para evitarmos confusões adicionais quanto à significação comumente atribuída à polirritmia. Mas, isso não é tudo. De fato, há uma forma específica de dissonância rítmica proposta por Yeston que ainda pode gerar confusões e isso tem a ver, novamente, com a distinção tão necessária e, ainda consideravelmente nebulosa, entre os conceitos de ritmo e métrica. Yeston (Ibid., p.65) procura fazer tal distinção, conforme trecho a seguir:

Será útil explorar aqui a noção comumente aceita de que um movimento regular e periódico é métrico enquanto configurações irregulares de valores de tempo diferentes são rítmicas. Essa definição é sustentada por Cooper, Meyer, Hauptmann e Riemann mas [infelizmente] não fornece bases suficientes para distinguir métrica de ritmo. A razão dessa insuficiência é que qualquer pulso regularmente recorrente, quer seja considerado conceitualmente ou representado por eventos musicais [propriamente ditos], não indicará nenhum outro movimento exceto o de uma recorrência infinita quando considerado por ele mesmo²²¹ [Figura 24]” (YESTON, 1976, p.65).



Figura 24: Recorrência infinita de um pulso regular (YESTON, Ibid., p.65).

E o autor prossegue:

Para criar algum agrupamento regular de elementos dentro de um simples pulso, deve haver algum evento ocorrendo em intervalos regulares dentro dele [i. e., junto do

²¹⁹ A mesma conotação específica de polirritmia que tratamos no final da seção anterior recebeu, alternativamente, a descrição daquela na qual encontramos a ‘sobreposição de dois padrões rítmicos cujas velocidades de recorrência particulares não podem ser expressas como uma multiplicação ou divisão simples uma da outra’. Essa última descrição difere da que citamos no corpo do texto da tese por envolver a sobreposição de dois padrões rítmicos em vez de duas sequências de pulsos equidistantes, como referida anteriormente.

²²⁰ Lembrando que uma dissonância rítmica surge da interação de dois ou mais níveis de movimento cujos pontos de ataque ou de referência particulares apresentam velocidades de recorrência que não podem ser expressas como uma multiplicação ou divisão simples uma(s) da(s) outra(s), ou seja, que não representam múltiplos ou divisores um do outro.

²²¹ *It will be helpful here to explore the commonly held notion that periodic and regular motion in metric, while irregular configurations of different time values are rhythmic. This definition is held by Cooper, Meyer, Hauptmann and Riemann but does not provide sufficient grounds for distinguishing meter from rhythm. The reason of this insufficiency is that any regular recurring pulse, whether considered conceptually or whether represented by musical events, will indicate no other motion except an infinite recurrence when it is considered by itself.*

mesmo pulso]. Tal evento pode soar na música ou pode corresponder a uma divisão puramente conceitual do pulso²²² [Figura 25] (YESTON, 1976, p.66).

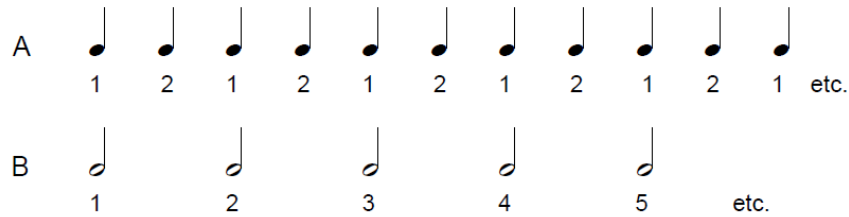


Figura 25: Agrupamento regular de elementos dentro de um simples pulso (YESTON, Ibid., p.66).

Sobre o conteúdo exposto na Figura 25, Yeston (Ibid., p.66) esclarece que:

Aqui, o ato conceitual de considerar os pulsos do nível A em pares ocorre uma vez a cada dois pulsos desse nível. Esse ato recorrente de *agrupamento*, quer seja conceitual ou representado por algo [i. e., por eventos sonoros correspondentes] na música, se torna, então, um próprio pulso (nível B) o qual apresenta uma velocidade de recorrência que é, necessariamente, mais lenta do que a velocidade [de recorrência] do nível A²²³ (YESTON, Ibid., p.66, *grifo nosso*).

Yeston (Ibid., p.66) explica, a seguir, como um evento ocorrendo em intervalos regulares junto a um simples pulso pode corresponder a uma divisão puramente conceitual do mesmo pulso:

A razão pela qual tal evento [ocorrendo em intervalos regulares junto a um simples pulso] pode ser conceitual em vez de soante [na música] tem a ver com casos típicos em que uma métrica é assumida como operante mesmo que algum aspecto da música atue, momentaneamente, contrariando essa mesma métrica. Nesses casos, tal métrica é sustentada conceitualmente²²⁴ (YESTON, 1976, p.66).

Yeston oferece um exemplo (Figura 26) que ilustra a ocorrência do que o autor descreve como uma ‘métrica sustentada conceitualmente’:



Figura 26: Métrica sustentada conceitualmente na *Grande Valsa Brilhante Op.18* de Chopin (c.1-7).

²²² In order to create some regular grouping of elements within a simple pulse, there must be some event occurring at regular intervals within it. Such an event may be sounded in the music, or it may be a purely conceptual division of the pulse.

²²³ Here the conceptual act of considering the pulses of level A in pairs occurs once for every two pulses of level A. This recurrent act of grouping, whether it is conceptual or it is represented by something in the music, then becomes a pulse itself (B), having a rate of recurrence that is necessarily slower than the rate of level A.

²²⁴ The reason such an event may be conceptual rather than sounded has to do with typical cases in which a meter is assumed to operate even though some aspect of the music momentarily plays against it. In such cases, a meter is conceptually supplied.

Na abertura da *Grande Valsa Brilhante Op.18* para piano de Chopin, observamos como o compositor polonês utiliza dois padrões rítmicos sucessivos similares: o primeiro formado por uma figura de mínima e duas de colcheia²²⁵ (i. e., $\overset{\hat{}}{\text{m}} \quad \overset{\hat{}}{\text{c}} \quad \overset{\hat{}}{\text{c}}$) e, o segundo, formado por uma figura de semínima e duas de colcheia²²⁶ (i. e., $\overset{\hat{}}{\text{sm}} \quad \overset{\hat{}}{\text{c}} \quad \overset{\hat{}}{\text{c}}$). Se a velocidade de recorrência do primeiro padrão pode ser representada pelo número 6²²⁷, aquela do segundo padrão se mostra equivalente ao número 4. Ora, vemos que a velocidade de recorrência do primeiro padrão é dissonante em relação à velocidade do padrão seguinte²²⁸. Porém, ambos os padrões recém citados não compartilham o mesmo espaço de tempo, queremos dizer, ambos não ocorrem simultaneamente, mas, em vez disso, um sucede ao outro. Mesmo assim, Yeston (1976, p.98) defende que:

Aqui [na abertura da *Grande Valsa Brilhante* de Chopin], a recorrência de padrão dentro dos dois primeiros compassos divide esse espaço de tempo pela metade. Os próximos dois compassos [entretanto] trissecam²²⁹ o mesmo espaço de tempo com ênfases dinâmicas, formando 2 1 1 2²³⁰ com o esquema acentual estabelecido previamente²³¹ (YESTON, 1976, p.98).

²²⁵ Lembrando que a figura da mínima recebe um sinal de *marcato* enquanto as duas figuras de colcheia recebem sinais de *staccato*.

²²⁶ Nesse caso, a figura de semínima recebe um sinal de *marcato* e as duas figuras de colcheia recebem sinais de *staccato*.

²²⁷ O número 6 indica a quantidade de tempo, em figuras de colcheia, existente entre os ataques das figuras de mínima que, nesse caso, representam o ataque inicial do padrão rítmico em questão.

²²⁸ Afinal, $4 \times 2 = 8$ e $6 : 2 = 3$, assim, os números 4 e 6 não podem ser expressos como uma multiplicação ou divisão simples um do outro.

²²⁹ O verbo trissecar é usado em matemática para designar a divisão de um ângulo em três partes iguais. Naturalmente, o verbo é adotado por Yeston para indicar a divisão de um espaço de tempo em três partes iguais.

²³⁰ Yeston usa a fórmula numérica 2 1 1 2 para designar o padrão rítmico resultante ou composto (ver nota¹⁷¹) dos ataques iniciais de ambos os padrões usados por Chopin na abertura da sua *Grande Valsa Brilhante*. Podemos entender a fórmula usada por Yeston da seguinte forma: se dividirmos o espaço equivalente a dois compassos dessa obra em doze colcheias, percebemos que os ataques iniciais do primeiro padrão coincidem com a primeira e sétima colcheias desse grupo de figuras iguais (i. e., coincidindo com os ataques das seguintes colcheias sublinhadas: 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12), enquanto que os ataques iniciais do segundo padrão especificado acima coincidem com a primeira, quinta e nona colcheias do mesmo grupo (i. e., coincidindo com os ataques das seguintes colcheias sublinhadas: 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12). Ao combinarmos ambos os ataques iniciais em ambos os padrões que acabamos de nos referir, teremos, então, a seguinte configuração de ataques considerando as mesmas doze colcheias que subjazem o espaço de dois compassos da *Grande Valsa Brilhante*: 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12. Como vemos, o padrão resultante ou composto dos ataques iniciais de ambos os padrões usados por Chopin na abertura dessa peça pode ser representado pela fórmula numérica 4 2 2 4, isso, é claro, se permanecermos tomando a figura da colcheia com a sua unidade de medida. O que Yeston faz para chegar, enfim, à fórmula numérica 2 1 1 2 é considerar, alternativamente, a figura da semínima como unidade de medida que, nesse caso, representa somente uma simplificação matemática da fórmula numérica 4 2 2 4 resultante do raciocínio exposto anteriormente.

²³¹ *Here the pattern recurrence within the first two bars divides that time span in half. The following two bars trisect the same time span with stresses, forming 2 1 1 2 with the previously established accentual scheme.*

Yeston considera que os níveis de movimento gerados por ambos os padrões que abrem a *Grande Valsa Brilhante* de Chopin interagem dentro do mesmo espaço de tempo mesmo que eles não se manifestem simultaneamente de maneira explícita. Ora, é aqui que a terminologia de Yeston parece não mais se aplicar. Isso porque, se tomarmos a sua suposição como verdadeira, então, entenderemos que a interação de ambos os níveis de movimento gerados por seus respectivos padrões rítmicos – conforme identificados no princípio dessa obra – só pode ser considerada operante caso levamos em conta a função psicológica atribuída por London (2001) à métrica que diz que a mesma provoca em nós uma expectativa que se manifesta através da “[...] antecipação dos [...] padrões [rítmicos previamente estabelecidos]”. Cohen (2007, p.81) se refere ao mesmo fenômeno quando fala de “um padrão métrico que persiste em nossa cognição” e que também pode ser entendido como um nível de movimento gerado por um padrão rítmico estabelecido antecipadamente que é, ele próprio – i. e., o seu nível de movimento correspondente – a manifestação psicológica da ‘antecipação dos padrões [rítmicos previamente estabelecidos]’ a qual é atribuída por London à métrica.

Se ambos os níveis de movimento gerados a partir dos padrões rítmicos especificados anteriormente apresentam velocidades dissonantes entre si, a interação dos mesmos não pode ser considerada efetivamente sem que lancemos mão do conceito de métrica. Isso se deve ao fato de a métrica corresponder – de acordo com London e Gjerdingen (2001) – a ‘um modo de escutar’, o que determina que os processos psicológicos e os mecanismos perceptivos do sujeito individual precisam ser levados em conta nesse caso.

Assim é que, podemos enxergar ‘o modo de escutar’ ou, em outras palavras, ‘a forma de agrupar’ os eventos sonoros que constam na abertura da obra de Chopin exposta na Figura 26²³² como alusiva ao nível de movimento de velocidade 6 que identificamos previamente como gerado pelo primeiro padrão rítmico a aparecer na mesma obra²³³. Se o nível de movimento de

²³² A forma de agrupar os eventos acima aludidos pode ser descrita como aquela em que o sujeito os percebe como se sucedendo de seis em seis colcheias.

²³³ Por certo, como já advertimos antes, ‘devemos ter cuidado para não concluirmos precipitadamente que a métrica se refere, precisamente, a uma unidade de referência tomada como medida temporal na interpretação de um ritmo’ ou, alternativamente – conforme aplica-se ao caso da obra de Chopin – que a métrica corresponde a um nível de movimento particular. Assim, não pretendemos sustentar que o nível de movimento de velocidade 6 gerado pelo primeiro padrão rítmico que identificamos nos primeiros compassos da *Grande Valsa Brilhante* representa, por si só, a métrica, mas, em vez disso, enxergamos nele uma maneira prática de ilustrar a forma de agrupamento senário (i. e., de seis em seis unidades) das colcheias que aparecem na abertura dessa obra e que indica uma forma particular de interpretar os eventos sonoros que constam nos dois primeiros compassos dessa obra. Isso significa que concordamos com Yeston quando identificamos a métrica dos dois primeiros compassos da *Grande Valsa Brilhante* como uma consequência da interação do nível de movimento gerado pelos eventos sonoros constantes do mesmo trecho com o nível de movimento de velocidade 6 caso o mesmo seja considerado pelo sujeito em sua interpretação métrica dos eventos sonoros que acabamos de citar. Nesse caso, obviamente, ambos os níveis de movimento citados se apresentariam como consonantes entre si, condição que não se repetiria caso o sujeito resolvesse antecipar, deliberadamente, o nível de movimento de velocidade 4 – conforme gerado pelo segundo

velocidade 6 é considerado pelo sujeito em sua interpretação métrica dos eventos sonoros que constam na abertura da *Grande Valsa Brilhante* – quer isso ocorra deliberadamente ou acidentalmente – há uma grande probabilidade da função psicológica atribuída por London à métrica entrar em cena e determinar, doravante, que a forma de agrupar (ou de medir) os eventos sonoros subsequentes da obra se mantenha fiel àquela já estabelecida antecipadamente. Assim, no momento em que o segundo padrão rítmico que surge no terceiro compasso (i. e., $\dot{\uparrow} \dot{\uparrow} \dot{\uparrow}$) e suas duas repetições consecutivas são percebidas pelo sujeito, a velocidade de recorrência desse padrão – i. e., aquela que identificamos pelo número 4 – deve, inevitavelmente, entrar em conflito com a forma com que o sujeito vinha agrupando mentalmente os eventos sonoros constantes dos seus compassos anteriores.

Assim, confirmamos que a interação de ambos os níveis de movimento cujas velocidades identificamos como sendo representadas pelos números 6 e 4 só tem como ocorrer de fato caso levamos em conta a função psicológica atribuída por London à métrica, a qual implica a ‘antecipação dos padrões rítmicos previamente estabelecidos’ na esfera psicológica do sujeito individual. Nesse sentido, o nível de movimento de velocidade 6 aludido acima poderia ser tomado como uma reminiscência da forma como o sujeito interpretou ou agrupou antecipadamente os eventos sonoros explícitos que compõem o primeiro padrão rítmico identificado na *Grande Valsa Brilhante*. A interação da percepção imediata do seu segundo padrão rítmico com a reminiscência da forma de interpretação de um padrão rítmico precedente que se manifesta na consciência do sujeito a partir do terceiro compasso dessa obra deve, ao nosso ver, ser caracterizada como uma dissonância metro-rítmica²³⁴ e, não, simplesmente, como uma dissonância rítmica conforme originalmente proposta por Yeston.

padrão rítmico que aparece somente no terceiro compasso da obra – já desde o início da mesma como parte integrante da sua constituição métrica, i. e., enquanto um nível de movimento dissonante em relação àquele gerado pelo seu primeiro padrão rítmico constituinte. Nesse caso, a métrica dos dois primeiros compassos da obra corresponderia a uma consequência da interação do nível de movimento de velocidade 6 (gerado pelo primeiro padrão rítmico que consta nos dois primeiros compassos da obra) com o nível de movimento de velocidade 4 a ser considerado pelo sujeito em sua interpretação métrica dos eventos sonoros que compõem o padrão rítmico ao qual acabamos de nos referir. Desse modo, entendemos como a métrica não se aplica a qualquer conteúdo particular que seja individualizado a partir de uma análise pormenorizada dos elementos que compõem uma dada composição musical. Nos casos levantados acima, mostramos que a métrica resulta, efetivamente, da interação ou da relação estabelecida entre dois ou mais conteúdos particulares que podem ser individualizados a partir da análise musical de uma dada composição, o que confirma que a mesma deve, ao nosso ver, configurar uma forma e não um conteúdo do conhecimento musical.

²³⁴ Cabe esclarecer, ainda, que a dissonância metro-rítmica que identificamos no terceiro compasso dessa obra só seria válida no contexto específico da experiência de um performer e/ou ouvinte. Isso porque, como buscamos explicitar anteriormente, a antecipação e, conseqüentemente, a manifestação de um nível de movimento previamente estabelecido numa obra musical se dão exclusivamente na esfera psicológica do sujeito individual o qual passa a ser o único real espectador do fenômeno que definimos acima como uma dissonância metro-rítmica. Mas não só isso: há de se clarear também que a dissonância metro-rítmica que identificamos na abertura da *Grande Valsa Brilhante* só faz sentido caso o sujeito siga efetivamente a interpretação métrica sugerida pela fórmula de

O termo dissonância adotado por Yeston indica, como sabemos, a interação de dois níveis de movimento cujas velocidades não podem ser expressas como uma multiplicação ou divisão simples uma da outra. Nisso, Yeston está coberto de razão ao caracterizar a justaposição de ambos os níveis de movimento gerados pelos padrões rítmicos que abrem a obra de Chopin analisada acima como dissonantes. Entretanto, se a interação dos mesmos níveis de movimento que acabamos de citar não ocorre explicitamente, mas, apenas implicitamente na esfera psicológica do sujeito individual, então, acreditamos ser necessário diferenciar precisa e claramente a espécie de dissonância que reconhecemos na abertura da *Grande Valsa Brilhante* daquela concebida originalmente por Yeston.

Nesse ponto, devemos fazer uma pequena restrição àquilo que Yeston chama de uma ‘métrica sustentada conceitualmente’. Tal métrica, no contexto específico na Figura 26, corresponderia, segundo esse autor, à continuação do mesmo modo de agrupamento senário dos eventos sonoros mais breves que constam na abertura da *Grande Valsa Brilhante* quando a ocorrência (e recorrência) do segundo padrão rítmico (i. e., $\hat{\uparrow} \hat{\uparrow} \hat{\uparrow}$) que surge no terceiro compasso atua, momentaneamente, contrariando a forma de agrupamento senário dos seus eventos mais curtos, conforme estabelecida previamente na esfera psicológica do sujeito individual²³⁵. O conflito entre o agrupamento senário dos eventos mais curtos dessa obra com o nível de movimento de velocidade 4 que surge na consciência do sujeito junto com o segundo padrão rítmico soante na peça mostra que a forma de agrupar os eventos sonoros encontrados na abertura da mesma é mantida conceitualmente pelo sujeito no momento em que esta é contrariada pela ocorrência (e recorrência) de um novo padrão rítmico cuja velocidade de recorrência se mostra dissonante em relação ao nível de movimento alusivo ao agrupamento senário estabelecido previamente pelo sujeito em sua interpretação métrica dos eventos sonoros iniciais da mesma obra. Na medida em que Yeston reconhece a forma de agrupamento senário dos eventos sonoros que acabamos de citar enquanto um nível de movimento, esse autor pode

compasso 3/4 usada por Chopin uma vez que esta leva o sujeito a agrupar mentalmente os eventos sonoros da obra (a partir da sua primeira nota Si 3) de seis em seis colcheias (ou de três em três semínimas). Essa é uma condição *sine qua non* para que a dissonância metro-rítmica descrita acima se manifeste plenamente na consciência do sujeito já que somente a partir dela podemos reconhecer uma dissonância metro-rítmica gerada pela interação das velocidades 6 e 4 que atribuímos anteriormente aos níveis de movimento gerados por ambos os padrões rítmicos encontrados nos quatro primeiros compassos da obra (lembrando que o nível de movimento de velocidade 6 é tomado aqui como uma reminiscência da forma como o sujeito teria agrupado, hipoteticamente, os eventos sonoros constituintes do primeiro padrão rítmico percebido por ele nos dois primeiros compassos da obra. Assim, o nível de movimento de velocidade 6 seria fruto da função psicológica atribuída por London à métrica, o que, de fato, nos levou a caracterizar o conflito entre ambas as velocidades 6 e 4 a ocorrer na consciência do sujeito partir do terceiro compasso dessa obra como uma dissonância metro-rítmica).

²³⁵ Vale lembrar que o estabelecimento o agrupamento senário dos eventos sonoros contidos nos dois primeiros compassos dessa obra pelo sujeito não responde por uma condição necessária, senão, apenas, hipotética.

dar a entender que um nível de movimento individual poderia representar, efetivamente, uma métrica, o que, conforme já especificamos, não nos parece razoável sobretudo quando partimos da própria definição de métrica proposta por esse autor²³⁶.

Um outro exemplo dado por Yeston que também ilustra a manutenção conceitual de uma métrica na consciência do sujeito é oferecido na sequência. Tal exemplo (Figura 27) nos será útil para explicitar a aplicação de um critério de recorrência de eventos mais sutil o qual é adotado Yeston de maneira exclusiva no contexto da música tonal. Tal critério corresponde à classe/função de altura²³⁷.

²³⁶ Entendemos que um nível de movimento deve ser encarado como um ritmo na medida em que o mesmo consiste numa organização formal de eventos sonoros sucessivos. A única distinção a ser feita aqui se deve à natureza do nível de movimento em questão, já que, como vimos em exemplos anteriores, um nível de movimento pode representar tanto um ritmo explícito (i. e., um ritmo que consta no primeiro plano ou na superfície de uma composição musical) quanto um ritmo implícito (i. e., um ritmo que consta num plano intermediário ou no plano de fundo de uma composição musical). O primeiro plano ou a superfície de uma composição é determinado(a) invariavelmente pelos seus pontos de ataque constituintes enquanto um nível intermediário ou o seu nível de fundo é determinado, por sua vez, a partir de vários critérios de recorrência de eventos sonoros conforme estes últimos se mostram presentes na superfície de uma composição. A recorrência de eventos sonoros similares ou de mesma classe (i. e., de eventos que são identificados a partir de um dos seus vários aspectos, tais como duração, intensidade, timbre, etc.) é responsável pela geração de eventos implícitos que passam a residir em algum plano intermediário ou, ainda, no plano de fundo de uma composição musical. Trataremos mais detidamente dos critérios de recorrência de eventos sonoros que acabamos de citar um pouco mais adiante.

²³⁷ Usados frequentemente por Yeston de modo indistinto, os critérios de classe e/ou função de altura correspondem àqueles responsáveis por definir a abordagem de análise rítmica batizada por esse autor como a “metodologia altura-para-ritmo [que] é aquela que parte de uma teoria hierárquica de altura de modo que, no contexto de uma composição, o significado rítmico de um som é indicado, conduzido e tratado como causado por sua [classe e/ou] função de altura”. A metodologia altura-para-ritmo de Yeston parte da teoria hierárquica de níveis estruturais de altura concebida por Schenker (1868-1935) o qual estabelece que “obras de música tonal não apresentam apenas a justaposição de motivos repetidos e variados, mas, na verdade, procedem de forma orgânica ao repartirem linear ou arpejadamente a sua tríade principal em vários níveis [estruturais de altura], sendo esta tríade capaz de representar a tonalidade da composição. Assim, para Schenker, os motivos e temas de uma composição [tonal] devem ser vistos contra um plano de fundo de configurações de altura que representam um nível estruturalmente mais vital para a composição e, assim, esses motivos e temas podem ser compreendidos em termos desses níveis apontados por Schenker” (YESTON, 1976, p.59). Os níveis estruturais de altura tomados por Yeston como relevantes em sua prática analítica do ritmo se referem às alturas harmonicamente significativas para a estrutura das composições tonais. Isso inclui, sobretudo, as notas que compõem os acordes da tônica e da dominante, embora, também incluam as notas que caracterizam as acordes com função subdominante. Assim, a metodologia altura-para-ritmo de Yeston “baseia-se em técnicas schenkerianas uma vez que lida com estratos rítmicos [i. e., níveis de movimento] criados por níveis de altura [os quais são determinados pelo significado harmônico de cada uma das alturas que constam em composições tonais]” (Ibid., p.59).

Allegretto

ACORDE	G/B	D/F#	G	Am	C/E	D/F#	G	Em	A/C#	D	D4	D	C	D/C	G	F#°	G	F#°	D	G	Em	C	D7	G
GRAU	I	V	I	II	IV	V	I	VI	V/V	V					I	VII	I	VII	V	I	VI	IV	V	I
FUNÇÃO	T	D	T	Sub	D	T	D			D					T	D	T	D	T			Sub	D	T

Figura 27: Métrica sustentada conceitualmente no *Minueto K.525* de Mozart (c.1-8).

Incluimos na Figura 27 uma análise harmônica que apresenta, em primeiro lugar, os acordes, depois, os graus e, finalmente, as funções harmônicas implicadas no conteúdo musical presente nos oito primeiros compassos do *Minueto K.525* para quarteto de corda de Mozart. Yeston (1976, p.95) analisa o conteúdo musical desse trecho, conforme sua citação abaixo:

Nos primeiros quatro compassos, um evento significativo em plano intermediário ocorre uma vez no início de cada compasso²³⁸. No primeiro compasso soa a tônica [...]. O segundo compasso começa com uma nota vizinha mais aguda [i. e., com a nota Dó 5 na parte do primeiro violino] [...]. No terceiro compasso, o retorno ao terceiro grau da escala [de Sol maior] é o evento inicial [...]. O V/V [i. e., o grau harmônico que corresponde ao quinto grau do quinto grau de Sol maior] no final do [terceiro] compasso é retórico e não deve aparecer no nível estrutural sendo descrito [aqui]. A chegada real ao Lá [4 na parte do primeiro violino] está implícita no início do quarto compasso, onde existe um suporte estrutural sob a forma de uma dominante²³⁹ dividida²⁴⁰ (YESTON, 1976, p.95-96).

Yeston (Ibid., p.96) prossegue com a sua análise dos compassos restantes do *Minueto* de Mozart cujos compassos iniciais expomos na Figura 27:

Os compassos 5-8 repetem o movimento descrito acima, com exceção de que o ritmo dos mesmos eventos em plano intermediário muda agora. Em vez de um evento a cada três semínimas, o retorno da nota vizinha mais aguda [i. e., da nota Dó 5 na parte do primeiro violino] e a descida subsequente ao 1º grau [da escala de Sol maior] estabelece um movimento de mínima. Assim, o padrão de ataque dos eventos em plano intermediário no exemplo 4.18 [nossa Figura 27], muda no sexto compasso de

²³⁸ Os eventos significativos em plano intermediário aludidos por Yeston são determinados, sem exceção, pelo critério de recorrência de classe/função de altura, conforme descrito na nota anterior.

²³⁹ Segundo Fraga (s/d), uma dominante dividida significa “a interposição de uma dominante entre dois eventos da tônica”.

²⁴⁰ *In the first four measures, a significant middleground event occurs once at the beginning of every measure. Bar one sounds the tonic [...] Bar two begins with the upper neighbor [...]. In bar three, the return to the third scale step is the beginning event [...]. The V of V at the end of the bar is rhetorical and should not appear on the structural level being described. The real arrival on a is implied at the beginning of bar 4, where there is a structural support in the form of a dividing dominant.*

3 3 para 2 2 2 ²⁴¹. O primeiro padrão [representado pela fórmula numérica 3 3] agrupa as semínimas do primeiro plano [dessa composição] em triplas, enquanto o segundo [padrão representado pela fórmula numérica 2 2 2] agrupa as mesmas [figuras de semínima] em duplas²⁴² (YESTON, 1976, p.96).

Vemos que Yeston se concentra, em sua análise da Figura 27, no contorno de altura da parte do primeiro violino do *Minueto* de Mozart. Tal procedimento, contudo, pode ser estendido, sem qualquer prejuízo, ao contorno de altura das suas demais partes²⁴³ uma vez que o conteúdo harmônico implicado no mesmo trecho permeia cada parte individual e também a resultante que equivale à textura musical completa da obra. Pensando nisso, acrescentamos uma análise harmônica da resultante de todas as partes instrumentais contidas nos primeiros oito compassos dessa obra conforme exposta na parte de inferior da Figura 27²⁴⁴.

Na primeira linha da nossa análise harmônica, incluímos os acordes formados pela sobreposição das notas executadas por cada instrumento do *Minueto*²⁴⁵. Em seguida, indicamos a qual grau harmônico da escala de Sol maior cada acorde inserido na linha de cima se refere. Tal indicação facilitou o próximo passo de nossa análise harmônica, a saber: definir as funções harmônicas invocadas por cada acorde/grau harmônico utilizado por Mozart nos oito primeiros compassos da obra. Conforme indicado por Yeston, os quatro primeiros compassos iniciam com um evento harmonicamente significativo e isso pode ser visto tanto individualmente, em cada parte do *Minueto*, quanto a partir de uma visão geral das funções implicadas nos acordes formados pela sobreposição das notas executadas por cada instrumento.

²⁴¹ Yeston usa as fórmulas numéricas 3 3 e 2 2 2 para representar a quantidade de tempo, em figuras de semínima, entre os ataques de alturas com significado harmônico equivalente na passagem do quinto para o sexto e sétimo compassos.

²⁴² [...] bars 5-8 repeat the above motion, except that the rhythm of the same middleground events has now changed. Instead of one event for every three quartet notes, the return from the upper neighbor and the subsequent descend to 1^a [degree] establishes a half-note motion. Thus the attack pattern of middleground events in example 4.18 changes at m. 6 from 3 3 to 2 2 2 ; the former pattern groups the foreground quarter notes in threes, while the latter groups them in twos.

²⁴³ Os outros instrumentos dessa obra incluem um segundo violino, uma viola e um violoncelo.

²⁴⁴ A análise harmônica que apresentamos nesse exemplo se aplica tanto à cada parte instrumental individual quanto à resultante de todas as partes dos instrumentos que compõem a textura musical completa da obra.

²⁴⁵ Há situações em que a omissão de uma nota da tríade ou téttrade nos levou a deduzir o acorde em operação no momento a partir da nota do baixo (o qual contribui para limitar as possibilidades de aplicação de acordes) e das demais notas executadas pelos outros instrumentos até chegarmos, finalmente, ao reconhecimento do tipo de cadência utilizada por Mozart em cada momento, incluindo os seguintes tipos: cadência perfeita (i. e., V – I, com ambos os acordes em estado fundamental), cadência imperfeita (i. e., V – I, com um ou dois acordes invertidos), cadência completa (i. e., II – V – I ou IV – V – I, com todos os acorde em estado fundamental – perfeita – ou um, dois ou todos os acordes invertidos – imperfeita), cadência plagal (i. e., IV – I ou II – I, com os acordes em estado fundamental ou invertidos). Mozart não utiliza nenhuma cadência de engano (i. e., V – VI ou qualquer outro acorde de empréstimo que mantenha a lógica de resolução das tensões do acorde do V uma vez que tal cadência é usada para retardar a resolução no acorde da tônica ou desviar o centro tonal para outros campos) nos primeiros oito compassos do seu *Minueto*.

Foquemos na parte do primeiro violino: vemos que das três notas contidas no primeiro compasso, duas delas (Sol 4 e Si 4) pertencem à tríade da tônica e, portanto, representam o repouso mais autêntico na relação movimento-repouso que caracteriza o sistema tonal²⁴⁶. A nota Lá 4 que se interpõe entre as duas notas que acabamos de citar representa o movimento na relação movimento-repouso do sistema tonal. Porém, essa nota pode ser considerada uma nota de passagem entre as duas notas citadas anteriormente (Sol 4 e Si 4) uma vez que a mesma desempenha uma função predominantemente melódica – ou uma função de embelezamento do discurso musical, conforme proposta por Yeston²³⁷ – ao contrário das notas Sol 4 e Si 4 que desempenham uma função harmônica mais estrutural²⁴⁷.

No segundo compasso, encontramos duas notas (Dó 5 e Lá 4) que representam o movimento do sistema tonal e, assim, tais notas devem ser consideradas como desempenhando uma função harmônica estrutural que faz com que atribuamos às mesmas um nível de significado harmônico equivalente às notas Sol 4 e Si 4 do compasso anterior. Nesse caso, já temos o primeiro evento recorrente de classe/função de altura que apresenta um significado harmônico equivalente²⁴⁸ (a quantidade de tempo, em figuras de semínima, existente entre o primeiro e o segundo eventos em questão pode ser representada pelo número 3).

No compasso seguinte (de número 3), encontramos as mesmas notas do primeiro compasso, o que mostra que prevalece, aqui, a função da tônica indicada pelas notas que representam o repouso do sistema tonal (i. e., as notas Sol 4 e Si 4). Temos, então, mais uma recorrência de um evento de classe/função de altura que apresenta um significado harmônico equivalente àquele implicado nas notas Sol 4 e Dó 5, conforme constam no 1º tempo de ambos os compassos anteriores (mais uma vez, a quantidade de tempo, em figuras de semínima, existente entre o ataque de eventos de mesma classe/função de altura até aqui continuam sendo representadas pelo número 3).

No início do quarto compasso, encontramos outro evento harmonicamente significativo representado pela nota Fá # 4 que desempenha uma função harmônica estrutural

²⁴⁶ Segundo Pereira (2011, p.60), “A relação movimento-repouso é a base do sistema tonal. A partir das escalas tonais, toda formação de tríades e de tétrades representará sempre ou o movimento ou o repouso. O repouso mais autêntico é sempre dado pelas notas da tríade da tônica e as notas restantes da escala representam o movimento”.

²⁴⁷ Ambas as notas Sol 4 e Si 4 desempenham uma função harmônica importante para os acordes da tônica que prevalecem diante do acorde da dominante que se interpõe entre eles no primeiro compasso. Nesse caso, ambas essas notas devem ser consideradas operantes até que as mesmas sejam substituídas por outras notas com significado harmônico equivalente o qual contrastante com a função harmônica de tônica estabelecida pelas mesmas no primeiro compasso (tal contraste vem a ocorrer no 1º tempo do segundo compasso).

²⁴⁸ É importante ressaltar que o critério de recorrência de eventos de mesma classe/função de altura implica, necessariamente, o contraste de função harmônica. Assim, um evento de mesma classe/função de altura só é considerado recorrente na medida em que o mesmo apresenta uma função harmônica contratante em relação à função harmônica de um evento de significado harmônico equivalente o qual tenha ocorrido antecipadamente.

juntamente com a nota Ré 4 que aparece duas vezes nesse compasso. A dominante impera absoluta aqui enquanto as duas notas Mi 4 que aparecem no interior desse compasso são consideradas notas de passagem uma vez que desempenham uma função eminentemente melódica ou de embelezamento ou, ainda, de natureza retórica²⁴⁹. Após um quarto compasso no qual prevalece a dominante, o quinto compasso exhibe a recorrência de um evento de significado harmônico equivalente ao Fá # 4 anterior encontrado no primeiro tempo do quarto compasso. No quinto compasso, retornamos à tônica a qual é representada pelas notas Sol 4 e Si 4 que, aliás, correspondem às mesmas notas encontradas no primeiro e terceiro compassos da obra (seguimos, portanto, com a mesma quantidade de tempo representada pelo número 3 entre eventos recorrentes de mesma classe/função de altura).

O sexto e o sétimo compassos representam o ponto da virada. Enquanto a recorrência de eventos de classe/função de altura com significados harmônicos equivalentes se deu, até aqui, dentro de um espaço de tempo equivalente à duração da figura da mínima pontuada (cuja velocidade de recorrência equivale ao número 3), no sexto compasso, essa história muda. Após detectarmos duas notas que fazem prevalecer o movimento do sistema tonal (Dó 5 e Lá 4) e que, portanto, remetem à dominante, verificamos duas notas (Si 4 e Sol 4) que fazem justamente o contrário ao representarem o repouso desse sistema e, assim, nos remetem à tônica. As duas duplas de notas que acabamos de citar não aparecem separadas pela mesma quantidade de tempo que representamos anteriormente pelo número 3, mas, em vez disso, se separam uma da outra por uma quantidade de tempo equivalente ao número 2. Mas esse movimento duplo ainda não terminou. Após esses dois eventos recorrentes de classe/função de altura com significados equivalentes que acabamos de mencionar, percebemos, no segundo tempo do sétimo compasso, a presença de duas notas que representam o movimento e, portanto, evocam, mais uma vez a dominante que, enfim, resolve na tônica junto à nota Sol 4 no primeiro tempo do oitavo compasso.

A recorrência de eventos de classe/função de altura que apresentam significados harmônicos equivalentes – conforme explicitada em nossa análise da parte do primeiro violino no *Minueto* de Mozart – segue a seguinte fórmula numérica no trecho entre o seu primeiro e oitavo compassos: 3 3 3 3 3 2 2 2 3 . Essa mesma fórmula numérica também pode expressar adequadamente o tempo de mudanças significativas nas funções harmônicas

²⁴⁹ Lembrando que segundo Yeston, o acorde V/V no 3º tempo desse compasso assume um papel retórico, o que nos leva a estender o mesmo à nota Lá 4 a qual aparece na mesma posição do acorde que acabamos de citar.

provocadas pelo emprego dos acordes/graus harmônicos específicos usados por Mozart em sua composição.

Partindo do pressuposto de que o sistema tonal se baseia na relação movimento-reposo e que tal relação se expressa com toda intensidade nas suas próprias cadências harmônicas, não nos surpreende o fato de que ambas as resoluções e tensões harmônicas criadas pelas cadências usadas por Mozart nos oito primeiros compassos do seu *Minueto* ocorrem quase exclusivamente²⁵⁰ no primeiro tempo de cada compasso. Se prestarmos atenção às funções harmônicas que prevalecem em cada compasso, veremos que Mozart usa as seguintes cadências harmônicas nos oito primeiros compassos do seu *Minueto*: cadência imperfeita V – I (do 2º para o 3º tempo do primeiro compasso); cadência completa imperfeita Sub²⁵¹ – V – I (do 1º tempo do segundo compasso para o 1º tempo do terceiro compasso); cadência imperfeita V – I (do 3º tempo do quarto compasso para o 1º tempo do quinto compasso); cadência imperfeita VII – I (do 2º para o 3º tempo do quinto compasso); cadência perfeita V – I (do 2º para o 3º tempo do sexto compasso) e; cadência completa IV – V – I (do 2º tempo do sétimo compasso para o 1º tempo do oitavo compasso). A partir das cadências elencadas acima, vemos que Mozart desloca o início da última cadência completa do 1º para o 2º tempo do sétimo compasso em virtude do prolongamento da resolução da tônica que se estende até o 1º tempo desse compasso²⁵².

Podemos retornar, agora, à métrica que o sujeito é capaz – nas palavras de Yeston – de sustentar conceitualmente em sua escuta do *Minueto* de Mozart. Sobre isso, Yeston diz que:

Se a métrica 3/4 é, assim, mantida conceitualmente [na esfera psicológica do sujeito individual], então, os eventos em plano intermediário nos compassos 6-7 formam um padrão 2 1 1 2 com os pontos conceituais de acento [gerados por um nível de movimento de velocidade 3 que] [...] é sustentado conceitualmente com base nos [eventos em plano intermediário gerados pelos eventos em primeiro plano nos] quatro primeiros compassos dessa passagem” (YESTON, 1976, p.96).

²⁵⁰ As únicas exceções à essa regra ocorrem justamente no sexto e sétimo compassos quando Mozart apresenta uma resolução harmônica para tônica no 3º tempo do sexto compasso e, em seguida, cria uma tensão harmônica para a dominante no 2º tempo do sétimo compasso. Outras exceções ocorrem no interior dos compassos 1 e 5, porém, tais casos não representam uma fuga à simetria dos compassos já que, em ambos os casos, os movimentos de tensão e resolução harmônica que observamos no interior desses compassos não criam nenhum deslocamento em relação ao 1º tempo dos compassos que os sucedem uma vez que as tensões seguidas das resoluções harmônicas que ocorrem internamente nesses compassos desembocam, sem exceção, em movimentos de tensão harmônica no primeiro tempo de ambos os compassos que os sucedem (no primeiro caso, uma tensão harmônica é criada pela subdominante no 1º tempo do segundo compasso, enquanto no segundo caso, uma tensão harmônica é gerada pela dominante no 1º tempo do sexto compasso).

²⁵¹ Usamos a abreviação Sub (de subdominante) pois no segundo compasso do *Minueto* de Mozart encontramos dois acordes seguidos que apresentam a mesma função subdominante (o II e IV graus harmônicos da escala de Sol maior).

²⁵² Esse deslocamento não ocorre na primeira cadência completa usada por Mozart entre o 1º tempo do segundo compasso e o 1º tempo do terceiro compasso.

Yeston deixa claro que nível de movimento de velocidade 3 gerado pela recorrência de eventos de mesma classe/função de altura nos quatro primeiros compassos da obra – o qual é alusivo à forma com que o sujeito deve interpretar ou agrupar os eventos sonoros sob consideração aqui – se estende na mente do sujeito do quinto para os seus sexto, sétimo e oitavo compassos. Isso significa que ambos os níveis – de movimento 3 sustentado conceitualmente pelo sujeito e de movimento 2 gerado pela recorrência de eventos de mesma classe/função de altura no sexto e sétimo compassos – podem, então, interagir. Mais uma vez contatamos como a interação de dois níveis de movimento só pode ser considerada operante caso lancemos mão da função psicológica atribuída por London à métrica e, assim, a dissonância resultante dessa interação de níveis também deve ser caracterizada como outro exemplo de dissonância metro-rítmica.

Como o título da presente seção indica, ainda devemos tratar de outro tipo de dissonância que, nesse caso, se dirige exclusivamente à métrica. Estamos falando de um tipo de dissonância cunhada por um autor diferente de Yeston haja vista que este não nomeou nenhum tipo de interação temporal entre eventos ou grupo de eventos sonoros como uma dissonância métrica. Essa tarefa coube a Harald Krebs (1955-) que, em seu artigo intitulado *Algumas extensões dos conceitos de consonância e dissonância métrica* (1987), reverencia cordialmente o criador do conceito de dissonância (e consonância) rítmica, mas que, em seguida, passa a defender, por vezes fervorosamente, o seu próprio conceito de dissonância (e consonância) métrica em detrimento daqueles cunhados por Yeston. Krebs não propõe acrescentar ao conceito de dissonância (e consonância) rítmica de Yeston outro(s) que se aplicaria(m) apenas à métrica, mas, em vez disso, defende a substituição de um(ns) pelo(s) outro(s), conforme o mesmo justifica abaixo:

[...] dado que Yeston define métrica como uma consequência da interação de uma série de estratos²⁵³, e dado que as relações consonantes e dissonantes que ele chama de ‘rítmicas’ também envolvem uma série de estratos, parece que os termos consonância e dissonância métrica seriam caracterizações mais precisas dos eventos sob consideração. Esses últimos termos substituirão os de Yeston no restante deste artigo (KREBS, 1987, p.100-101).

Vemos que Krebs decide alterar a terminologia de Yeston (‘dissonância e consonância rítmica’) para a sua própria (‘dissonância e consonância métrica’) partindo da definição de métrica do último autor. A opção de Krebs é justa. Porém, esse autor não parte do mesmo ponto de vista de Yeston. Vejamos por quê.

²⁵³ Um ‘estrato’ pode ser considerado como sinônimo de ‘nível’ (de movimento).

Como já demonstramos, Yeston baseia os conceitos de consonância e dissonância rítmica na relação puramente aritmética²⁵⁴ entre os valores numéricos que representam as velocidades de recorrência de dois ou mais níveis de movimento sobrepostos. Isso significa que tais conceitos devem ser tomados como independentes de toda e qualquer experiência uma vez que Yeston recorre à matemática – a ciência ideal por excelência²⁵⁵ – ao propor os seus conceitos de consonância e dissonância os quais são aplicados, exclusivamente, ao ritmo musical²⁵⁶. Mas não só isso: os conceitos de consonância e dissonância rítmica de Yeston não incluem, nem mesmo implicitamente, qualquer noção de métrica pois esse autor considera as estruturas ritmicamente consonantes e dissonantes como formadas por sequências rítmicas não-interpretadas metricamente, quer dizer, por “[...] sequências [de eventos que] são consideradas antes que qualquer julgamento seja feito no que diz respeito à organização acentual interna delas ou a qualquer outro agrupamento que possa existir dentro das mesmas²⁵⁷” (YESTON, 1976, p.35).

A consonância e dissonância métrica proposta por Krebs não diz respeito à relação puramente aritmética gerada pela interação de dois ou mais níveis de movimento cujas velocidades podem ou não ser expressas como uma multiplicação ou divisão uma da outra. Alternativamente à perspectiva de orientação lógica sustentada por Yeston, Krebs confia, por sua vez, nas sensações subjetivas que o sujeito individual pode vir a experimentar auditivamente quando exposto às ‘estruturas’ metricamente dissonantes²⁵⁸ conforme estas se apresentam em

²⁵⁴ Aritmética é o “Ramo da matemática que trata das operações numéricas (adição, subtração, multiplicação, divisão, etc)”. Disponível em <https://www.aulete.com.br/aritmetica>. Acesso em 30/08/21.

²⁵⁵ Mesmo se considerarmos que a aprendizagem da matemática deriva, em algum nível, da experiência sensível (e. g., quando usamos nossos próprios dedos para realizar uma simples operação de soma), não podemos negar que, uma vez assimilado adequadamente, um conhecimento matemático pode ser acessado pelo pensamento puro sem a necessidade de qualquer auxílio da experiência. Assim, não precisamos recorrer à experiência para saber que $1 + 1 = 2$ ou que $1 - 1 = 0$ ou, mesmo, para atestar que tais conhecimentos são verdadeiros.

²⁵⁶ Lembrando que Yeston, em nenhum momento, aplica os conceitos de consonância e dissonância à métrica.

²⁵⁷ [...] *strings [that] are considered before any judgment is made as regards their internal metrical organization or any other grouping that may be within them*

²⁵⁸ Colocamos a palavra ‘estruturas’ entre parênteses porque, conforme já defendemos, acreditamos que a métrica não deve ser tratada como um conteúdo do conhecimento humano, mas, em vez disso, como uma forma de conhecimento. Se a palavra ‘estrutura’ não representa um dado ou fato provido de conteúdo, mas, sim, uma perspectiva através da qual podemos perceber um objeto sensorial, tal palavra deixa, então, de guardar um significado dúbio ou problemático para a teoria musical – vale lembrar que a palavra ‘estrutura’ costuma ser usada por psicólogos da *Gestalt* como sinônimo de ‘configuração’ ou ‘organização’ designando a percepção global de um conjunto de elementos sensoriais em oposição à abstração intelectual desses elementos de forma isolada. A figura geométrica de um cubo em três dimensões pode, por exemplo, ser percebida tanto com a sua face frontal superior quanto com a sua face frontal inferior (ou ainda pode ser percebida como uma figura plana em duas dimensões composta de seis lados). Cada uma dessas formas de perceber um cubo designaria, portanto, uma ‘configuração’ ou ‘estrutura’ subjetiva pela qual podemos apreendê-lo (é justamente esse o sentido que atribuímos à métrica musical).

composições musicais. Na esteira do seu pensamento psicologicamente orientado, Krebs propõe o seguinte:

Não seria mais apropriado basear as definições [de consonância e dissonância] no grau de alinhamento que está presente numa dada coleção de níveis? A base para esta definição é sugerida pela [própria] etimologia das palavras ‘consonância’ (soando junto) e ‘dissonância’ (não soando junto)²⁵⁹ (KREBS, 1987, p.101).

Como vemos, Krebs se baseia na experiência sensível do sujeito individual ao propor os seus conceitos de consonância e dissonância²⁶⁰. Como já dissemos, a opção deste autor é justa desde que, obviamente, a mesma se mantenha, conscientemente, dentro dos seus próprios limites. Porém, tal consciência não parece guiar os passos desse autor, como vemos nos exemplos (Figuras 28 e 29) dados por ele e nos comentários que o mesmo tece a respeito.



Figura 28: Consonância métrica (KREBS, 1987, p.102).



Figura 29: Dissonância métrica (Ibid., p.102).

Segundo Krebs (Ibid., p.101),

[...] no exemplo 1 [nossa Figura 28] (que ilustra a consonância rítmica de acordo com a definição de Yeston), não é a relação aritmética consistente entre os estratos [ou níveis] que torna o termo ‘consonante’ apropriado, mas, sim, a presença de um alto grau de alinhamento dos níveis. No exemplo 2 [nossa Figura 29], não é a falta de uma relação aritmética simples entre os níveis que sugere o termo dissonância, mas, sim, o fato de uma alta proporção dos ataques dos dois níveis inferiores não estarem alinhados entre si²⁶¹ (KREBS, 1987, p.101).

²⁵⁹ *Might it not be more appropriate to base the definitions on the degree of alignment that is present in a given collection of levels? Such a basis for the definition is suggested by the etymology of the words "consonance" (sounding together) and "dissonance" (not sounding together).*

²⁶⁰ Essa observação se baseia na justificativa etimológica proposta por Krebs que considera a forma como o sujeito individual perceberia uma consonância (dois ou mais níveis ‘soando junto’) e uma dissonância (dois ou mais níveis ‘não soando junto’).

²⁶¹ [...] *in Example 1 (which illustrates rhythmic consonance according to Yeston's definition) it is not the consistent arithmetic relation between the strata that makes the term "consonant" appropriate but rather the presence of a high degree of alignment of levels. In Example 2, it is not the lack of a simple arithmetic relationship*

Apesar de desvalorizar ‘gratuitamente’ as relações aritméticas existentes entre as velocidades dos três níveis de movimento expostos em cada um dos exemplos anteriores (Figuras 28 e 29), havemos de reconhecer uma importante constatação levantada por Krebs: de fato, dois ou mais níveis de movimento consonantes entre si devem apresentar, necessariamente, pontos de ataque particulares alinhados um(ns) com o(s) outro(s) (conforme vemos na Figura 28) enquanto dois ou mais níveis dissonantes entre si devem apresentar, ao menos parcialmente, pontos de ataque particulares desalinhados um(ns) com o(s) outro(s) (conforme vemos na Figura 29). Isso se deve à própria velocidade de recorrência dos pontos de ataques de cada nível de movimento envolvido numa dada coleção de níveis (ou estratos): se dois níveis são consonantes, os pontos de ataque do nível mais lento sempre coincidem com algum ponto de ataque do nível mais rápido enquanto que, no caso de dois níveis dissonantes, segue-se que apenas alguns pontos de ataque do nível mais lento coincidem com alguns pontos de ataque do nível mais rápido.

Krebs prossegue com sua análise das Figuras 28 e 29:

Fica óbvio pelos exemplos anteriores que a relação aritmética entre os níveis tem muito a ver com alinhamento; em muitos casos, essa relação [aritmética] determina o grau de alinhamento. Não surpreendentemente, então, o critério aritmético de Yeston para distinguir consonância e dissonância conduz frequentemente à mesma classificação que o critério de alinhamento; ambos os critérios, por exemplo, resultariam na identificação do exemplo 1 [nossa Figura 28] como consonante e do exemplo 2 [nossa Figura 29] como dissonante (KREBS, 1987, p.101).

O pensamento de Krebs parece mais razoável aqui. Porém, em seguida, o autor apresenta um terceiro exemplo (Figura 30) com o qual pretende definir mais precisamente como o alinhamento (e o desalinhamento) de níveis pode superar a relação aritmética entre eles de modo a ser estabelecida definitivamente como o critério mais apropriado na distinção entre os conceitos de consonância e dissonância.



Figura 30: Dissonância métrica determinada exclusivamente pelo critério de desalinhamento de níveis (KREBS, 1987, p.102).

between levels that suggests the term" dissonance", but rather the fact that a high proportion of the attacks on the lower two levels are not aligned with each other.

Sobre o conteúdo da Figura 30, Krebs (Ibid., p.101) declara que:

Com relação ao exemplo 3 [nossa Figura 30], entretanto, as diferentes bases de definição [da consonância e dissonância] levam a classificações diferentes. Yeston aplicaria o termo ‘consonância’ aqui; pelo critério aritmético, níveis de uma mesma velocidade de movimento não podem ser dissonantes. Quando o grau de alinhamento dos níveis no exemplo 3 [nossa Figura 30] é considerado, então, o termo ‘dissonância’ se torna inegavelmente apropriado; enquanto os dois níveis inferiores são consonantes em abstrato, eles são expostos aqui de um modo não-alinhado criando um estado de dissonância²⁶² (KREBS, 1987, p.101).

Krebs explica com clareza o seu ponto de vista. Ele reconhece que ‘os dois níveis inferiores [da Figura 30] são consonantes em abstrato’ embora defenda, depois, que a interação desalinhada desses mesmo níveis cria ‘um estado de dissonância’. Ora, parece que Krebs já nos deu pistas suficientes para podermos compreender a diferença fundamental entre o critério aritmético de Yeston e o critério de alinhamento/desalinhamento usado por aquele autor ao definir os conceitos de consonância e dissonância.

Se os níveis inferiores aos quais Krebs acabou de se referir podem ser considerados consonantes, por um lado, e dissonantes, por outro, então, estamos diante de dois conhecimentos gerados a partir de bases epistemológicas diferentes. Quando diz que ‘os dois níveis inferiores são consonantes em abstrato’, Krebs invoca o que, em filosofia, se identifica como o resultado do “processo pelo qual o espírito²⁶³ se desvincula das significações familiares do vivido e do mundo das percepções para construir conceitos” (JAPIASSÚ; MARCONDES, 2008, p.8). De fato, essa é a definição de uma abstração²⁶⁴. Para sermos ainda mais específicos sobre o provável significado dado por Krebs ao adjetivo ‘abstrato’, iremos um pouco mais adiante: se esse autor diz que os níveis considerados em sua citação são consonantes ‘em abstrato’, então, ele só pode estar se referindo àquilo

²⁶² *With respect to Example 3, however, the different bases of definition lead to different labellings. Yeston would apply the term "consonance" here; by the arithmetical criterion, levels of the same rate of motion cannot be dissonant. When the degree of alignment of levels in Example 3 is considered, however, the term "dissonance" undeniably becomes the appropriate one; while the lower two levels are consonant in the abstract, they are here stated in a non-aligned fashion, creating a state of dissonance.*

²⁶³ O espírito pode ser definido como “o princípio do pensamento e da reflexão do homem” (JAPIASSÚ; MARCODES, 2008, p.121).

²⁶⁴ A definição de abstração que acabamos de mencionar indica, claramente, que a mesma pode ser considerada fundamental no processo de elaboração de conceitos. Isso significa que já havíamos lançado mão de tal recurso da nossa razão durante as discussões envolvendo os conceitos de ritmo, métrica, polirritmia e polimetria. Mas, para que possamos nos aprofundar ainda mais na compreensão destes e de outros conceitos e, também, na forma como os mesmos se relacionam entre si, optamos por apresentar as definições de conceitos que propomos em nosso trabalho somente no terceiro capítulo da tese uma vez que concentramos nele os fundamentos teórico-práticos da nossa proposta pedagógica de ensino da polirritmia no violão.

[...] que é considerado como separado, independente de suas determinações concretas e acidentais²⁶⁵ [as quais o homem identifica em sua experiência no mundo real] [...]. Uma *ideia abstrata* é [portanto] aquela que se aplica à essência considerada em si mesma e que é retirada, por abstração, dos diversos sujeitos [ou objetos] que a possuem (JAPIASSÚ; MARCONDES, 2008, p.9).

Os níveis inferiores da Figura 30 são considerados consonantes entre si uma vez que baseamos tal conceito num entendimento abstrato ou eminentemente racional de ambos esses níveis de movimento e da relação aritmética estabelecida entre eles. Isso se alcança por meio do raciocínio lógico-matemático, o que também faz com que tratemos tais níveis de movimento e a relação aritmética entre eles enquanto objetos ideais²⁶⁶. É isso que está implícito na fala de Krebs e que, também, pode estar implícito no entendimento que se tem, corriqueiramente, do ritmo e, conseqüentemente, da polirritmia.

Mas a contribuição de Krebs que pode nos levar a ‘sacramentar’ uma distinção lógica entre os conceitos de consonância e dissonância rítmica e os de consonância e dissonância métrica ainda não se consumou plenamente. Isso porque Krebs defende, afinal de contas, que os níveis inferiores encontrados na Figura 30 ‘são expostos de um modo não-alinhado que cria um estado de dissonância’. Ora, se Krebs afirma que a interação desses níveis cria ‘um estado de dissonância’, então, a dissonância a que ele se refere não pode remeter à relação puramente aritmética entre as velocidades de movimento desses níveis se esse é justamente o critério usado por Yeston na definição dos conceitos de consonância e dissonância. Como sabemos, Krebs discorda desse critério e propõe a substituição desse critério pelo de alinhamento/desalinhamento de níveis ao definir os conceitos de consonância e dissonância. Acontece que esse último autor confia nas sensações subjetivas que o sujeito individual pode vir a experimentar auditivamente quando exposto às ‘estruturas’ metricamente dissonantes

²⁶⁵ Hessen (2000, p.99) explica como atribuímos determinações concretas e acidentais aos diversos seres (ou objetos) com os quais nos deparamos em nossa experiência no mundo real: “Quando consideramos um objeto, uma árvore, por exemplo, podemos afirmar diferentes qualidades dele [uma vez que reconhecemos, como suas determinações concretas, tudo aquilo que percebemos nesse objeto e que nos é dado em nossa experiência sensorial]. A árvore [citada por Hessen como um exemplo de objeto] tem uma forma e um tamanho determinados [concretamente], possui galhos, ramificações e folhas, etc. Todas essas propriedades [perceptíveis em nossa experiência sensorial] convêm ao objeto (em nosso caso, à árvore), estão ligadas, de um certo modo, a ele. Em função disso, são também chamados de acidentes (de *accidere*, cair sobre algo). Para diferenciar o objeto de seus acidentes, ele é chamado de substância (de *substare*, estar sob servir de base a). Enquanto os acidentes nunca existem por si, mas apenas num outro objeto, as substâncias existem em si, possuem um ser independente e podem, por sua vez, ser portadoras de acidentes. Costuma-se chamar essa relação dos acidentes com a substância de inerência (de *inhaerere*, estar ligado a)”.

²⁶⁶ Lembrando que um objeto ideal é aquele que procede da atividade pura do pensamento e cuja realidade não corresponde a nenhum objeto do mundo real. Um conceito gerado por abstração também pode, nesse sentido, ser considerado um objeto ideal.

conforme as mesmas se apresentam em obras musicais. Disso se conclui que Krebs, ao contrário de Yeston, deriva os seus conceitos de consonância e dissonância da experiência sensível²⁶⁷.

A nossa suposição sobre a procedência dos conceitos de consonância e dissonância de Krebs fica evidente quando esse autor comenta sobre o efeito aural que uma dissonância métrica indireta²⁶⁸ pode causar no ouvinte, conforme a mesma seria provocada pela audição do terceiro movimento da *Sinfonia n.º 3* de Beethoven (Figura 31).



Figura 31: Dissonância métrica indireta percebida no terceiro movimento da *Sinfonia n.º 3* de Beethoven (c.110-119).

²⁶⁷ Naturalmente devemos incluir nessa experiência sensível a gênese e o curso regular dos processos psicológicos, assim como, a relação destes com outros processos mentais, conforme se manifestam na esfera psicológica do sujeito individual.

²⁶⁸ Krebs (1987, p.101) reconhece uma dissonância métrica indireta “Quando níveis interpretativos conflitantes não são sobrepostos, mas, apenas, justapostos [...]”. O mesmo autor explica que “Os níveis de movimento de cada coleção [particular] se dividem em um ‘nível do pulso’ e um ou mais ‘níveis interpretativos’. O nível do pulso é o nível mais rápido. Os níveis mais lentos são interpretativos no sentido de que eles impõem uma interpretação métrica ao nível do pulso”. Uma dissonância métrica indireta ocorre, portanto, quando a audição de uma obra musical revela que um “primeiro nível interpretativo não se apaga imediatamente com o aparecimento do segundo, senão continua na mente do ouvinte. Os ataques da continuação imaginária do primeiro nível [interpretativo] não coincidem com os verdadeiros ataques soantes do segundo [nível interpretativo] resultando numa sensação de conflito”. Podemos traçar um paralelo entre a dissonância métrica indireta de Krebs e a nossa dissonância metro-rítmica proposta mais acima.

Segundo Krebs (1987, p.105),

O exemplo 7 [nossa Figura 31] exibe a dissonância indireta do tipo B²⁶⁹. Do compasso 110 ao 114, o ritmo harmônico²⁷⁰ determina um nível 3²⁷¹. Este nível é justaposto a um segundo nível 3 posicionado de maneira diferente e determinado pelo acento dinâmico em conjunção com a recorrência de padrão (ver compassos 115-118). Uma forte sensação de dissonância é criada nestes últimos compassos, particularmente nos pontos marcados com setas, onde o ouvido espera que o nível 3 previamente estabelecido continue. Os ataques-fantasma do nível [3 sustentado conceitualmente pelo sujeito] conflitam com os ataques fortemente apresentados do novo nível [3], o que resulta numa dissonância indireta (KREBS, 1987, p.105).

Krebs não deixa dúvida sobre o real critério considerado por ele na definição do seu conceito de dissonância (nesse caso, indireta) e esse critério não parece corresponder, exatamente, ao desalinhamento de níveis²⁷². Como o próprio autor comenta acima, o que determina, de fato, a dissonância identificada na passagem dos compassos 115-118 do terceiro

²⁶⁹ Segundo Krebs (1987, p.103-105), “A dissonância métrica, ao contrário da consonância [métrica], requer a presença de pelo menos três níveis – um nível do pulso e pelo menos dois níveis interpretativos que fornecem agrupamentos conflitantes de pulsos. O conflito pode surgir de duas formas. Primeiro, as cardinalidades dos dois níveis interpretativos podem ser diferentes e não relacionadas por um fator comum integral [i. e., não apresentando um MDC em comum. O termo cardinalidade usado por Krebs se refere ao número de pulsos existentes entre dois ataques consecutivos de um mesmo nível interpretativo equivalendo, assim, à sua própria velocidade de recorrência]. O resultado com respeito ao alinhamento [dos níveis envolvidos] é que muitos ataques dos níveis interpretativos [de uma dada coleção de níveis] não coincidem [...]. Vou me referir a esse tipo de dissonância métrica que surge da combinação de níveis de cardinalidades [ou velocidades] diferentes como ‘dissonância do tipo A’ [...]. Grupamentos conflitantes de um nível do pulso também podem surgir da sobreposição não-alinhada de pelo menos dois níveis interpretativos de mesma cardinalidade [ou velocidade]. Nenhum dos ataques destes níveis interpretativos irão coincidir, justificando novamente o emprego do termo ‘dissonância’. Esse segundo tipo de dissonância métrica, que eu chamarei de ‘dissonância do tipo B’”.

²⁷⁰ Segundo Krebs (1989, p.120), “Yeston não lista o ritmo harmônico como um possível determinante de um nível [de movimento]. O exemplo 7 [nossa Figura 31], e muitas outras passagens musicais demonstram que o ritmo harmônico está frequentemente envolvido na criação de níveis rítmicos”. Tal objeção de Krebs pode não proceder caso reconheçamos que o critério de classe/função de altura de Yeston é suficiente para determinar o nível de movimento reivindicado acima por Krebs. Seja como for, devemos estabelecer uma lista de critérios de recorrência de eventos sonoros a ser considerada em nossas futuras análises rítmicas no restante do presente trabalho. Para tal, partamos da lista completa de critérios de recorrência de eventos proposta originalmente por Yeston o qual inclui os seguintes: 1) intervalo entre pontos de ataque; 2) timbre; 3) dinâmica; 4) densidade; 5) textura; 6) articulação; 7) recorrência de altura; 8) contorno de alturas; 9) contorno de intervalos; 10) função de altura; 11) classe de altura; 12) registro e; 13) recorrência de padrão. Como já mencionamos, Yeston não estabelece qualquer distinção entre um padrão e um sub padrão rítmicos (conforme explicitamos na nota¹⁴⁷). Se os sub padrões rítmicos de Yeston implicam a recorrência de eventos similares (os quais este autor identifica como ‘eventos de mesma classe’) dentro de intervalos de tempo iguais ou – em formas ‘mais complexas’ – desiguais, então, tanto os padrões quanto os sub padrões rítmicos estão sujeitos aos mesmos princípios gerais. Assim, não há motivo para distinguir uns dos outros de modo que passaremos a tratar, doravante, os sub padrões rítmicos de Yeston como simples (ou ‘complexos’) padrões rítmicos. Seguindo esse raciocínio, consideramos todos os critérios de recorrência de eventos expostos acima os quais antecedem o de número 13 (recorrência de padrão) também podem gerar padrões rítmicos correspondentes. Assim, vamos suprimir o 13º critério de recorrência proposto originalmente por Yeston e substituí-lo pelo critério de recorrência de durações. Caso acatemos a objeção de Krebs exposta no início dessa nota, podemos incluir o ritmo harmônico como um critério de recorrência adicional à lista de 13 critérios oferecida acima. Assim, substituiríamos o critério originalmente apresentado como de número 13 pela recorrência de durações e acrescentaríamos o critério de ritmo harmônico como o de número 14. Essa lista de critérios de recorrência de eventos sonoros será aquela a ser considerada em nossas futuras análises rítmicas.

²⁷¹ Krebs prefere abreviar a expressão ‘nível de movimento de velocidade 3’ para ‘nível 3’.

²⁷² Entendemos o desalinhamento de níveis mais como uma consequência do que propriamente a causa determinante que leva Krebs a classificar o fenômeno descrito acima como uma dissonância (indireta).

movimento da *Sinfonia n.º3* de Beethoven é ‘Uma forte *sensação* de dissonância’. Ora, mais uma vez Krebs usa a palavra dissonância quando o mesmo talvez queira dizer ‘desconforto’ ou ‘perturbação’ ou, ainda, – como o próprio autor descreve como um efeito genérico a ser esperado pelo sujeito quando este é exposto a uma ‘estrutura’ metricamente – ‘*sensação* de conflito²⁷³’. Vemos que Krebs se refere, aqui, à *sensação* que, resumidamente, significa uma “impressão subjetiva e interior advinda dos sentidos e causada por algum objeto [real²⁷⁴] que os excita ou estimula” (JAPIASSÚ; MARCONDES, 2008, p.312).

Embora o critério de alinhamento/desalinhamento de níveis – conforme proposto por Krebs como o mais apropriado na distinção entre os conceitos de consonância e dissonância – forneça uma base, digamos, lógica para definição da consonância e dissonância, o mesmo acaba escondendo um condicionamento que se mantém implícito entre tal critério e a perspectiva epistemológica mais geral que o sustenta, a qual reconhecemos, indubitavelmente, como empirista. Isso porque, “para o empirismo, a *sensação* é fundamental para o processo de conhecimento, pois fornece sua matéria bruta através dos sentidos” (JAPIASSÚ; MARCONDES, 2008, p.313, *grifo nosso*). Entendemos, assim, porque os conceitos de consonância e dissonância propostos por Krebs não partem do mesmo ponto de vista epistemológico de Yeston quando este propõe os seus conceitos de consonância e dissonância. E a diferenciação que ambos esses autores promovem a partir da complementação de tais conceitos com seus respectivos adjetivos de preferência – a saber, ‘rítmica’ para Yeston, e ‘métrica’ para Krebs – podem dizer muito sobre a natureza de cada um dos fenômenos a que estes dois adjetivos se referem²⁷⁵.

Nesses termos, concluímos o primeiro capítulo alegando que a única distinção que podemos levar a efeito entre a consonância e dissonância rítmica e a consonância e dissonância

²⁷³ Krebs cita a expressão ‘sensação de conflito’ ao descrever o efeito que esse tipo de dissonância pode provocar no sujeito, conforme incluímos no final de uma citação desse autor incluída na nota²⁶⁸).

²⁷⁴ Lembrando que um objeto real é todo aquele dado pela experiência externa ou interna do sujeito.

²⁷⁵ Como já defendemos, o ritmo se mostra intimamente conectado com a esfera lógica do conhecimento humano na medida em que a sua organização estrutural (nos referimos à organização dos ritmos medidos) se mostra em completa interseção com a matemática e, conseqüentemente, concorda com a lógica e com os preceitos desta. A métrica, por outro lado, se mostra conectada com uma esfera essencialmente subjetiva do ser humano, qual seja, a sua esfera psicológica que lida, por sua vez, com os processos psicológicos do sujeito individual, o que a diferencia fundamentalmente da natureza, digamos, mais objetiva do ritmo. É importante esclarecer, ainda, que os conceitos de consonância e dissonância rítmica de Yeston ou de consonância e dissonância métrica de Krebs envolvem, necessariamente, a interação de dois ou mais ritmos medidos. Assim, todos os ritmos implicados nesses conceitos admitem alguma representação numérica, condição que não se aplica ao universo dos ritmos não-medidos. Mesmo assim, por ainda ser definido pela presença explícita de uma sucessão de eventos sonoros, um ritmo não-medido pode ser considerado como apresentando uma natureza essencialmente objetiva ao contrário da métrica que, por ser definida pela forma como um indivíduo interpreta (ou agrupa) implicitamente uma sucessão de eventos sonoros, pode ser considerada como dotada de uma natureza essencialmente subjetiva.

métrica se encontra, portanto, na origem, na essência e nos critérios de verdade que cada um desses pares conceituais implica. Os conceitos de consonância e dissonância rítmica se baseiam no entendimento racional do fenômeno do ritmo musical enquanto os conceitos de consonância e dissonância métrica se fundamentam na apreensão empírica do mesmo fenômeno²⁷⁶. A origem dos dois primeiros conceitos está na razão enquanto a origem dos dois últimos está na experiência²⁷⁷. Assim, também, os critérios de validação de ambos os pares conceituais acima referidos se mostram distintos: no caso do primeiro par (consonância e dissonância rítmica), leva-se em conta, como critério de verdade, a ausência de contradição já que a interseção necessária entre quaisquer ritmos medidos (representados pelos seus respectivos níveis de movimento) e as estruturas da matemática permite que o pensamento sobre eles jamais entre em contradição. No caso do segundo par conceitual (consonância e dissonância métrica), é necessário confiar em outro critério de verdade de modo a validar tais conhecimentos gerados, nesse caso, empiricamente. Tal critério de verdade é dado, alternativamente, por uma evidência imediata, i. e., pela imediata presença de um objeto²⁷⁸. Naturalmente, o objeto a se considerar como evidência imediata de uma consonância ou dissonância métrica seria representado por dois tipos básicos de sensação decorrentes da percepção sensível de um ou mais ritmos: uma sensação de conciliação ou uma de conflito (lembrando que esses tipos de sensação seriam causados, segundo Krebs, pelo alinhamento – o primeiro – ou pelo desalinhamento – o segundo – de dois ou mais níveis de movimento sobrepostos).

²⁷⁶ Cabe esclarecer que os mecanismos de apreensão e entendimento de um objeto (real ou ideal) podem ser tratados como teoricamente distintos entre si uma vez que o primeiro deles é definido por Japiassú & Marcondes como “O mais simples ato de conhecimento, através do qual o espírito capta imediata e diretamente os objetos ou os representa [mentalmente]” (2008, p.25), enquanto o segundo designa, em contraste, “a faculdade que o homem possui de compreender ou de pensar por ideias gerais ou conceitos, e não através de imagens [i. e., de representações mentais que retratam objetos externos percebidos pelos sentidos]” (Ibid., p.113-181).

²⁷⁷ É importante esclarecer que a separação que estabelecemos aqui entre os conceitos de consonância e dissonância rítmica e os conceitos de consonância e dissonância métrica serve a fins eminentemente teóricos. Isso porque, como já pontuamos, o processo de elaboração de conceitos carrega consigo algum grau de abstração intelectual e, nesse sentido, o ato de separar conhecimentos originados da razão daqueles originados da experiência só reforça ainda mais a capacidade abstrativa do ser humano para isolar elementos individuais de um fenômeno concreto sem que esses elementos existam separadamente na realidade. Assim é que a separação entre razão e experiência proposta em nosso trabalho também deve ser entendida como um produto da abstração intelectual, o que determina a mesma como uma interpretação eminentemente teórica da realidade. É justamente por esse motivo que tratamos os conceitos propostos em nosso trabalho de um ponto de vista prioritariamente teórico na medida em que estes dependem diretamente da abstração intelectual para se configurar como tais.

²⁷⁸ Hessen (2000, p.86) explicita a aplicação do critério de verdade batizado como ‘evidência imediata’ ao se referir à situação em que, por exemplo, “Possuo uma certeza imediata a respeito do vermelho que vejo ou da dor que sinto”. O mesmo autor conclui, então, que “Obtemos, com isso, outro critério de verdade. Ele consiste na imediata presença de um objeto [real]. Por esse critério, são verdadeiros os juízos baseados na imediatidade do objeto a que o juízo se refere. A esse respeito tem-se falado também numa ‘evidência da percepção interna’ (Meinong). Volkelt quis referir-se à mesma coisa quando falou numa ‘autocerteza da consciência’. Essa deve ser tomada, segundo ele, como ‘um princípio absolutamente último de certeza’. Mais concretamente, ele a caracteriza como uma certeza pré-lógica, em que o trabalho do pensamento não tem parte”.

Sendo assim, chegamos à conclusão de que a sobreposição de dois ou mais níveis de movimento pode tanto ser encarada pela via racional quanto pela via empírica. Se ambas as visões decorrentes de cada uma dessas perspectivas epistemológicas concordam entre si, possivelmente, não teremos nada a acrescentar. Porém, uma vez que as mesmas não concordam a respeito da natureza de uma determinada coleção de níveis (como, de fato, vimos durante a análise da Figura 30), teremos, então, duas alternativas epistemológicas: ou optamos pela via racional ou pela via empírica ou, para nos manter devidamente alinhados a nossas próprias convicções, podemos optar por uma descrição rítmica ou por uma descrição métrica dos eventos sob consideração.

Tal condição se aplica de maneira eficaz tanto à consonância e dissonância rítmica quanto à consonância e dissonância métrica do tipo A. No caso da dissonância métrica do tipo B, podemos enxergar, a princípio, um verdadeiro abismo entre ambas as perspectivas racional e empírica derivadas, respectivamente, das abordagens teóricas de Yeston e Krebs²⁷⁹. Embora ambas as perspectivas de Yeston e Krebs a respeito do tipo de dissonância recém citado se mostrem válidas dentro de seus respectivos contextos epistemológicos, daremos preferência, daqui por diante, à visão empírica de Krebs por reconhecermos o efeito ‘perturbador’ que a percepção desse tipo de dissonância pode provocar no sujeito individual. Nesse sentido, Yeston

²⁷⁹ Yeston identifica a estrutura gerada pela sobreposição de níveis de mesma velocidade cujos pontos de ataque ou de referência iniciais se encontram deslocados um do outro como uma consonância rítmica deslocada a qual, mais especificamente, pode dar origem a uma estrutura rítmica sincopada. É curioso que Yeston parece considerar aqui o efeito aural a ser experimentado pelo sujeito quando o mesmo é exposto a esse tipo de estrutura conforme a mesma se apresenta numa obra musical. Como já dissemos, dois níveis de movimento sobrepostos de mesma velocidade (ou de velocidades cujos valores numéricos representam múltiplos ou divisores um do outro), onde ambos esses níveis se encontram deslocados em seus respectivos pontos de ataque ou de referência iniciais, são interpretados por Yeston como níveis de movimento conflitantes entre si – lembrando que dois níveis de movimento dissonantes sobrepostos também são considerados por Yeston como conflitantes entre si (estabelecemos tal correspondência na nota⁹²). Isso pode indicar que Yeston considera a percepção aural das estruturas que acabamos de descrever em sua própria classificação delas. Esse autor esclarece o seu ponto de vista sobre a estrutura de “[Um] estrato consonante deslocado [o qual] compreende, de fato, uma parte de uma estrutura mais geral [uma vez que tal estrato] [...] se conecta com [...] [uma] anacruse inicial. A função da anacruse se torna, então, o verdadeiro início de um nível de movimento consonante deslocado” (optamos por traduzir a expressão inglesa *upbeat* citada por Yeston na frase anterior como ‘anacruse’ baseados no verbete homônimo do dicionário *Grove* que diz que “uma expressão alternativa para uma ‘figura *upbeat*’ é uma ‘anacruse’” [DOGANTAN, 2001]). Yeston acrescenta, ainda, que “Todas as anacrusas servem à mesma função essencial [visto que o ataque] de uma anacruse até [o ataque de] outra anacruse, na música, sempre faz como que uma peça pareça estar um pouco à frente de si mesma, visto que as recorrências dos ataques anacrústicos sempre ocorrerão imediatamente antes das recorrências dos pontos acentuais mais essenciais [de uma composição]” (YESTON, 1976, p.114). Ao considerar a interação de ataques anacrústicos com os pontos acentuais mais essenciais de uma composição (os quais só podem se referir à métrica, i. e., à forma como o sujeito agrupa mentalmente os seus eventos sonoros constituintes), Yeston mostra que a sua concepção de uma consonância rítmica deslocada e, conseqüentemente, de uma estrutura rítmica sincopada pode envolver – ao contrário do que poderíamos imaginar – uma abordagem empírica do ritmo, o que faz que a concepção desse autor se aproxime daquela defendida por Krebs em sua leitura do que este considera como representando uma dissonância métrica do tipo B.

parece falhar quando não se posiciona teoricamente com a mesma transparência de Krebs, embora, como acabamos de explicitar em nota de rodapé, a sua perspectiva epistemológica a respeito do fenômeno da (chamada por ele) consonância rítmica deslocada não se sustenta apenas pela via racional na medida em que o mesmo inclui, nela, a noção (ou sensação) de conflito (entre dois ou mais níveis de movimento). É essa inclusão (relativamente implícita) que nos leva a considerar fortemente a via empírica como logicamente necessária à apreensão do fenômeno que Yeston convencionou chamar de consonância rítmica deslocada.

CAPÍTULO 2 - O ENSINO E A APRENDIZAGEM DA POLIRRITMIA NO VIOLÃO

No presente capítulo, nossas atenções se voltam para os processos de ensino e aprendizagem da polirritmia. Como o título do capítulo sugere, os processos que buscamos elucidar em seu curso se referem àqueles implicados na apreensão específica da polirritmia no violão. Por outro lado, como argumentamos na introdução da tese, muitos dos processos que tomam parte na apreensão ou no entendimento desse fenômeno musical se mostram comuns aos diversos contextos práticos instrumentais, i. e., àqueles que dizem respeito ao ensino e à aprendizagem dos vários instrumentos musicais disponíveis, principalmente, daqueles de percussão, bateria, etc. Assim, também devemos levar em consideração as práticas musicais levadas a cabo em classes de percepção musical, as quais incluem a percussão corporal, o solfejo, o ditado, a prática de conjunto, etc.

Assim, por mais que a meta final do presente capítulo esteja, forçosamente, direcionada à compreensão dos processos teórico-práticos implicados no ensino e na aprendizagem da polirritmia no violão, não deixaremos de nos remeter a áreas adjacentes ao ensino e à aprendizagem desse instrumento uma vez que consideramos tal procedimento capaz de enriquecer e muito o nosso trabalho. Não devemos nos esquecer que a literatura didática voltada para o violão ainda carece de trabalhos que se debrucem sobre o tema da polirritmia, seja em seu viés prático e/ou teórico. Nos mantemos, desse modo, abertos à influência de diferentes fontes de conhecimento no presente capítulo, obtendo-o quer por meio da bibliografia que revisamos em sua primeira seção quer por visões particulares de professores de música catedráticos em universidades públicas brasileiras e, também, de seus alunos. Sendo assim, ao longo do presente capítulo, pretendemos desvendar muitos dos ‘mistérios’ que, por ventura, ainda subsistam no imaginário de professores, estudantes, músicos, compositores e quem mais possa se interessar sobre os processos de ensino e aprendizagem da polirritmia no violão (e, também, fora dele).

2.1 REVISÃO DE LITERATURA

A primeira seção do presente capítulo é dedicada à uma revisão bibliográfica de obras que versam direta ou indiretamente sobre o ensino e a aprendizagem da polirritmia no violão. Incluímos nessa revisão, trabalhos de natureza essencialmente didática que se destinam tanto ao violão quanto ao universo da percussão e da percepção musical como um todo. Nesse sentido, optamos por delimitar nosso campo de investigação em dois grupos de trabalhos: primeiramente, naqueles que prescindem de todo e qualquer instrumento musical e que, por

esse motivo, correspondem aqueles que tratam dos processos de ensino e aprendizagem da polirritmia da maneira mais geral e abrangente; e, em segundo lugar, naqueles que fazem referência aos processos de ensino e aprendizagem da polirritmia especificamente no contexto técnico e interpretativo do violão²⁸⁰.

Conforme nossas investigações sobre a natureza da polirritmia empreendidas no primeiro capítulo nos mostraram, o entendimento e a apreensão desse fenômeno musical se apresentam a nós, basicamente, a partir de duas vias de acesso epistemológicas: por uma via racional e/ou por uma via empírica. Nesse capítulo, porém, veremos que um ensino e/ou uma aprendizagem pretensamente ‘completas²⁸¹’ da polirritmia deve(m) envolver, preferencialmente (para não dizer necessariamente), ambas as vias de acesso epistemológicas que levantamos previamente como aquelas que dispomos no processo de absorção deste fenômeno musical que tanto interessa e à nossa pesquisa.

Antes de iniciarmos a revisão de literatura com a qual pretendemos preencher as folhas ainda vazias desse capítulo, tratemos que embasar a orientação geral que acabamos de sugerir como algo verdadeiramente relevante dentro dos processos de ensino e aprendizagem da

²⁸⁰ Optamos por não adentrar o universo técnico e interpretativo particular de instrumentos de percussão ou da bateria por meio de uma consulta à literatura didática desses instrumentos musicais por dois motivos: primeiro, por que buscamos privilegiar o ensino e a aprendizagem da polirritmia da maneira mais acessível e/ou democrática possível, i. e., permitindo que qualquer indivíduo dotado de capacidades físicas e mentais apropriadas possa colocar em prática, de maneira instantânea, os conteúdos teórico-práticos levantados em nossa pesquisa os quais julgar mais pertinentes sem ter que recorrer a instrumentos musicais específicos; além disso, derivado substancialmente do motivo anterior, o segundo motivo que nos leva a evitar um contato direto com a prática musical de instrumentos de percussão e/ou bateria se justifica pelo nosso próprio desconhecimento em relação ao universo técnico que fundamenta a execução desses instrumentos, o que, ao nosso ver, poderia desvirtuar o foco da nossa pesquisa fazendo com que a mesma passasse a considerar, de modo demasiadamente absorvente, o arcabouço técnico-instrumental desses instrumentos e, assim, levando-nos a englobar os processos particulares de ensino e aprendizagem da polirritmia nesses respectivos instrumentos. Acreditamos que a lacuna de conhecimento a ser deixada pela presente pesquisa pode ser devidamente preenchida através de futuras pesquisas que tratem dos processos de ensino e aprendizagem da polirritmia no contexto técnico e interpretativo particular dos instrumentos os quais acabamos de nos referir.

²⁸¹ É importante estabelecer, desde já, um limite ontológico com respeito ao que chamamos de um ensino e/ou aprendizagem ‘completa’ da polirritmia uma vez que, segundo Hessen (2000, p.18-20), no ato do conhecimento, “O objeto defronta-se com a consciência cognoscente [do sujeito] enquanto algo que é, quer se trate de um ser real ou ideal. O ser, porém, é objeto da ontologia [...]. Nesse ato, porém, o objeto tem preponderância sobre o sujeito. O objeto é o determinante, o sujeito é o determinado. É por isso que o conhecimento pode ser definido como uma determinação do sujeito pelo objeto. Não é, porém, o sujeito que é pura e simplesmente determinado, mas apenas a imagem, nele, do objeto. A imagem é objetiva na medida em que carrega consigo as características do objeto. Diferente do objeto, ela está, de um certo modo, entre o sujeito e o objeto. Ela é o meio com o qual a consciência cognoscente [do sujeito] apreende seu objeto”. Como vemos acima, Hessen explica que o conhecimento do objeto pelo sujeito não se refere, ontologicamente, ao objeto em si, mas, em vez disso, remete apenas à imagem que o mesmo cria do objeto. Isso significa que embora os objetos “[...] não sejam diretamente [ou ontologicamente] cognoscíveis, temos pelo menos um conhecimento indireto, simbólico deles, uma tradução de seu ser na linguagem da consciência [do sujeito]. Não existe, portanto, qualquer identidade ou igualdade entre consciência cognoscente e realidade absoluta, mas uma coordenação de certas partes constituintes do ser fenomênico [as quais formariam a imagem do objeto na consciência do sujeito] com o ser-em-si das coisas [i. e., a essência delas], sobre a qual se assenta a objetividade do conhecimento, a possibilidade de um conhecimento universalmente válido do mesmo objeto pelos mais diferentes sujeitos” (EISLER, 1907 apud HESSEN, 2000).

polirritmia no violão (e, novamente, também fora dele). Nos concentremos, por enquanto, no contexto particular que se apresenta como o real foco do nosso trabalho a partir das considerações do violonista argentino Pablo Márquez (1967-) que nos revela como o mesmo enxerga e, ao mesmo tempo, lida com os processos sobre os quais nos referimos acima, i. e., sobre aqueles entremeados no campo do ensino e da aprendizagem da polirritmia ao violão:

Para todo tipo de polirritmia, eu procuro obter a exata proporção rítmica entre todas as vozes. A primeira coisa a fazer é compreender qual é o denominador comum entre as duas (ou mais) vozes [da polirritmia em questão][...]. Por outro lado, esse processo *intelectual* não significa nada se ele não é acompanhado pela *experiência física* ao incorporar a *sensação* proveniente dessa proporção. Na minha experiência, realizar percussões com diferentes vozes é a maneira mais efetiva de atingir essa *sensação*. [...] estudar a polirritmia é para mim um processo duplo que combina compreensão *intelectual e física* das proporções. Isso inclui a prática da polirritmia realizando percussões sem o violão. Ou usando-o como um instrumento de percussão! (MÁRQUEZ, 2017 apud AMIM, 2017, *grifo nosso*).

Como vemos, Márquez corrobora a orientação geral que propomos acima e que diz respeito à maneira como podemos (para não dizer devemos) nos portar diante dos processos de ensino e aprendizagem da polirritmia ao violão. Tal postura pode ser caracterizada como uma disposição geral para coordenar ambas as vias de acesso epistemológicas que levantamos previamente como igualmente úteis em nosso caminho rumo à um entendimento e uma apreensão consistentes do fenômeno sobre o qual nos debruçamos aqui. Isso significa, ainda de acordo com as considerações de Márquez, que a absorção consistente da polirritmia por parte do violonista – e, conseqüentemente, a sua habilidade para ensiná-la a outrem – deve envolver ambas as vias de acesso epistemológicas referidas anteriormente como aquelas que dispomos no processo de absorção da polirritmia, quer dizer, a via racional (ou *intelectual*, conforme citada por Márquez) e a via empírica (ou *física* ou, ainda, *experiencial*, conforme também citada por Márquez).

Desconsiderar qualquer uma das duas vias epistemológicas citadas acima nos processos de ensino e aprendizagem da polirritmia no violão, não nos impedirá de alcançarmos uma compreensão ‘completa’ do seu respectivo conteúdo (o que, como já sabemos, não nos é reservado em nossa condição, digamos, limitada de conhecimento), mas, por outro lado – o que nos parece algo ainda pior – proceder da maneira como sugerimos acima nos privará, certamente, de qualificar a vivência desse procedimento musical ainda tão pouco explorado – especialmente no repertório do violão – e, ainda por cima, nos limitar ainda mais em nosso já parco conhecimento sobre o mesmo o qual poderia ser passado à frente de modo que mais músicos se enveredassem de forma consistente pelos caminhos não-lineares da polirritmia.

Iniciamos a revisão de literatura a partir do grupo de trabalhos que prescindem de todo e qualquer instrumento musical e, depois, focamos no segundo grupo de trabalhos que tratam dos processos de ensino e aprendizagem da polirritmia especificamente no violão. Os trabalhos ou obras citadas abaixo serão tratadas individualmente de modo que possamos captar mais intimamente o pensamento de cada autor e a forma com que o mesmo o desenvolve dentro de sua respectiva publicação. Apresentamos a revisão de três obras representantes do primeiro grupo de trabalhos, a saber: *Rhythmic Training* (STARER, 1968), *Studying Rhythm* (HALL, 2005) e *Rítmica* (GRAMANI, 1998); e mais três obras representando o segundo grupo de trabalhos, a saber: *Rhythmic Mastery* (ARTZT, 1996), *L'art de la Guitare* (VASSILEV, 2017) e *Texto sobre Memorização* (GUEDES, 2021).

2.1.1 PRIMEIRO GRUPO

A revisão das obras do primeiro e segundo grupos de trabalhos selecionados para constarem na presente seção (assim como na sua próxima seção de número 2.1.2) segue uma ordenação ‘geográfica’ a qual leva em consideração a origem de cada trabalho: aqueles produzidos por autores estrangeiros serão revisados antes daqueles produzidos por autores brasileiros²⁸². Todas as obras consultadas apresentam uma série de exercícios práticos através dos quais o estudante é encorajado a colocar em prática as orientações didático-teóricas e didático-práticas oferecidas pelo seu autor. A extensão dos exercícios apresentados em cada volume é bastante variável. Mesmo assim, constatamos que todas as obras consultadas incluem polirritmias em seus respectivos exercícios, o que já é suficiente para nos convencer da relevância das mesmas para a presente investigação. Começamos, então, pelas obras do primeiro grupo.

²⁸² Nossa intenção com essa ordenação ‘geográfica’ é buscar, primeiro, um afastamento de nosso próprio contexto sociocultural, i. e., daquele ao qual estamos mais arraigados de modo a possibilitar uma ampliação e, conseqüentemente, um alargamento de nossa visão sobre os processos de ensino e aprendizagem da polirritmia. Após expandirmos nossa perspectiva sobre tais processos, buscaremos, então, retornar ao nosso ambiente mais familiar e, com a visão devidamente alargada a partir de uma abertura inicial a trabalhos produzidos por autores estrangeiros, esperamos obter um maior proveito da revisão que empreendemos dos trabalhos selecionados de autores brasileiros e que também versam direta ou indiretamente sobre os processos implicados no ensino e na aprendizagem da polirritmia no violão (e também fora dele).

2.1.1.1 Rhythmic Training

Robert Starer (1924-2001), autor de *Rhythmic Training*, informa na seção inicial do seu livro – a qual o mesmo intitula “como usar esse livro²⁸³” – de que forma o estudante deve se guiar na prática dos exatos cem (100) exercícios que o compõem:

Ao longo dos dez primeiros capítulos desse livro, a linha superior [de cada exercício] representa o ritmo que o estudante deve executar enquanto a linha inferior representa o pulso. A linha superior pode ser cantada, sussurrada ou falada com uma sílaba neutra [e. g., ‘tá’]; a linha inferior deve ser executada com a mão ou pé, ou [também pode ser] regida. É fortemente recomendado que os métodos de execução [recém citados] sejam frequentemente alterados para que nenhum [deles] se torne um hábito exclusivo²⁸⁴ (STARER, 1969, p.4).

Starer define claramente aspectos importantes sobre a forma de realização de ambas as linhas rítmicas que compõem os exercícios do seu livro e, além do mais, ressalta a importância do estudante alterar frequentemente os métodos execução empregados na realização dessas linhas. As alterações nos métodos de execução das linhas de cada exercício parecem se manter restritas aos métodos indicados inicialmente pelo autor e também não parecem contemplar a inversão desses métodos (isso significa que o estudante não é solicitado, por exemplo, a vocalizar – contando ou cantando – o pulso de um exercício enquanto ‘bate’ a sua linha rítmica superior²⁸⁵).

Starer (Ibid., p.4) prossegue com instruções sobre o uso do metrônomo:

Um metrônomo pode ser usado para linha inferior nos primeiros capítulos [do livro], porém, é preferível que o estudante produza o pulso por ele mesmo. Eventualmente, a linha inferior deve ser apenas ‘sentida’, isto é, deve ser realizada em silêncio²⁸⁶ (STARER, 1969, p.4).

Starer recomenda que o estudante ‘produza o pulso por ele mesmo’, o que nos leva a considerar os exercícios contidos em *Rhythmic Training* como autênticos exercícios de

²⁸³ *How to use this book.*

²⁸⁴ *Throughout the first ten chapters of this book the upper line represents the rhythm the student should perform, the lower line is the pulse. The upper line may be sung, hummed or spoken on a neutral syllable; the lower line should be tapped by hand or foot, or it may be conducted. It is strongly recommended that the methods of execution be changed frequently, so that none becomes an exclusive habit.*

²⁸⁵ Apesar das orientações dadas acima por Starer não excluírem, necessariamente, a possibilidade de o estudante inverter as linhas superior e inferior dos exercícios contidos nos dez primeiros capítulos do seu livro, vemos que esse autor se abstém de instruir o mesmo nessa direção o que nos parece um indício da sua falta de interesse nesse aspecto particular que poderia ser levado em consideração na realização dos exercícios do seu livro. Afinal, como vimos na introdução da tese, Gramani (1998, p.12) afirma que uma das condições para um estudante desenvolver suas próprias capacidades de coordenação motora é o mesmo “[...] trabalhar exaustivamente as inversões das vozes [de um exercício rítmico] para que se possa criar [com isso] oportunidades de novas associações acontecerem [na forma como o estudante percebe o mesmo exercício] ao mesmo tempo em que a sensibilidade MUSICAL [do estudante] é cada vez mais solicitada (GRAMANI, 1998, p.12, grifo do autor).

²⁸⁶ *A metronome may be used for the lower line in the early chapters, but it is preferable for the student to produce the pulse himself. Eventually the lower line should only be "felt," that is, it should be done in silence.*

polirritmia²⁸⁷. Starer (Ibid., p.4) apresenta, a seguir, considerações sobre a antonímia entre pulsos fortes e fracos atribuídos aos compassos musicais os quais são utilizados pelo autor em cada um dos exercícios do seu livro:

Enquanto a linha superior é sempre representada por uma única nota, uma distinção entre pulsos fortes, médios e fracos é indicada pelo posicionamento das notas [da linha inferior] em linhas ou espaços diferentes [Figura 32]²⁸⁸ (STARER, 1969, p.4).

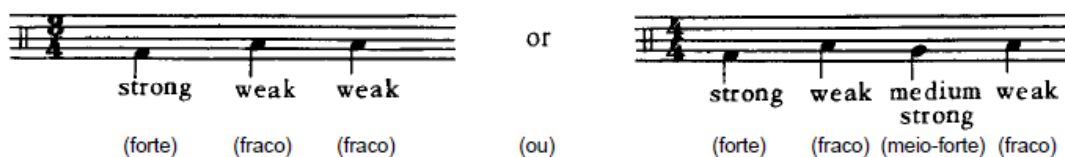


Figura 32: Posicionamento das notas da linha inferior em espaços diferentes de modo a representarem os pulsos fortes, médios e fracos de cada compasso.

Starer (Ibid., p.4) acrescenta que “é imperativo que o estudante sempre diferencie claramente os pulsos fortes dos fracos e [assim] não realize a linha do pulso como uma sequência de unidades de tempo idênticas²⁸⁹”. Starer demonstra uma adesão ao que vínhamos tratando não como um conteúdo do conhecimento humano, senão, como uma forma de apreender o conteúdo propriamente musical o qual é dado pelo ritmo. Em todo caso, como comentamos acima, a exigência desse autor certamente cria um desafio maior para o estudante uma vez que o mesmo deve se ater à sequência de eventos sonoros expressa na linha inferior de cada exercício como um padrão rítmico determinado por um contraste de dinâmica (e não encarar a linha inferior dos exercícios de seu livro como, para citarmos Yeston, uma ‘simple e monótona’ sequência de pulsos equidistantes, ‘presumidamente, de pouco significado rítmico’).

Starer (Ibid., p.4) também apresenta considerações sobre andamento, conforme o mesmo comenta a seguir:

A meta [do estudante] deve ser executar os exercícios na velocidade mais rápida possível. Para realizar isso, os exercícios devem ser executados, primeiro, lentamente e, então, [devem ser] repetidos numa velocidade gradualmente crescente até o limite da capacidade do indivíduo ser alcançado²⁹⁰ (Ibid., p.4).

²⁸⁷ Nos referimos, aqui, à descrição básica da polirritmia como correspondendo à sobreposição de dois ou mais ritmos (ou, usando nosso próprio vocabulário, como correspondendo à sobreposição de duas ou mais sucessões de eventos sonoros formalmente organizados).

²⁸⁸ *While the upper line is always printed on a single note, a distinction between strong, medium strong, and weak beats in the pulse is indicated by placing the notes on different lines or spaces.*

²⁸⁹ *It is imperative that the student always differentiate clearly between strong and weak beats and not perform the pulse line as a sequence of identical beats.*

²⁹⁰ *The aim should be to execute the exercises at the fastest possible speed. To accomplish this, they should first be performed slowly, then repeated with gradually increased velocity until the individual's limit of capability is reached.*

A orientação de Starer transcrita acima demonstra uma valorização pelo virtuosismo e pela capacidade de cada estudante superar os seus próprios limites ao sublinhar a importância de que a aprendizagem de um exercício rítmico parta de um andamento lento para, somente após essa primeira fase, ser considerado em velocidade(s) mais rápida(s). Mas, o autor de *Rhythmic Training* não incentiva apenas o desenvolvimento do virtuosismo ou da capacidade do estudante controlar o andamento de um exercício, senão, também encoraja o mesmo a “[...] inventar os seus próprios exemplos [i. e., exercícios], que lidem com [os] problemas específicos definidos em vários capítulos [do seu livro]” (Ibid., 1969, p.4). Ainda segundo Starer (Ibid., p.4), “Isso fortalecerá a imagem²⁹¹ dos padrões rítmicos envolvidos na mente do aluno²⁹²”. Seguindo sua disposição para estimular a criatividade de cada estudante, Starer (Ibid., p.4) acrescenta que

Em sala de aula ou em aulas particulares, os exercícios [do livro] também podem ser usados como ditado. Exemplos inventados pelos estudantes fornecem, frequentemente, [um] material adicional para [ser usado como um] ditado²⁹³.

Após oferecer orientações gerais e algumas até bem específicas para realização dos exercícios do seu livro, Starer inicia a sua parte propriamente prática com “exercícios preliminares²⁹⁴”. Essa é primeira oportunidade para o estudante colocar em prática as

²⁹¹ “Entre os psicólogos, o termo ‘imagem’ designa toda representação sensível (auditiva, tátil, etc.). Assim, podemos ter uma imagem de uma melodia em nossa cabeça, ou a imagem de nosso corpo. Essa imagem (objeto do espírito) se distingue desse outro objeto do espírito que é a ideia, na medida em que [ao contrário desta] possui como ponto de partida uma percepção sensorial” (JAPIASSÚ; MARCONDES, 2008, p.181). O termo ‘ideia’ citado acima por Jiapassú & Marcondes pode ser considerado um conceito-chave da filosofia pelo fato dele admitir diferentes interpretações dependendo da base epistemológica tomada como seu fundamento. Enquanto as escolas filosóficas de base racionalista consideram o conteúdo (e. g., Platão e Descartes), ou, bem, a forma (e. g., Kant) de uma ideia como inato(a) ao ser humano, as escolas de base empirista, em contraste, combatem com toda firmeza a doutrina racionalista das ideias inatas defendendo que toda ideia não passa de uma representação mental cujo conteúdo é obtido exclusivamente da experiência sensível. Há, certamente, na história da filosofia, escolas de pensamento que buscaram uma mediação entre as visões antagônicas do racionalismo e do empirismo, tais como a escola apriorista de Kant e a escola intelectualista de Aristóteles. Tais escolas concordam que, ambas, a razão e a experiência, tomam parte na produção do conhecimento humano, mas, ainda assim, reproduzem o conflito entre racionalistas e empiristas uma vez que mantêm a disputa pela primazia da origem do conhecimento como derivado quer de ideias inatas (que, nesse caso, coincidem com formas do conhecimento), no caso do apriorismo, quer de ideias como obtidas da realidade empírica do mundo, no caso do intelectualismo. Hessen (2000, p.47) sintetiza a relação entre as escolas filosóficas que acabamos de citar da seguinte maneira: “Se relacionamos o intelectualismo e o apriorismo aos dois pontos de vista antagônicos que pretendem mediar [i. e., ao racionalismo e empirismo], logo se verá que o intelectualismo está mais próximo do empirismo e que o apriorismo está mais próximo do racionalismo. O intelectualismo deriva os conceitos [i. e., as ideias] da experiência, enquanto o apriorismo rejeita essa derivação, atribuindo o fator racional [das ideias] não à experiência, mas à razão”.

²⁹² *All students should be encouraged to invent their own examples, dealing with the specific problems set in the various chapters. This will strengthen the imprint of the rhythmic patterns involved on the student's mind.*

²⁹³ *In class and in private instruction the exercises can also be used for dictation. Examples invented by the students often provide additional material for dictation.*

²⁹⁴ *Preliminary exercises.*

orientações dadas pelo autor no início do livro. Mas, como o título dessa seção indica, os exercícios nela contidos ainda não envolvem todas as determinações estabelecidas previamente pelo autor. Abaixo (Figura 33), podemos ter uma ideia do grau de dificuldade dos exercícios propostos nessa seção ‘preliminar’.



Figura 33: Exercício preliminar nº 1 (STARER, 1969, p.6).

Como vemos no exercício preliminar nº 1 do livro *Rhythmic Training*, Starer ainda não emprega nenhuma fórmula de compasso o que exige o estudante da necessidade de coordenar a realização de dois ritmos cujos elementos sucessivos apresentam algum aspecto contrastante entre eles (os elementos da linha inferior configuram o que Yeston chama de uma ‘simple e monótona’ sucessão de pulsos equidistantes). Assim, o estudante pode se concentrar com maior enfoque na execução da linha superior enquanto mantém a realização da inferior sem maiores preocupações, afinal, esta última pode ser mais facilmente executada já que não apresenta nenhum aspecto contrastante entre os seus elementos constituintes.

Na próxima seção (e nas seções seguintes) de seu livro, Starer introduz diversas fórmulas de compasso, começando pelo compasso binário simples (2/4) e, progressivamente, acrescenta um tempo a mais, em cada seção subsequente, à fórmula de compasso adotada na seção anterior. Assim, propõe exercícios em 3/4, 4/4, 5/4 e, assim por diante, até chegar ao compasso setenário simples (7/4). Abaixo, ilustramos três desses exercícios:



Figura 34: Exercício nº 4 (STARER, 1969, p.9).



Figura 35: Exercício nº 6 (STARER, 1969, p.11).



Figura 33. Exercício nº 7 (STARER, 1969, p.12).

Os exercícios de número 4, 6 e 7 expostos acima, solicitam que o estudante ‘diferencie claramente os pulsos fortes dos fracos [de cada compasso] e [assim] não realize a linha [inferior] do pulso como uma sequência de unidades de tempo idênticas’. Os exercícios, a partir desse ponto representam um desafio a mais para o estudante que, agora, não pode mais se dar ao luxo de concentrar toda a sua atenção na linha superior enquanto executa ‘uma sequência de unidades de tempo idênticas’ na linha inferior de modo, muito provavelmente, automatizado.

Uma objeção deve, contudo, ser feita aqui: uma vez que abre a possibilidade de a linha inferior ser regida ao invés de marcada sonoramente pelo estudante – i. e., uma vez que os movimentos manuais envolvidos no ato da regência não resultam em qualquer som audível – Starer permite mesmo inconscientemente que o estudante não encare de fato o desafio de coordenar duas linhas cujos elementos sucessivos apresentam algum aspecto contrastante entre eles (o estudante mais ‘esperto’ provavelmente se beneficiará dessa condição). Mas, para aquele que deseja aperfeiçoar as suas habilidades de coordenação motora, Starer propõe exercícios com “mudanças de métrica²⁹⁵” (a métrica sendo entendida como equivalente à noção de compasso). A seguir (Figura 36), vemos um desses exercícios:

Changing Meters

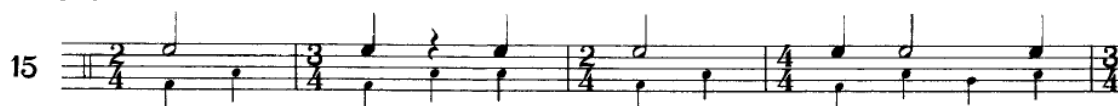





Figura 36: Exercício nº 15 (STARER, 1969, p.17).


²⁹⁵ Changing meters.

O leitor mais inquieto pode estar se perguntando: mas onde se encontram os exercícios que ilustram a conotação específica de polirritmia caracterizada pelo dicionário *Ricordi* como resultando de ‘combinações rítmicas contrastantes’? Poderíamos até colocar de outro modo dado os recentes conceitos que já pairam sobre nossas cabeças: onde estão os exercícios que ilustram a dissonância rítmica, a dissonância metro-rítmica e/ou a dissonância métrica? Bem, podemos dizer que Starer não decepciona tais leitores, mas, por outro lado, o autor de *Rhythmic Training* opta por deixar os ‘tão aguardados’ exercícios recém citados para o final do seu livro (aliás, como a maioria dos autores cujas obras iremos incluir no capítulo, o fazem).

Starer dedica alguns exercícios do seu livro ao que o mesmo chama de síncope. Sobre isso, o autor diz que “[o padrão rítmico]  é geralmente notado  ; esse padrão rítmico ‘fora do tempo’²⁹⁶ é chamado de síncope” (STARER, 1969, p.19). Não podemos afirmar, entretanto, que a recorrência do padrão rítmico ‘fora do tempo’ ilustrado acima por Starer implica uma dissonância rítmica²⁹⁷. Por outro lado, a recorrência desse padrão rítmico pode implicar uma dissonância métrica do tipo B desde que o sujeito o perceba como iniciando a partir da figura da semínima²⁹⁸ enquanto considera, de forma implícita, um nível de movimento de velocidade 4 de colcheias começando uma colcheia antes (i. e., junto à colcheia que antecede a única semínima desse padrão). Nesse caso, o padrão rítmico ‘fora do tempo’ de Starer se transformaria num padrão rítmico deslocado em relação à sua primeira colcheia podendo, então, ser representado pela fórmula numérica 2 1 1 de colcheias (ou pelo padrão duracional ). Como vimos no capítulo anterior, a dissonância métrica do tipo B cunhada por Krebs é tratada por Yeston como uma consonância rítmica deslocada que pode gerar o que este autor chama de uma estrutura sincopada. Nesse aspecto, vemos que Yeston concordaria

²⁹⁶ Optamos por traduzir a expressão *off-beat* usada por Starer em sua citação acima como “fora do tempo”.

²⁹⁷ Isso se justifica pelo fato de o padrão rítmico ‘fora do tempo’ de Starer não se encontrar sobreposto a nenhum outro nível de movimento de velocidade dissonante (o nível de movimento gerado pela recorrência desse ou de outro padrão rítmico formado pela mesma sucessão de figuras de notas que o compõem – caso as mesmas fossem consideradas a partir de outra organização formal definida, por exemplo, por um ponto de ataque inicial ocorrendo junto da sua figura de semínima ou da sua segunda figura de colcheia – tais níveis de movimento apresentariam sempre a mesma velocidade de recorrência equivalente ao número 4 de colcheias e, assim, nenhuma interação de níveis de movimento cujas velocidades não poderiam ser expressas como uma multiplicação ou divisão simples uma da outra seria encontrada a partir da recorrência do padrão ‘fora do tempo’ de Starer ou de qualquer outro padrão gerado a partir dos seus mesmos elementos constituintes).

²⁹⁸ Outra possibilidade seria o sujeito perceber a sucessão de notas presente no padrão ‘fora do tempo’ de Starer como começando da sua segunda colcheia, o que implicaria um padrão rítmico que poderia ser representado pela fórmula numérica 1 1 2 de colcheias (ou pelo padrão duracional ).

com Starer quando este autor classifica o padrão ‘fora do tempo’ sobre o qual nos concentramos nesse parágrafo como uma síncope²⁹⁹.

Devemos ressaltar, nesse ponto, que uma das prováveis portas de entrada para o universo experiencial do tempo não-linear³⁰⁰ – conforme referido na introdução de nosso trabalho – se encontra na realização (ou execução ou, mesmo, apenas apreciação) de estruturas sincopadas presentes em obras musicais (em exercícios, estudos, etc.). Isso mostra a importância didática na escolha de Starer ao introduzir as síncopes³⁰¹ antes dele tratar diretamente de exercícios que ilustrem a polirritmia em sua conotação específica, conforme a mesma se confunde com os conceitos de dissonância (rítmica, metro-rítmica e/ou métrica).

Starer também aborda o estudo do que o autor reconhece como uma anacruse³⁰². Segundo consta em seu livro, “Para executar uma anacruse com precisão, é aconselhável [ao estudante] estabelecer claramente o pulso antes de iniciar [a prática de um exercício]” (STARER, 1969, p.20). Abaixo (Figura 37), encontramos uma esquematização do procedimento aludido por esse autor:

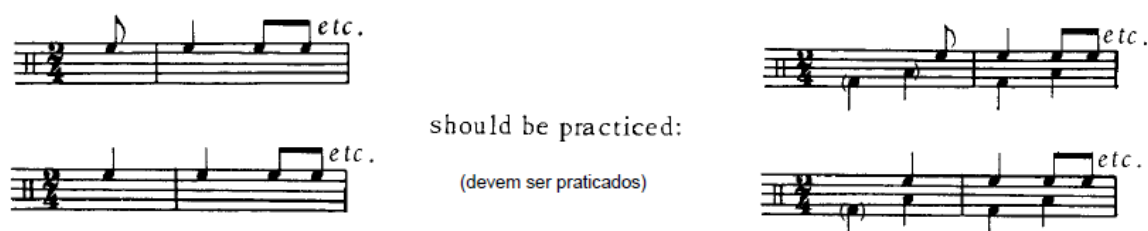


Figura 37: Esquematização para realização de uma anacruse localizada do princípio de um exercício (STARER, 1969, p.20).

²⁹⁹ Há de se objetar, entretanto, sobre o fato de que Yeston fundamenta o seu conceito de estrutura sincopada na ideia de recorrência que o mesmo pressupõe para a constituição de todo e qualquer padrão rítmico, assim como, para o estabelecimento de um nível de movimento. Nesse caso, devemos ter cautela ao estabelecer um paralelo entre a visão de Starer com respeito à síncope e a visão de Yeston com respeito à estrutura sincopada. Caso Starer enxergue um único padrão ‘fora do tempo’ como uma síncope em si mesma, então, tal perspectiva teórica não se alinha àquela defendida por Yeston uma vez que, para esse autor, uma estrutura sincopada só é considerada como tal uma vez que a mesma implica a ideia de recorrência defendida por esse autor como àquela que fundamenta a constituição de todo e qualquer padrão rítmico e, também, o estabelecimento de um nível de movimento.

³⁰⁰ Entendemos que, ambas, a dissonância metro-rítmica e a dissonância métrica imperam absolutas nesse hipotético universo experiencial a que batizamos de tempo não-linear.

³⁰¹ Os exercícios de Starer que ilustram a aplicação de síncopes, realmente, não podem ser tratados como manifestações autênticas das estruturas sincopadas de Yeston ou das dissonâncias métricas do tipo B de Krebs. Mesmo assim, entendemos que isso não exclui o reconhecimento da escolha de orientação didática estabelecida por Starer ao introduzir o estudo de padrões rítmicos sincopados antes de abordar o estudo da polirritmia em sua conotação específica, conforme descrita pelo dicionário *Ricordi*.

³⁰² Mantemos nossa opção em traduzir a expressão inglesa *upbeat* como anacruse, conforme já definido antecipadamente (ver nota²⁷⁹).

Como vimos no final do primeiro capítulo, Yeston reconhece uma relação genética entre o estabelecimento de um estrato de movimento deslocado e uma ‘anacruse inicial’³⁰³. Starer, por sua vez, não estabelece a mesma relação genética reconhecida por Yeston nos exercícios do seu livro *Rhythmic Training* uma vez que limita o emprego de anacruses no princípio de cada exercício e não como uma sequência de ataques sucessivos (anacrústicos) – condição esta que poderia, no caso (e somente nele), dar origem a um nível de movimento deslocado ou à uma dissonância métrica do tipo B³⁰⁴.

Starer (Ibid., p.27) introduz as quiálteras um pouco mais à frente esclarecendo que “elas diferem do material praticado anteriormente apenas em sua notação e em sua relação com o pulso³⁰⁵”. O autor apresenta um exemplo (Figura 38) que mostra a correspondência entre as linhas superiores de dois exercícios apresentados anteriormente em seu livro e dois padrões rítmicos com quiáltera usados por Starer em exercícios subsequentes do livro.

The figure contains two rows of musical notation. Each row starts with a rhythmic pattern of two eighth notes beamed together, with a '3' above them indicating a triplet. The first row is followed by the text 'is really' and a musical staff in 4/4 time showing a single beat with a dotted quarter note and an eighth note. The second row is followed by the text 'is really' and a musical staff in 2/4 time showing two beats with a dotted quarter note and an eighth note in each. Below each row are Portuguese translations: '(é, na verdade)' and '(executado no espaço de um único pulso)' for the first row, and '(é, na verdade)' and '(notado com valores duracionais reduzidos)' for the second row.

Figura 38: Equivalência entre dois padrões com quiáltera e dois padrões encontrados na linha superior de exercícios anteriores com figuras de nota comuns (STARER, 1969, p.27).

Starer oferece outro exemplo (Figura 39) que mostra como a notação de uma mesma sequência de elementos com ou sem quiálteras pode não alterar em nada a percepção auditiva do ouvinte³⁰⁶ (note, também, que o autor utiliza compassos diferentes em cada caso, o que sugere que a situação atribuída acima às quiálteras pode ser estendida aos compassos musicais).

³⁰³ A expressão ‘anacruse inicial’ é citada por Yeston para descrever um modo a partir do qual um nível de movimento consonante deslocado pode ser gerado, quer dizer, a partir de um ponto de ataque que “precede e, assim, antecipa o tempo forte [do compasso]” (DOGANTAN, 2001).

³⁰⁴ Starer não utiliza ataques anacrústicos sucessivos de maneira sistemática em seus exercícios, embora, aplique alguns poucos ataques anacrústicos seguidos um do outro na parte central ou final de alguns deles.

³⁰⁵ [...] *they differ from previously practiced material only in notation and in their relationship with the pulse.*

³⁰⁶ Sobre o conteúdo da Figura 39, Starer (1969, p.27) comenta que “para o ouvinte, as duas versões soariam idênticas”.

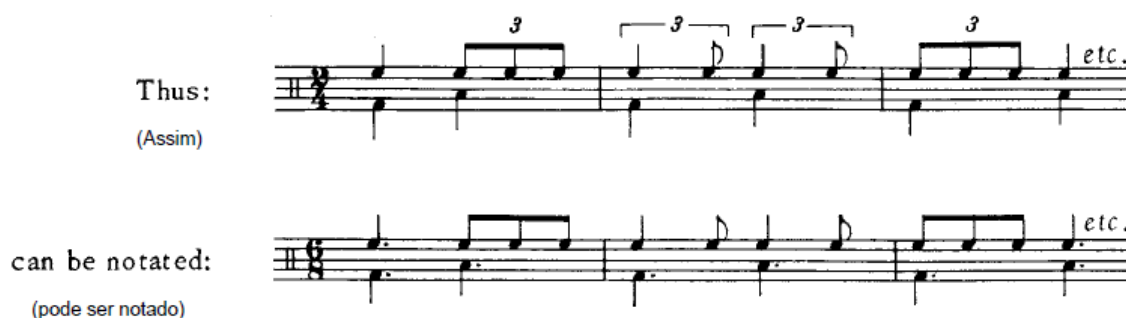


Figura 39: Equivalência entre quiálteras e figuras de nota comuns escritas em compassos diferentes (STARER, 1969, p.27).

O próximo aspecto relevante para nossa pesquisa a ser tratado por Starer em seu livro *Rhythmic Training* refere-se ao estudo de diferentes subdivisões do mesmo pulso, começando pela subdivisão dupla do pulso, depois, tripla, quádrupla, quádrupla e, pulando, então, para a subdivisão sétupla do mesmo pulso³⁰⁷. A função mais importante das quiálteras parece ficar clara a partir desse ponto. Isso por que, como vimos pouco antes, Starer faz questão de mostrar que a utilização de quiálteras na escrita musical é, de certo modo, facultativa se considerarmos que a mesma pode ser substituída, sem qualquer prejuízo aparente, por outra(s) forma(s) equivalentes de notação. Mas, quando tratamos de subdivisões progressivamente mais curtas de um mesmo pulso representado por uma figura de nota padrão (e. g., uma semínima), as quiálteras passam a cumprir um papel fundamental. Abaixo (Figura 40), vemos um dos primeiros exercícios propostos por Starer os quais trabalham diferentes subdivisões do mesmo pulso.



Figura 40: Exercícios 5, 6 e 7 com diferentes subdivisões do mesmo pulso (STARER, 1969, p.41).

Starer (Ibid., p.41) ressalta que, ao realizar diferentes subdivisões do mesmo pulso, o estudante deve seguir “[...] mantendo um pulso absolutamente estável³⁰⁸”. Starer considera diferentes subdivisões do mesmo pulso como matéria prima na elaboração de exercícios que apresentam uma grande variedade de padrões rítmicos e que são determinados, exclusivamente,




³⁰⁷ Starer também propõe exercícios com subdivisões menores do pulso (e também com divisões sétuplas do pulso), porém, faz isso sem considerar um mesmo pulso.







³⁰⁸ [...] *maintaining an absolutely steady pulse.*

pelo critério de recorrência de durações ou de intervalos entre pontos de ataque³⁰⁹. Abaixo (Figura 41), ilustramos um exercício desse tipo:












Figura 41: Exercício nº 46 que apresenta vários padrões rítmicos baseados em diferentes subdivisões do mesmo pulso (STARER, 1969, p.41).

Sobre a realização prática de exercícios tais como o exposto na Figura 41, Starer (Ibid., p.41) informa que: “Para executar certos padrões mais intrincados com precisão, pode ser necessário subdividir o pulso temporariamente. Por exemplo, quando  é seguido por , o melhor é ‘sentir’ , ou seja, as quatro semicolcheias subjacentes³¹⁰”. Starer (Ibid., p.52) segue o mesmo raciocínio ao acrescentar que:

Quando figuras mais intrincadas são encontradas [nos exercícios do livro], tais como  ou , o próprio pulso subjacente deve ser subdividido, como explicado nos capítulos anteriores.  e . O mesmo se aplica a padrões envolvendo divisão em sete  ou  ³¹¹ (STARER, 1969, p.52).

³⁰⁹ Starer não se preocupa em acrescentar outros aspectos contrastantes aos valores duracionais envolvidos em seus exercícios, tais como articulações, dinâmicas, timbres ou alturas diferenciadas.

³¹⁰ *In order to perform certain more intricate patterns precisely, it may be necessary to subdivide the beat temporarily. For instance, when  is followed by  it is best to ‘feel’ , namely the four underlying sixteenth-notes.*

³¹¹ *When more intricate figures are encountered, such as  or  the underlying beat itself must be subdivided, as explained in earlier chapters.  and . The same applies to patterns involving division into seven  or .*

Embora ofereça orientações detalhadas sobre como o estudante pode atingir uma execução precisa de padrões rítmicos baseados em diferentes subdivisões do mesmo pulso, Starer não sugere nenhum método específico que possa ajudar o estudante a solucionar eventuais dificuldades provocadas pela passagem de uma subdivisão para outra, ou seja, pela mudança repentina (e implícita) de subdivisão desse pulso³¹².

Além de apresentar exercícios com ‘mudanças de métrica’, Starer também trata de casos que ilustram a “mudança na velocidade do pulso³¹³”, conforme o mesmo especifica a seguir:

Até agora, todas as mudanças de métrica encontradas [no livro] correspondiam a diferentes contagens [ou quantidades] do mesmo pulso. Em grande parte da música do século XX, mudanças de métrica também envolvem alguma mudança no pulso. Por exemplo, [o compasso] 4/4 pode ser sucedido por [outro compasso, tal como] 3/8³¹⁴ (STARER, 1969, p.68).

Starer (Ibid., p.68) acrescenta que “No caso [aludido acima pelo autor], três colcheias não correspondem a uma quiáltera, [pois] a duração da colcheia permanece a mesma. Isso é frequentemente indicado na música da seguinte maneira³¹⁵ [Figura 42]”:

³¹² Lembrando que, apesar da velocidade de recorrência do pulso sob consideração aqui se manter constante de uma subdivisão para outra, a sucessão das velocidades de recorrência dos ataques de cada forma de subdivisão desse pulso pode criar, por si só, uma dissonância metro-rítmica (quando a velocidade de recorrência dos ataques de uma forma de subdivisão não representa, de fato, um múltiplo ou divisor da velocidade de recorrência de ataques de uma nova forma de subdivisão do mesmo pulso que se sucede imediatamente à forma de subdivisão anterior) ou uma dissonância métrica (quando os pontos de ataque de uma forma de subdivisão do pulso em questão aqui se mostram desalinhados em relação aos pontos de ataque de uma nova forma de subdivisão do mesmo pulso a qual se sucede imediatamente à forma de subdivisão anterior). Um exemplo de dissonância metro-rítmica e/ou de dissonância métrica gerada pela sucessão de diferentes subdivisões do mesmo pulso (considerando tal pulso como representado pela figura da semínima), ocorreria caso uma subdivisão ternária desse pulso se seguisse à uma subdivisão quaternária do mesmo. A velocidade de recorrência de ataques da subdivisão ternária do pulso da semínima equivaleria ao número 4 (de tercinas de fusa) enquanto a velocidade de recorrência dos ataques da subdivisão quaternária do mesmo pulso equivaleria ao número 3 (também de tercinas de fusa). Assim, ambas as velocidades de recorrência de ataques de cada forma de subdivisão do mesmo pulso seriam dissonantes entre si (afinal, $4 : 2 = 2$ e $3 \times 2 = 6$). Contudo, a interação de ambos os níveis de movimento gerados pela recorrência de ataques das formas de subdivisão ternária e quaternária do pulso em questão ocorreria, apenas, na mente do sujeito uma vez que a função psicológica de antecipação dos padrões rítmicos previamente percebidos por ele (a qual London atribui à métrica) seria a responsável pela persistência do nível de movimento de velocidade 4 na mente do sujeito no momento em que o nível de movimento de velocidade 3 surgisse explicitamente para o sujeito como um objeto derivado do seu sentido auditivo. A sensação de conflito experimentada pelo sujeito a partir da interação de ambas as velocidades 4 e 3 especificadas acima ou a partir da interação de dois fluxos de pontos de ataque desalinhados entre si daria origem, dessa forma, à uma dissonância metro-rítmica ou à uma dissonância métrica indireta.

³¹³ *Changing the Rate of Pulse.*

³¹⁴ *So far all the meter changes encountered were different counts of the same pulse. In much 20th century music, meter change also involves a change in the pulse. For instance 4/4 may be followed by 3/8.*

³¹⁵ *In this case the three eighth-notes are not a triplet; the duration of the eighth-note remains the same. This is often indicated in the music in the following manner.*



Figura 42: Indicação de mudança de pulso a partir da manutenção duracional da figura da colcheia.
(STARER, 1969, p.68).

Realizar uma mudança de pulso, como a exibida na Figura 42, pode ser facilmente assimilada pelo estudante uma vez que ele aplique “O princípio de antecipar o [novo] pulso junto à [execução da] unidade de tempo³¹⁶ imediatamente precedente a ele, [o que] se revelará [...] extremamente útil³¹⁷” (STARER, 1969, p.68). Mais uma vez, Starer trabalha com um aspecto do ritmo que se mostra em estreita ligação com a polirritmia, sobretudo, com a sua conotação específica a que afixamos como sendo caracterizada por ‘combinações rítmicas contrastantes’. Porém, esse autor não chega ao ponto de considerar mudanças de pulso envolvendo duas unidades de tempo sucessivas cujas velocidades de recorrência não podem ser expressas como uma multiplicação ou divisão simples uma da outra. Assim, Starer só inclui mudanças de pulso nas quais as velocidades de recorrência das unidades de tempo envolvidas se apresentam como ritmicamente consonantes³¹⁸.

Enfim, Starer nos apresenta aos exercícios ‘tão aguardados’ por aquele que identificamos como o mais ‘inquieta’ dos leitores. Tais exercícios são nomeados por Starer como aqueles que apresentam de “dois ritmos³¹⁹”. O autor explica:

Qualquer pianista deve ser capaz de executar duas linhas rítmicas independentes simultaneamente. Em música de câmara e na execução em conjunto essa habilidade é de igual importância para músicos que tocam instrumentos melódicos e [também para] cantores³²⁰ (STARER, 1969, p.78).

Starer sugere que exercícios que apresentam ‘dois ritmos’ seriam aqueles nos quais encontramos ‘duas linhas rítmicas independentes’. Ora, muitos dos exercícios que encontramos

³¹⁶ Lembrando que optamos por traduzir o termo *beat* em língua inglesa como unidade de tempo. Na frase acima, entretanto, o conceito de pulso poderia ser empregado no lugar de unidade de tempo sem qualquer prejuízo para a sua inteligibilidade.

³¹⁷ *The principle of anticipating the change of pulse in the beat immediately preceding it [which] will [...] prove very helpful.*

³¹⁸ Starer aplica as seguintes mudanças de pulso nos exercícios correspondentes a essa parte de seu livro: From ♩ pulse to ♪ pulse (i. e., de um pulso de semínima para outro de colcheia); From ♩ pulse to ♪ pulse (i. e., de um pulso de semínima para outro de semicolcheia) e; ♩, ♪, and ♪ pulse (i. e., mesclando as duas combinações anteriores usando pulsos de semínima, colcheia e semicolcheia).

³¹⁹ *Two Rhythms.*

³²⁰ *Every pianist has to be able to perform two independent rhythmic lines simultaneously. In chamber music and ensemble playing this ability is of equal importance to performers of single-line instruments and singers.*

nas seções anteriores do seu livro parecem atender a tal condição ao apresentarem ‘duas linhas rítmicas independentes’. Starer esclarece, então, o seu ponto de vista ao propor exercícios preliminares (Figura 43) com os ritmos que o autor tem em mente e que são explorados na presente seção do seu livro:

Figura 43: Exercícios preliminares compostos por ‘duas linhas rítmicas independentes’.

Agora podemos entender a que ritmos Starer se refere: ritmos cujos eventos sonoros formalmente organizados dão origem a níveis de movimento particulares cujas velocidades de recorrência não podem ser expressas como uma multiplicação ou divisão simples uma da outra. Ora, tais ritmos representam perfeitamente a conotação específica de polirritmia a que vínhamos tratando – em ‘consonância’ com a definição de polirritmia do dicionário *Ricordi* – como resultando de ‘combinações rítmicas contrastantes’.

Sobre os exercícios apresentados na Figura 43, Starer (*Ibid.*, p.78) declara que “Cada um dos exercícios preliminares do Estágio 1 (com subdivisões) deve ser praticado em velocidade crescente até o Estágio 2 (num único pulso) poder ser realizado³²¹”. O quadro de

³²¹ *In each of the preliminary exercises stage 1 (with subdivisions) should be practiced with increasing velocity until stage 2 (on a single beat) can be performed.*

exercícios preliminares para o estudo da seção ‘dois ritmos’ do livro *Rhythmic Training* nos remete, automaticamente, a dois exemplos demonstrativos de padrões de polirritmia apresentados previamente na seção intitulada ‘Os conceitos de Polirritmia e Polimetria’ no primeiro capítulo da tese (Figuras 22 e 23). Neles, assim como nos exercícios preliminares expostos na Figura 43, encontramos padrões de polirritmia grafados tanto com quanto sem o uso de quiálteras.

Porém, Starer vai ainda mais longe ao indicar que cada padrão escrito sem quiáltera ‘deve ser praticado em velocidade crescente’ até o seu padrão correspondente – escrito com quiáltera – ‘poder ser realizado’ em alta velocidade. Isso significa que Starer atribui uma função mais específica à notação de padrões de polirritmia quando relaciona o emprego de quiálteras à execução de padrões de polirritmia em alta velocidade e o não emprego delas à execução de padrões de polirritmia em baixa (ou ‘média’) velocidade. Essa relação entre a forma de notação e o andamento de padrões de polirritmia será considerada em nosso trabalho sobretudo em seu viés prático uma vez que pode contribuir para que o estudante se conscientize das formas fundamentalmente diferentes com que o mesmo pode perceber um determinado padrão de polirritmia quando este é executado em andamento lento ou em andamento rápido. Esse ponto ficará mais claro em momento oportuno.

Por hora, vamos concluir a revisão de *Rhythmic Training* acrescentando que a orientação de Starer para que o estudante do seu livro pratique os seus exercícios, inicialmente, em andamento lento e, somente após dominar esse estágio inicial, aumente gradativamente a velocidade de sua execução deve ser considerada um procedimento de grande valia para o ensino e a aprendizagem da polirritmia. Não à toa, Starer enfatiza verbalmente esse ponto na apresentação da seção final de seu livro (i. e., daquela intitulada ‘dois ritmos’) e também lança mão de formas de notação musical bastante diferentes ao longo do seu livro, o que contribui sobremaneira para que suas orientações verbais não caiam, por assim dizer, no rol do esquecimento (por parte do estudante).

2.1.1.2 *Studying Rhythm*

O livro sobre o qual tratamos nessa seção compreende a sua terceira edição. Após ser publicado em 1989, *Studying Rhythm* recebeu, nove anos mais tarde (em 1998) sua primeira reedição (1998) e, mais sete anos à frente, viria a se consolidar em sua versão ainda atual (2005). Infelizmente não obtivemos maiores informações sobre sua autora Anne Carothers Hall (s/d). Entretanto, o conteúdo assim como a forma com que Hall desenvolve suas ideias no livro que destacamos na presente seção do nosso trabalho, nos leva a crer que o mesmo pode ser

considerado uma das publicações didáticas sobre o ritmo musical (e sobre a polirritmia) mais importantes do nosso tempo.

Hall nos apresenta com um trabalho minucioso que abrange não só os ritmos “mais frequentemente encontrados na música artística ocidental³²²”, mas, também, alguns ritmos frequentemente encontrados na música da África Ocidental³²³. *Studying Rhythm* é um livro bastante extenso e, assim, devemos esclarecer que não temos a pretensão de esgotar o seu rico e frutífero conteúdo através da revisão que apresentamos nessa seção e nem as possíveis implicações ou derivações que podem (e devem) surgir da leitura e do estudo aprofundado dessa obra. Devemos, alternativamente, nos concentrar nos aspectos mais relevantes de nossa investigação, a saber, nos princípios e nas práticas que se apresentam como fundamentais e/ou particularmente relevantes ao ensino e à aprendizagem da polirritmia no violão (e também fora dele). Nossa revisão deste monumental trabalho deve se guiar por esse objetivo e, com ele, buscamos preencher as lacunas cognitivas e/ou práticas que nos foram deixadas até aqui tanto por nossa experiência pessoal quanto pela, já consolidada, revisão do livro *Rhythmic Training* de Starer.

Hall inicia seu livro com uma longa introdução na qual apresenta os preceitos básicos (e outros nem tão básicos assim) que devem guiar o estudante em sua prática com ele. A autora propõe uma reflexão inicial sobre como podemos compreender o ritmo a partir de estruturas de comprimento de frase:

[O] hábito de compreender o ritmo em estruturas de comprimento de frase deve facilitar a execução musical propriamente dita [dos estudos e exercícios desse livro] [...]. Eles [i. e., os estudos e exercícios do livro] são compostos de frases bem definidas agrupadas em formas musicais bem simples [que podem ser definidas] como afirmação, contraste e retorno ou [como] afirmação com variações³²⁴. Assim como uma frase verbal corresponde a um grupo de palavras que pertencem umas às outras porque fazem sentido como uma unidade dentro de uma estrutura maior, uma frase musical corresponde a um grupo de notas que pertencem umas às outras porque fazem sentido musical como uma unidade dentro de uma estrutura maior. A definição mais prática de uma frase musical é ‘um grupo de notas que gostaríamos de cantar numa só respiração’. De fato, essa é a forma como uma frase deve ser cantada – numa única respiração, com o início e final [dela] definido geralmente pelo silêncio. Na maior parte das vezes, as frases nos estudos [do livro] não são marcadas [e. .g, com sinais de expressão], mas são visíveis pois se encontram separadas por pausas [...]. Ao realizar os estudos, o objetivo [do estudante] deve ser sempre apreender o ritmo da frase como um todo. Ler uma música nota por nota é tão inútil quanto ler uma prosa letra por letra. Ler uma unidade de tempo [ou um pulso individual] de cada vez é como ler uma palavra de cada vez e a falta de compreensão será perceptível quer o executante esteja lendo música ou poesia. Uma frase musical, um gesto musical, deve

³²² [...] *rhythmic patterns most frequently encountered in Western art music.*

³²³ Hall dedica um capítulo inteiro do seu livro a “[...] estudos que se baseiam nos padrões rítmicos, em combinações desses padrões e no princípio do ostinato [conforme] encontrados na música [tradicional] da África Ocidental” (HALL, 2005, p.160).

³²⁴ As duas formas musicais referidas, aqui, por Hall parecem corresponder, respectivamente, à forma ternária A B A e à forma rondó A B A C A (D A etc.).

ser compreendido como um todo. Quebrar uma frase, ao hesitar ou repetir um fragmento [dela] é destruir a mesma [...]. Assim, embora devemos buscar a absoluta precisão [rítmica], perderemos o ponto se nos concentrarmos nos detalhes em detrimento do formato [geral] da frase [em sua estrutura] longa. Se sustentar a frase é importante, [assim] também o é respirar entre as frases³²⁵ (HALL, 2005, p.1).

A citação de Hall transcrita acima nos conduz aos meandros de seu pensamento, não apenas sobre o ritmo, mas, em nossa opinião, sobre a música como um todo ou, ainda, sobre como nos relacionamos com sua vivência em nossa prática diária (ou na frequência que nos caiba). É interessante perceber como a autora de *Studying Rhythm* abre seu livro como quem convida um amigo a adentrar sua casa, com respeito e afeto, e, igualmente, como uma forte determinação para estabelecer, de pronto, os princípios básicos que fundamentam a prática dos exercícios e estudos do seu livro. Um ponto a se destacar, aqui, é o fato da autora voltar as suas atenções para um viés prático do ritmo, i. e., para a sua experiência. Tal abordagem pode nos dizer muito sobre a perspectiva epistemológica dessa autora com relação à apreensão do ritmo (e, quem sabe, também, da polirritmia) uma vez que a autora segue, aparentemente, os caminhos daquilo que poderíamos reconhecer como uma ‘ciência real’ do ritmo.

Assim como Starer, Hall também demonstra um apreço especial pela criatividade do estudante que, por ventura, queria se aventurar nos caminhos propostos por ela em seu livro. Segundo a autora, “Criar melodias que se encaixem nos padrões rítmicos e no clima [dos exercícios e estudos do seu livro] pode ser divertido e instrutivo³²⁶” (HALL, 2005, p.1). Hall parece ir mais longe que Starer quando esclarece que “O fato de nenhuma altura [definida] ser especificada [nos exercícios e estudos do livro] não significa que devemos cantar todas as [suas] notas numa mesma frequência³²⁷” (Ibid., p.1). De fato, como a autora deixa transparecer em sua citação anterior, o estudante deve se sentir livre para criar melodias com as alturas (definidas ou não) que bem entender e que sentir que se encaixem melhor aos padrões rítmicos e ‘ao clima’

³²⁵ [The] habit of understanding rhythm in phrase-length structures, should facilitate actual musical performance [...]. They are composed of well-defined phrases grouped in such simple musical forms as statement, contrast, and return, or statement and variations. Just as a verbal phrase is a group of words that belong together because they make sense as a unit within a larger structure, a musical phrase is a group of notes that belong together because they make musical sense as a unit within a larger structure. The most practical definition of a musical phrase is "a group of notes that we would want to sing on one breath. In fact, that is the way a phrase should be sung-on one breath, with the beginning and end usually defined by silence. For the most part the phrases in the studies are not marked, but are visible because they are separated by rests [...]. In performing the studies, the goal must always be to grasp the rhythm of the phrase as a whole. Reading music note-by-note is as useless as reading prose letter- by-letter. Reading a beat at a time is like reading a word at a time, and the lack of comprehension will be audible whether the performer is reading music or poetry. A musical phrase, a musical gesture, must be comprehended as a whole. To break a phrase, by hesitating or by repeating a fragment, is to destroy it [...]. So while we should aim for absolute accuracy, we miss the point if we concentrate on the details at the expense of the shape of the long phrase.

³²⁶ Making up tunes to fit the rhythmic patterns and mood can be both entertaining and instructive.

³²⁷ That no pitch is notated does not mean that we must sing all the notes on the same pitch.

de cada exercício e/ou estudo³²⁸ apresentado em seu livro³²⁹. A abordagem didática de Hall parece bem interessante uma vez que implica o pressuposto de que, no estudo do ritmo, não cabe apenas a execução de exercícios pré-definidos por parte do estudante, mas, deve-se considerar como igualmente relevante o estímulo à sua criatividade de modo que cada estudante coloque, ao lado da sua capacidade performática, a sua capacidade criativa a serviço do estudo do ritmo musical³³⁰.

Se Hall (2005, p.1) afirma, por um lado, que

Os estudos e exercícios [do seu livro] são feitos para serem cantados [...] [e que] Cantar é melhor porque, ao contrário da fala, promove a convicção de que estamos engajados numa atividade musical e [por que], ao contrário das palmas, nos permite dar às notas as suas durações integrais em vez de [nos limitar a] executar somente o padrão de ataques [delas]³³¹” (HALL, 2005, p.1),

Por outro lado, a mesma autora reconhece que

Apesar da recomendação de cantar os ritmos [contidos no seu livro], bater palmas [de modo a expressar esses mesmos ritmos] e contar [os pulsos do compasso] em voz alta pode ser uma boa forma de iniciar a aprendizagem deles. Nós devemos ser capazes de contar as unidades de tempo [do compasso usado em cada estudo ou exercício do livro] [...] e ouvir os padrões [rítmicos ao executarmos os mesmos com palmas] juntos daquelas [unidades de tempo] [...] [porque] executar os ritmos [dos estudos e exercícios do livro] com palmas nos permite [deixar a voz livre para] contar [os pulsos do compasso] em voz alta [...]”³³² (HALL, 2005, p.3).

Mais uma vez, vemos que Hall vai além de Starer quando reconhece explicitamente a importância de se inverter os métodos de execução de ambas as partes que compõem um estudo

³²⁸ A distinção que fazemos entre exercícios e estudos no livro de Hall se baseia no fato dessa autora separar o conteúdo do mesmo em “[...] estudos rítmicos prolongados e exercícios preparatórios [...] que servem como uma preparação para os estudos que os sucedem” (HALL, 2005, p.1).

³²⁹ Devemos registrar que não encontramos nenhum exercício ou estudo rítmico no livro de Hall o qual envolva qualquer contraste de altura. Esse ponto nos parece de real importância uma vez que o estudo do ritmo (e também da polirritmia) ainda permanece extremamente centrada no ensino e na aprendizagem de padrões determinados quase que exclusivamente por contrastes de duração. Tal limitação, ao nosso ver, não precisa ser reforçada ainda mais nem deve ser mantida como um preceito intocável. No terceiro capítulo da tese, propomos um encaminhamento a essa questão.

³³⁰ Indo na mesma direção, Hall (Ibid., p.2-3) acrescenta que “Talvez não haja maneira melhor de ganhar familiaridade com um padrão rítmico [particular encontrado no seu livro], fazendo com que sintamos que [realmente] o possuímos do que criar uma ou duas frases [verbais e/ou textuais] que incorporem o padrão [rítmico em questão]. Escolher um texto que possa ser razoavelmente musicado usando um determinado padrão rítmico [como referência] pode ser tão desafiador quanto divertido”. Hall abre, portanto, mais uma possibilidade criativa para o estudante do seu livro, o que reafirma a sua postura didática que reconhecemos mais acima como propícia à valorização da criatividade latente de cada estudante.

³³¹ *The exercises and studies are meant to be sung [...]. Singing is best because, unlike speaking, it promotes the conviction that we are engaged in a musical activity, and, unlike clapping, it allows us to give the notes their full durations, rather than to perform only the pattern of attacks.*

³³² *In spite of this recommendation to sing the rhythms, clapping and counting aloud may be a good way to begin learning them. We do have to be able to count beats [...] and hear the patterns within them [...] clapping rhythms lets us count aloud [...].*

ou exercício rítmico (ou polirrítmico³³³) conforme encontrado em seu livro. Nesse aspecto, Hall corrobora a tese de Gramani segundo a qual o desenvolvimento da coordenação motora solicitada do estudante em sua prática do ritmo (e da polirritmia), depende principalmente da sua atitude para evitar a realização de um exercício rítmico

[...] somente da maneira mais cômoda [i. e., privilegiando um lado ou membro³³⁴ dominante em seu corpo, já que, assim] ele [i. e., o exercício em questão] não será bem aproveitado. Deve-se [assim] trabalhar exaustivamente as inversões das vozes [de cada exercício rítmico] para que se possa criar [com isso] oportunidades de novas associações acontecerem [na forma como o estudante percebe o mesmo exercício] ao mesmo tempo em que a sensibilidade MUSICAL [do estudante] é cada vez mais solicitada (GRAMANI, 1998, p.12, *grifo do autor*).

Hall (Ibid., p.3) oferece orientações mais específicas sobre os métodos de execução que podem ser empregados pelo estudante na realização dos estudos e exercícios do seu livro:

Embora possa ser mais fácil bater ambas as partes [de um estudo ou exercício do livro usando ambas as mãos], cantar uma parte e bater a outra [usando a(s) mão(s) ou o(s) pé(s)] é a melhor maneira de aprender a ouvir duas partes independentes ao invés de somente um padrão composto³³⁵.

O padrão composto a que Hall se refere acima corresponde, como já sabemos, à resultante de todos os pontos de ataque de duas ou mais linhas rítmicas sobrepostas³³⁶. Se, por outro lado, Hall afirma que cantar uma parte e bater outra usando simultaneamente a(s) mão(s) ou o(s) pé(s) pode facilitar a percepção de duas partes independentes, então, tal procedimento se mostra perfeitamente adequado à realização da polirritmia (especialmente em sua cotação específica, conforme apontada pelo dicionário *Ricordi*). Como vimos no livro de Starer, o caráter de independência de duas ou mais linhas rítmicas sobrepostas é, frequentemente, atribuído aos ritmos que constituem padrões de polirritmia uma vez que as velocidades de recorrência dos seus respectivos pontos de ataque não podem ser expressas como uma multiplicação ou divisão simples uma da outra. Mais uma vez devemos reconhecer que Hall parece ir além de Starer no que diz respeito à aprendizagem prática da polirritmia nos termos que acabamos de mencionar.

Hall (Ibid., p.3) especifica, ainda, que

Nos estudos a duas partes [conforme encontrados em seu livro], a parte superior pode ser cantada e, a parte inferior, batida ou executada [com palmas] [...]. Os estudos a

³³³ Nos referimos, aqui, ao significado geral de polirritmia, i. e., aquele que pode ser expresso com a sobreposição de dois ou mais ritmos.

³³⁴ Lembrando que, em nosso trabalho, o termo ‘membro’ se aplica a toda e qualquer parte do corpo humano capaz de gerar movimentos que possam produzir, por ela mesma, um som audível (maiores detalhes dessa concepção de membro podem ser consultados na nota de rodapé³⁷).

³³⁵ *Although it may be easier to tap both parts, singing one part and tapping the other is a better way to learn to hear two independent parts rather than just one composite pattern.*

³³⁶ Uma explicação detalhada sobre a constituição de um padrão composto se encontra na nota de rodapé¹⁷¹.

três partes podem [por sua vez] ser executados com a voz e duas mãos ou com a voz, a[s] mão[s] e o[s] pé[s]³³⁷”.

Os estudos a duas e três partes apresentados por Hall em *Studying Rhythm* revelam-se, portanto, de grande valia para nossas investigações³³⁸. Vejamos um exemplo de exercício preparatório (Figura 44) e um exemplo de estudo prolongado (Figura 45), ambos a duas partes, conforme apresentados inicialmente por Hall:




Figura 44: Exercício preparatório a duas partes (HALL, 2005, p.9)

Figura 45: Exercício prolongado a duas partes (HALL, 2005, p.10).

O exercício preparatório exibido na Figura 44 apresenta um aspecto que muito nos interessa: os padrões rítmicos determinados por contraste de duração nele encontrados –

³³⁷ *In the two-part studies, the upper part should be sung and the lower part tapped or clapped [...]. The three-part studies should be performed with voice and two hands, or with voice, hand, and foot.* Optamos por traduzir o verbo *should* em língua inglesa, conforme usado acima por Hall, para o verbo ‘poder’ em língua portuguesa considerando que essa autora reconhece a importância de o estudante inverter os métodos de execução (e. g., cantar, bater palmas, bater os pés no chão, etc.) de duas ou mais partes simultâneas conforme constatamos nas próprias citações da autora que incluímos no corpo do texto da tese.

³³⁸ Hall oferece uma argumentação ainda mais convincente para justificar a importância do estudo de exercícios a duas ou três partes simultâneas por todo e qualquer estudante (ou até profissional) de música. Segundo a autora, “A maioria dos músicos vai achar esses estudos a duas e três partes muito mais difíceis do que as linhas individuais. Contudo, como grande parte da nossa música é composta de várias linhas, cada uma com a sua integridade [ou vida própria], o desenvolvimento da habilidade de pensar em dois e até três ritmos ao mesmo tempo vale bem o esforço” (HALL, 2005, p.3).

conforme delimitados pelas linhas divisórias e pelos sinais de *ritornelo* de cada compasso (com a exceção, é claro, do primeiro compasso e daqueles nos quais encontramos apenas uma figura de pausa) – são apresentados de tal modo que, a cada compasso seguinte que apresenta padrões rítmicos, vemos que os padrões previamente executados dois compassos atrás se mostram invertidos. Isso ocorre entre o primeiro e terceiro, entre o quinto e sétimo e, também, entre o nono e décimo compassos. Mas não só isso: veja que Hall também emprega o padrão rítmico que Starer chama de padrão ‘fora do tempo’ ou de síncope (i. e., ). Em *Studying Rhythm*, tal padrão é apresentado em seu primeiro capítulo e, uma vez que aparece como um exercício preparatório – e, assim, requer uma prática focada em cada um dos seus segmentos particulares – também cria as condições necessárias para que o estudante vivencie, durante a sua prática, aquilo que podemos reconhecer como uma dissonância métrica do tipo B³³⁹. O estudo prolongado que se segue ao exercício preparatório tratado acima (conforme exposto na Figura 45), exemplifica, por sua vez, a utilização de sinais de dinâmica que são acrescentados por Hall às durações desse estudo e que têm como objetivo favorecer uma realização mais ‘musical’³⁴⁰ do estudante.

Outro aspecto que ilustra um ‘desenvolvimento’ palpável de uma ideia proposta por Starer no livro *Rhythmic Training* aparece no capítulo do livro de Hall no qual essa autora trata de “mudanças entre [uma] métrica simples e [outra] composta com [uma sub]divisão constante³⁴¹”. Hall explica como o estudante pode lidar com tais mudanças, conforme abaixo:

Quando mudamos de uma métrica simples para uma composta [...] há, geralmente, uma equivalência tanto entre unidades de tempo quanto entre subdivisões dessas unidades. [...] [Por exemplo] quando mudamos de um [compasso] 2/4 para um 6/8, a [figura] da colcheia permanece a mesma. Isso significa que a unidade de tempo da métrica composta é mais longa, onde [de fato] ela é formada por três colcheias ao invés de [apenas] duas e, assim, o andamento é mais lento. Mudando de 6/8 para 2/4, o andamento se acelera porque a unidade de tempo na métrica simples é mais curta. Se a colcheia é constante a 216 [BPM], por exemplo, o andamento em [um compasso] 2/4 ou 3/4 equivalerá à metade disso, $\downarrow = 108$, enquanto o andamento em [um compasso] 6/8 ou 9/8 equivalerá a um terço de 216, ou $\downarrow = 72$ ³⁴² (HALL, 2005, p.107).

³³⁹ Mais uma vez reconhecemos que Hall dá um passo adiante em relação a Starer uma vez que este autor não se preocupa em tratar a figura ‘fora do tempo’ da síncope em seu trabalho de uma forma que exija do estudante a execução da mesma recorrentemente em sucessão, o que exige o estudante de encarar o desafio que a execução de uma consonância rítmica deslocada (nos termos de Yeston) ou de uma dissonância métrica do tipo B (nos termos de Krebs) poderia criar para a sua prática musical.

³⁴⁰ Segundo Hall (2005, p.5), “O objetivo [do estudante ao realizar os estudos prolongados do seu livro] é alcançar uma performance que seja tão precisa quanto musical”.

³⁴¹ *Changing between simple and compound meter with the division constant.*

³⁴² *When changing between simple and compound meter [...] there is normally an equivalence either between the beats or between the divisions of the beats. [For instance] when moving between two-four and six-eight, the eighth-note remains the same. This means that the beat is longer in compound meter, where it has three eighths instead of two, and so the tempo is slower. Moving from six-eight to two-four, the tempo speeds up because the beat is*

Vemos que a mudança de uma métrica simples para uma composta, ou vice-versa, implica, necessariamente, uma dissonância métrica indireta³⁴³ já que a forma como o sujeito agrupa os eventos sonoros numa métrica simples pode ser representada por um nível de movimento cuja velocidade não pode ser expressa como uma multiplicação ou divisão simples da velocidade do nível de movimento a representar a forma como ele agrupa os eventos numa métrica composta (afinal, quando usamos os valores em BPM apresentados por Hall, constatamos que $108 : 2 = 54$ e $72 \times 2 = 144$, assim, 108 e 72 não podem ser expressos como uma multiplicação ou divisão simples um do outro). Não pretendemos, com esse raciocínio, estabelecer uma equivalência entre os critérios aritmético e aquele baseado no alinhamento/desalinhamento de níveis usados por Yeston e Krebs na definição dos seus respectivos conceitos de consonância e dissonância (rítmica e métrica). Nos remetemos à relação puramente aritmética entre os dois níveis de movimento representando maneiras diferentes pelas quais o sujeito deve agrupar (ou medir) mentalmente os eventos sonoros nas métricas simples e compostas para quantificar e, assim, tornar mais palpável o fator capaz de provocar uma sensação de conflito no ouvinte quando este percebe tais níveis de movimento em interação mútua de forma subjetiva em sua própria esfera psicológica.

Hall (2005, p.113-114) acrescenta, ainda, que



[...] [também é possível que] a unidade de tempo [de um estudo ou exercício rítmico do livro] permaneça constante quando uma métrica simples muda para uma composta [e vice-versa]: a semínima pontuada na métrica composta se iguala [então] à semínima na métrica simples. Assim, a velocidade da colcheia [também] muda [...]. O desafio aqui é manter a unidade de tempo constante. Para isso, usar um metrônomo, marcar o tempo e caminhar num paço constante enquanto canta o ritmo são [procedimentos] úteis³⁴⁴ (HALL, 2005, p.113-114).

shorter. If the eighth-note is constant at 216, for example, the tempo in two-four or three-four will be half of that,

♩ = 108 , while the tempo in six-eight or nine-eight will be a third of 216, or *♩. = 72* .

³⁴³ Lembrando que a dissonância métrica indireta de Krebs é considerada, aqui, como equivalente à dissonância metro-rítmica proposta anteriormente. Uma diferença presumível entre ambas fica por conta do(s) critério(s) que é (ou são) tomados como determinante(s) em cada caso. Para determinar uma dissonância métrica indireta, Krebs usa o critério de desalinhamento sucessivo de níveis de movimento para explicar a sensação de conflito que a interação desses níveis pode provocar no sujeito. Por outro lado, uma dissonância metro-rítmica é determinada por ambas, a função psicológica de prolongamento de uma forma particular de agrupamento dos eventos de um ritmo (conforme atribuída por London à métrica) e a velocidade de recorrência de um padrão rítmico que surge logo após o padrão responsável por gerar o nível de movimento previamente estabelecido na mente do sujeito de modo que a velocidade do nível de movimento ‘que persiste em nossa cognição’ não pode ser expressa como uma multiplicação ou divisão simples da velocidade de recorrência do padrão que o sucede imediatamente. A dissonância métrica indireta se baseia, portanto, no critério de desalinhamento de níveis que é tomado como responsável por gerar a sensação de conflito entre tais níveis na mente do sujeito enquanto a dissonância metro-rítmica se baseia na função psicológica do sujeito a qual é atribuída por London à métrica aliada ao critério puramente aritmético que põe em evidência a relação entre as velocidades de dois ou mais níveis de movimento sucessivos.



³⁴⁴ [...] *the beat remains constant when the meter changes between simple and compound: the dotted quarter in compound meter equals the quarter-note in simple meter. Therefore, the speed of the eighth-note changes [...].*

A autora de *Studying Rhythm* esclarece que “Normalmente, quando há uma mudança entre uma métrica simples e outra composta, a equivalência ( ou ) deve ser especificada no exato ponto em que a mudança ocorre³⁴⁵” (HALL, 2005, p.108). No caso da mudança de uma métrica composta para uma métrica simples (ou vice-versa) com a manutenção da mesma unidade de tempo, podemos considerar que uma dissonância métrica indireta ou uma dissonância metro-rítmica pode, então, ser produzida. Isso por que, apesar de a unidade de tempo em questão se manter constante, a subdivisão dessa unidade se modifica. Assim, por exemplo, quando uma semínima pontuada a 78 BPM se iguala a uma semínima sem ponto de aumento e que mantém a mesma velocidade da figura anterior, as subdivisões triplas da primeira figura se sucedem a 234 BPM enquanto as subdivisões duplas da segunda figura seguem uma velocidade de recorrência de 156 BPM. A velocidade de recorrência das subdivisões da semínima pontuada se mostra, portanto, ritmicamente dissonante em relação àquela das subdivisões da semínima sem ponto de aumento.

Hall apresenta considerações acerca dos padrões silábicos que podem ser aplicados pelo estudante de seu livro aos ritmos contidos em seus respectivos estudos e exercícios. Segundo a autora,

Quando cantamos os ritmos [contidos nos estudos e exercícios do livro], podemos usar qualquer sílaba simples que comece com uma boa consonante definitiva; ‘ta’ é óbvio. Para padrões rápidos, é mais fácil alternar sílabas: ‘ta-fe-te-fe’ [já que] é mais fácil de cantar rapidamente [estas últimas sílabas] do que [articular as sílabas] ‘ta-ta-ta-ta’³⁴⁶” (HALL, 2005, p.4).

The challenge here is to keep the beat constant. To this end, using a metronome, beating time, and walking with a steady pace while singing the rhythm are helpful.

³⁴⁵ *Normally, when meter changes between simple and compound, the equivalence ( or ) must be shown at the point of the change. This has not been done in this chapter because the eighth is always constant.*

³⁴⁶ *When we sing the rhythms, we can use any simple syllable that begins with a good definite consonant; "ta" is obvious. For fast patterns, it is easier to alternate syllables: "ta-fa-te-fe" is easier to sing rapidly than "ta-ta-ta-ta".* Uma abordagem silábica particularmente adequada nesse contexto é aquela utilizada na prática da música Carnática do sul da Índia e que se define como sistema *Konnakol*. De fato, o *Konnakol* consiste na arte da percussão vocal que usa sílabas específicas para que se articulem até as subdivisões mais curtas de um pulso. Nessa abordagem, o pulso é articulado pela voz em graus progressivos de subdivisão: caso não apresente qualquer subdivisão, o pulso unitário é articulado com a sílaba ‘ta’. Quando é subdividido em duas partes iguais, os ataques que iniciam cada uma das duas partes do pulso são articulados com as sílabas ‘ta-ka’. Quando trissecado, cada uma das três partes nas quais o pulso se subdivide são articuladas com as sílabas ‘ta-ki-ta’. Quatro notas num pulso são articuladas com as sílabas ‘ta-ka-di-mi’. Cinco notas com as sílabas ‘ta-dim-gi-na-tom’ ou, bem, como uma combinação de ambas as subdivisões binária e/ou ternária previamente citadas. Seis notas são articuladas como a repetição do padrão silábico ternário também já especificado. Sete notas são articuladas como uma combinação de ambas os padrões silábicos quaternário e/ou ternário citados anteriormente. Por fim, oito notas num pulso são articuladas com as sílabas ‘ta-ka-di-mi-ta-ka-jo-no’ embora também possam ser articuladas através da repetição do padrão silábico quaternário, conforme estabelecido acima. Subdivisões mais curtas dentro de um pulso (e. g., nove ou mais notas no espaço de um pulso) podem ser articuladas usando-se qualquer combinação dos padrões silábicos definidos acima.

Hall orienta o estudante do seu livro dizendo que “Os estudos [nele contidos] devem ser *estudados*, não [tratados] apenas [como exercícios de] leitura à primeira vista³⁴⁷” (Ibid., p.6). A autora vai ainda mais fundo a esse respeito ao alegar que

Cada segmento³⁴⁸ de um exercício deve ser repetido várias vezes, até ele ficar fácil, antes de [o estudante] proceder para o próximo segmento. A habilidade para repetir um padrão é uma evidência de que conseguimos executar o mesmo; [Porém] A menos que possamos executar um padrão três ou quatro vezes sucessivas, nós não [podemos considerar que] o dominamos. Dedicar tempo suficiente a um segmento a fim de memorizá-lo é uma boa forma de garantir que um padrão rítmico foi inteiramente absorvido³⁴⁹ (Hall, p.1).

Vemos que Hall valoriza a repetição no processo de apreensão dos padrões rítmicos encontrados nos exercícios preparatórios de seu livro. A repetição de tais padrões, contudo, não se justifica por si mesma, mas, em vez disso, é apresentada por Hall como uma ferramenta útil para que o estudante seja capaz de memorizar esses mesmos padrões. Starer também toca nesse ponto, embora indiretamente, quando encoraja o estudante a ‘inventar os seus próprios’ exercícios rítmicos uma vez que, segundo esse autor, ‘Isso fortalecerá a imagem dos padrões rítmicos envolvidos na mente do aluno’. Quem já se envolveu diretamente na composição de uma obra musical do princípio ao fim sabe como a repetição das mesmas (ou de quase as mesmas) ideias musicais está naturalmente implicada nesse processo.

Hall (2005, p.4) trata da prática da regência dos exercícios preparatórios e estudos prolongados do seu livro e o faz de forma detalhada, conforme vemos abaixo:

Reger a métrica³⁵⁰ nos ajuda a manter a unidade de tempo estável e permite que a mão tome conta da contagem dessas unidades. Mais importante [é que], isso nos ajuda a sentir a unidade de tempo e sentir o movimento contínuo de uma unidade a outra fisicamente, cineticamente³⁵¹. Nós devemos reger enquanto cantamos os ritmos de uma só parte para que a regência se torne natural. Somente quando conseguimos reger os padrões [rítmicos] para as diferentes métricas sem pensar nelas é que a regência se torna uma ajuda [...]. Por outro lado, nós não devemos ficar dependentes de nossas mãos para manter o pulso já que, em muitas situações musicais, as mesmas estarão,

³⁴⁷ *The studies are meant to be studied, not just sight-read.*

³⁴⁸ O segmento aludido acima por Hall se encontra apenas nos exercícios preparatórios do seu livro uma vez que os padrões rítmicos neles apresentados são sempre delimitados por dois sinais de *ritornelo* conforme são posicionados no interior de um ou mais compassos. Cada bloco correspondendo a um ou mais compassos delimitados por dois sinais de *ritornelo* compreende, desse modo, um segmento do exercício em questão.

³⁴⁹ *Each segment of an exercise should be repeated several times, until it is easy, before we proceed to the next segment. The ability to repeat a pattern is evidence that we can perform it; unless we can perform a pattern three or four times in succession, we have not conquered it. Spending enough time on a segment to memorize it is a good way to ensure that the rhythmic pattern has been completely grasped.*

³⁵⁰ A métrica a que Hall se refere nessa frase corresponde, na realidade, aos tempos do compasso.

³⁵¹ No dicionário Michaelis On-line, a palavra cinética é definida como a “Parte da física que estuda as mudanças do movimento produzidas pela força”. Entendemos, contudo, que o sentido dado por Hall à percepção que o sujeito tem dos seus próprios movimentos gerados pelo ato de reger pode ser expresso, mais diretamente, pelo termo cinestesia o qual é definido no mesmo dicionário como a “Percepção dos movimentos musculares, peso e posição dos membros, por meio de estímulos próprios”. Disponível em <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/cin%C3%A9tica/> e <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/cinestesia/>. Acesso em 05/09/2021.

na verdade, ocupadas, assim, precisamos praticar, também, sem regência³⁵² (Ibid., p.4).

A declaração de Hall dada acima reforça a exigência já definida anteriormente de que o estudante saiba usar as mãos tanto para marcar os tempos do compasso (i. e., para reger) quanto para executar uma determinada sequência de ataques a qual implique um padrão rítmico. É desse modo que, à priori, o estudante terá melhores condições para desenvolver as suas habilidades de coordenação motora, habilidades que, como sabemos, podem fazer uma enorme diferença no momento em que o mesmo se defronte com exercícios de polirritmia (queremos dizer, com exercícios que impliquem algum tipo de dissonância seja ela rítmica, métrica e/ou metro-rítmica). Ainda assim, cabe ressaltar a importância do ato de reger para que o estudante alcance aquilo que Hall descreve como uma sensação de movimento contínuo que pode levar o mesmo a sentir, cineticamente, o movimento gerado por uma sequência de valores de nota perfeitamente equidistantes³⁵³.

Outro aspecto tratado por Hall que também é citado por Starer é a possibilidade de o estudante considerar subdivisões curtas durante a execução de determinados padrões rítmicos mais intrincados. Segundo a autora de *Studying Rhythm*,

Se quisermos contar as [sub]divisões da unidade de tempo [do compasso] enquanto executamos um ritmo com palmas ou se quisermos executar essas [sub]divisões [com palmas] enquanto cantamos um ritmo, devemos descobrir qual [sub]divisão [da unidade de tempo em questão nos] será útil³⁵⁴ [...] (HALL, 2005, p.93).

Hall dá um exemplo (Figura 46) do que a mesma acabou de relatar:

³⁵² *Conducting the meter helps keep the beat steady and lets the hand take care of counting beats. Most important, it helps us feel the beat and the continuous motion from beat to beat physically, kinetically. We should conduct while singing the one-part rhythms so that conducting becomes natural. Only when we can conduct the patterns for the different meters without thinking about them does conducting become a help [...]. However, we must not grow dependent on our hands to keep the beat because they will, in many musical situations, be otherwise occupied, so we should also practice without conducting.*

³⁵³ Acreditamos que, antes de enxergar com maus olhos o método de regência ensinado por Hall, o estudante do seu livro deve se certificar, primeiro, de realizar tal método nos moldes ensinados pela autora e, somente, num segundo momento, optar por utilizar as mãos para outro fim em sua prática dos exercícios e estudos desse livro.

³⁵⁴ *If we want to count divisions of the beat while clapping the rhythm, or to tap divisions while singing the rhythm, we must figure out what division will be useful.*

18. 1) ♩ = 40–60

Figura 46: Identificação de uma subdivisão da unidade de tempo do compasso 3/4 que se mostra útil para a realização prática do exercício 18.1 (HALL, 2005, p.10).

Segundo Hall (Ibid., p.93),

No quinto segmento do exemplo 18.1 [nosso Figura 46], por exemplo, as sextinas de semicolcheia se encaixam nos padrões [rítmicos] de todos os três tempos [do compasso ternário simples], mas, no sexto segmento do mesmo exercício, onde a colcheia é dividida tanto em duas quanto em três semicolcheias, a menor divisão comum da unidade de tempo corresponde, na prática, à colcheia³⁵⁵ (HALL, 2005, p. 93).

Hall (Ibid., p.5) se atém à questão do andamento a ser considerado pelo estudante na realização dos exercícios e, ainda mais, dos estudos prolongados de seu livro ao lembrar que “[...] devemos executar música lenta e música rápida. Nada tornará os estudos mais chatos do que praticar todos eles no mesmo andamento moderado³⁵⁶” (Ibid., p.5). Hall (Ibid., p.5) complementa seu pensamento anterior dizendo que “Assim como a dinâmica, entretanto, o andamento pode ser variado, se isso for [obviamente] uma decisão criativa consciente [do estudante] em vez de uma forma de evitar dificuldade³⁵⁷” (Ibid., p.5). Vemos que Hall vai além, mais uma vez, de Starer ao propor variações de dinâmica na execução dos estudos prolongados de seu livro. Tal sugestão não se baseia apenas numa norma verbal, senão, também pode ser verificada graficamente pelo uso extensivo de sinais de acentuação (i. e., >), indicações de dinâmica (com as letras *p*, *mp*, *f*, etc.), sinais de *crescendo* e *decrescendo*, etc., conforme se aplicam a cada estudo do seu livro.

A seguir, Hall fala sobre o uso do metrônomo:

³⁵⁵ *In the fifth segment of Exercise 18.1, for example, sixteenth-note sextuplets will fit the patterns on all three beats, but in the sixth segment of the same exercise, where the eighth-note is divided into both two and three sixteenths, the smallest practical common division of the beat is the eighth-note.*

³⁵⁶ *We do, after all, have to perform both slow music and fast music. Nothing will make the studies more boring than working on them all at the same moderate tempo.*

³⁵⁷ *As with dynamics, however, the tempo may be varied, if doing so is a conscious creative decision rather than a way to avoid difficulty.*

Metrônimos são úteis para verificar a estabilidade do andamento [...]. Por outro lado, muita prática com o metrônomo pode estimular a dependência dele. Nós devemos aprender a manter um pulso estável sem essa ajuda mecânica. E o ritmo musical não é tão constante quanto um metrônomo, assim, a regularidade metronômica não pode ser o nosso objetivo final³⁵⁸ (Ibid., p.5).

Vemos que Hall parece não ligar para uma perfeita ‘regularidade metronômica’ na execução do ritmo musical. Quem sabe, essa sua opinião não reflita a sua abordagem essencialmente empírica do ritmo já que a autora em questão dispensa a precisão matemática das durações e/ou dos intervalos entre os pontos de ataques contidos nos ritmos do seu livro os quais poderiam, eventualmente³⁵⁹, emergir a partir da ‘regularidade metronômica’ desprezada, de algum modo, pela autora de *Studying Rhythm*. Apesar do teor da última declaração de Hall citada acima, e contra a qual acabamos de argumentar, a mesma autora parece pensar de um modo diferente quando esta declara que:

Os números do metrônomo indicam batidas por minuto [...]. Esse princípio deve ser entendido a fim de estabelecermos equivalências. Se a colcheia é constante a 108 [BPM], por exemplo, a semicolcheia, com metade dessa duração, equivale a 216 [BPM], e a semínima equivale a 54 [BPM]; a semínima pontuada, três vezes mais longa [do que a colcheia a qual] é um terço mais rápida [do que a semínima pontuada, equivale, então] a 36 [BPM]³⁶⁰ (Ibid., p.5).

Vemos que, embora priorize a vivência prática do ritmo, Hall também demonstra interesse em mostrar ao estudante como este pode entender intelectualmente as relações matemáticas implicadas no conceito de andamento e que são representadas, mais especificamente, pelos números e pelas relações entre eles uma vez que servem para definir a

³⁵⁸ *Metronomes are useful for checking steadiness of tempo [...]. On the other hand, too much practice with a metronome may foster dependence on it. We must learn to keep a steady beat without such mechanical help. And musical rhythm is not as unrelentingly steady as a metronome, so metronomic regularity cannot be our ultimate goal.*

³⁵⁹ Entender o ritmo como um objeto ideal implica, certamente, que o mesmo não deve corresponder a nenhum fenômeno do mundo real, i. e., a nenhum objeto proveniente da experiência sensível. Não obstante, quando nos referimos à precisão matemática das durações e/ou dos intervalos entre pontos de ataque contidos num ritmo, apontamos, mais especificamente, para o resultado da execução mais precisa possível dos seus eventos constituintes a partir de uma ‘regularidade metronômica’ também mais precisa possível, seja ela produzida por um metrônomo ou, mesmo, pela marcação suficientemente estável produzida por um indivíduo devidamente experimentado no assunto. Esse ponto nos parece sensivelmente importante uma vez que toca no problema que Hall havia colocado pouco antes ao condenar o estudante que não mantém a estabilidade do andamento na sua execução de um ritmo como “uma forma de evitar [a] dificuldade [provocada pela exigência de se manter uma regularidade idealmente ‘metronômica’ na execução desse ritmo]”. Ora, se a ‘essência’ de um ritmo medido reside em sua completa interseção com a matemática, logo, entendemos que seria inadequado abdicar, em nossa prática empírica do mesmo, de uma aproximação o mais precisamente possível dessa que é vista em nosso trabalho como a sua ‘essência’ (não nos referimos, aqui, à essência ontológica do ritmo medido, algo que, como já pontuamos, parece teoricamente inalcançável, mas, em vez disso, focamos, única e exclusivamente, em sua essência lógica).

³⁶⁰ *Metronome numbers indicate the number of ticks per minute. Thus longer values are represented by lower numbers. (In a given tempo there are fewer half-notes than eighth-notes per minute.) This principle must be understood in order to figure out equivalences. If the eighth-note is constant at 108, for example, the sixteenth-note, half as long, is at 216, and the quarter-note is at 54; the dotted quarter, three times as long, is a third as fast at 36.*

velocidade a partir da qual um determinado estudo deve ser realizado. Aliás, esse é outro aspecto digno de nota no livro dessa autora: de fato, aos estudos prolongados do seu livro são atribuídos andamentos específicos e, sobre isso, Hall esclarece que “Em geral, devemos considerar um estudo [como devidamente] aprendido apenas quando conseguimos executá-lo com um metrônomo regulado bem próximo ao andamento indicado [no livro]³⁶¹”. Não precisamos nos alongar ainda mais sobre como o trabalho de Hall pode ser considerado mais completo do que aquele elaborado por Starer no aspecto do andamento musical.

A compreensão das relações matemáticas implicadas no ritmo musical é requerida de maneira ainda mais exigente por Hall quando esta trata da realização prática dos (chamados por ela) ‘ritmos cruzados’³⁶². Segundo Hall (Ibid., p.66),

Para executar ritmos cruzados³⁶³, nós *precisamos* compreender as relações numéricas dos valores de nota [conforme constam nesses ritmos]. Quando uma tripla de colcheias soa contra uma dupla de colcheias³⁶⁴, cada nota da tripla [de colcheias] corresponde a $\frac{2}{6}$ da unidade de tempo [i. e., da figura de nota cuja duração equivale à soma das três colcheias da tripla ou das duas colcheias da dupla, conforme citadas acima], assim as colcheias da tripla aparecem no primeiro, terceiro e quinto sextos [i. e., nos pontos de ataques das partes que representam $\frac{1}{6}$, $\frac{3}{6}$ e $\frac{5}{6}$] da unidade de tempo [em questão], enquanto as colcheias da dupla [aparecem] a cada três sextos da [mesma] unidade de tempo no primeiro e quarto sextos [i. e., nos pontos de ataque que iniciam as partes que representam $\frac{1}{6}$ e $\frac{4}{6}$] da [mesma] unidade de tempo³⁶⁵ (HALL, 2005, p.66, *grifo nosso*).

Não há como não reparar no raciocínio sagaz apresentado acima por Hall uma vez que o mesmo evoca um entendimento específico do ritmo, ou melhor, dos ritmos cruzados em questão o qual se dá a partir dos conceitos de razão e proporção tão utilizados no campo do conhecimento matemático. Apesar de todos os números, frações e expressões numéricas mencionados por Hall (e, ainda, complementados por nós) em sua citação anterior, vemos que

³⁶¹ *In general we should consider a study learned only when we can perform it with a metronome at a tempo close to the one indicated.*

³⁶² *Cross-rhythms.*

³⁶³ Mostraremos mais a frente que Hall utiliza a expressão ‘ritmos cruzados’ querendo se referir à padrões que ilustram a conotação específica de polirritmia que temos tratado como resultando de ‘combinações rítmicas contrastantes’, i. e., daquela que pode ser representada pela interação de dois níveis de movimento cujos pontos de ataque apresentam velocidades de recorrência particulares que não podem ser expressas como uma multiplicação ou divisão simples uma da outra.

³⁶⁴ Hall quer dizer, aqui, que três colcheias de igual duração soam ao mesmo tempo que duas colcheias também de igual duração, sendo que, a duração das colcheias da tripla dessas notas não equivale à duração das colcheias da dupla dessas mesmas notas. Há, basicamente duas ou três formas dessa sobreposição ocorrer na prática: a primeira é sobrepor três tercinas de colcheia contra duas colcheias normais; a segunda é sobrepor três colcheias normais contra duas duínas de colcheia e; a terceira é sobrepor três colcheias normais contra duas colcheias pontuadas.

³⁶⁵ *To perform cross-rhythms we must understand the numerical relations of the note-values. When triplet eighths sound against duplet eighths, each note of the triplet is two sixths of a beat, so the triplet eighths begin on the first, third, and fifth sixths of the beat, while the duplet eighths, each three sixths of a beat, begin on the first and fourth sixths of the beat.*

os ritmos cruzados aludidos por essa autora correspondem a ‘velhos conhecidos’ nossos, conforme observamos abaixo (Figura 47) pelas formas com que Hall expressa tais ritmos em seu livro:



Figura 47: Ritmos cruzados que ilustram a sobreposição de uma tripla de colcheias contra uma dupla de colcheias.

A abordagem primordialmente empírica do ritmo sustentada pelo discurso de Hall proferido no início do seu livro parece não subsistir mais aqui. Longe de representar um problema ou mesmo uma falta de coerência por parte dessa autora, o interesse que Hall demonstra ter, agora, pelas relações puramente aritméticas entre os elementos constitutivos de um ritmo cruzado³⁶⁶ só confirma nossa orientação geral proposta mais acima – a qual o violonista Pablo Márquez apresenta com primor – que diz que ambas as vias de acesso epistemológicas que dispomos no processo de absorção da polirritmia³⁶⁷ podem (para nos dizer devem) ser tratadas como igualmente válidas por todo aquele que pretende alcançar uma compressão consistente do fenômeno sobre o qual nos debruçamos aqui, o que, conseqüentemente, pode levá-lo à uma compreensão logicamente equivalente dos processos implicados no ensino e na aprendizagem da polirritmia no violão (e, também, fora dele, como é o caso no momento).

Nesse aspecto, reconhecemos no trabalho de Hall um paradigma importante uma vez em que propõe, com empenho e esmero, conciliar ambas as parcelas do homem (e da mulher) a serem consideradas como os seus maiores trunfos na possibilidade que o(a) mesmo(a) tem de conhecer o mundo e seus fenômenos particulares. Mas ainda não terminamos de explorar o trabalho de Hall haja vista que essa autora ainda nos oferece uma série de práticas que podem ser tratadas, no contexto de nossa pesquisa, como exercícios preparatórios para a performance mais propriamente dita de padrões de polirritmia.

Hall, a exemplo de Starer, introduz as quiálteras mais ou menos no meio do seu livro e, com elas em mente, estimula o estudante a

³⁶⁶ Como vimos na Figura 47, o ritmo cruzado em questão corresponde a um padrão de polirritmia comumente referido como aquele em que verificamos três articulações contra duas (i. e., um 3 contra 2).

³⁶⁷ Nos referimos à via racional ou intelectual e à via empírica ou física ou experimental.

[...] dividir em terços uma unidade de tempo que se divide normalmente em metades e executar divisões triplas e quádruplas da mesma unidade de forma sucessiva. Sucessões de colcheias, quiálteras [de colcheia] e semicolcheias podem ser executadas ao numerarmos [i. e., contarmos] em voz alta as notas [que constam dentro] em cada unidade de tempo³⁶⁸ (HALL, 2005, p.61).

Hall acrescenta que “Ao alternar diferentes divisões da [mesma] unidade de tempo, é útil usar um metrônomo de modo a garantir que a unidade de tempo [em questão] se mantenha constante³⁶⁹” (HALL, 2005, p. 61). O mesmo vale para divisão da unidade de tempo em quintos, sextos, sétimos, etc. Quando se atém à divisão da unidade de tempo em quintos, Hall afirma que “Contar as notas [em voz alta] nos ajuda a colocar as cinco notas de uma quiáltera em [cada espaço de tempo de] um pulso, especialmente no contexto de outras divisões do [mesmo] pulso³⁷⁰” (HALL, 2005, p.137). Abaixo (Figura 48), a autora ilustra a divisão sucessiva de uma unidade de tempo representada pela figura da semínima em metades, terços, quartos e quintos.

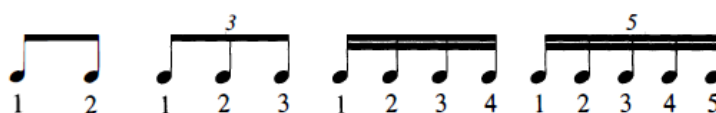


Figura 48: Divisões sucessivas de uma unidade de tempo de semínima em metades, terços, quartos e quintos.

Se nos lembramos bem, Starer também aconselha o estudante do seu livro *Rhythmic Training* a dividir sucessivamente um pulso (ou uma unidade de tempo) em duas, três, quatro, cinco e, até, em sete partes iguais. Mas Hall vai, novamente, mais longe ao acrescentar a importância de o estudante utilizar um metrônomo ‘de modo a para garantir que a unidade de tempo’ considerada por ele ‘se mantenha constante’ durante as suas sucessivas e distintas divisões. Mas não só isso já que Hall introduz um procedimento que vem a ser de enorme valia para a performance de todo e qualquer padrão de polirritmia: o MMC (mínimo múltiplo comum). Essa autora oferece alguns exemplos da aplicação prática desse procedimento, conforme encontramos a seguir:

³⁶⁸ [...] *dividing into thirds a beat normally divided in half, and performing in succession triple and quadruple divisions of the beat. Successions of eighths, triplets, and sixteenths may be performed by numbering aloud the notes on each beat.*

³⁶⁹ *When alternating different divisions of the beat, it is helpful to use a metronome enough to ensure that the beat stays constant.*

³⁷⁰ *Counting the notes helps us put the five notes of a quintuplet onto a beat, especially in a context of other divisions of the beat:* Optamos por traduzir o termo *beat* em língua inglesa, excepcionalmente, como pulso pelo fato do mesmo se encaixar melhor na frase acima e, ao mesmo tempo, não provocar nenhum prejuízo para a sua devida compreensão.

O [menor] denominador comum³⁷¹ entre cinco e dois é dez, mas para executar cinco [quintinas de colcheia] contra duas [semínimas normais], nós precisamos pensar apenas na segunda semínima dividindo a terceira quintina de colcheia [em duas partes iguais uma vez o ponto de ataque da metade da terceira quintina de colcheia da parte superior do próximo exemplo coincide com o ataque da segunda semínima da sua parte inferior] [Figura 49]:³⁷² (HALL, 2005, p.137).

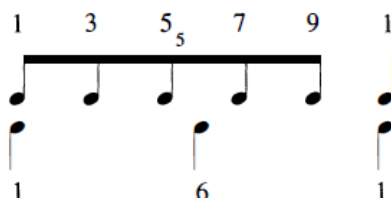


Figura 49: Aplicação do procedimento do MMC na realização de quintinas de colcheia no espaço de duas semínimas normais.

Hall mostra como podemos conceber septinas de colcheia dentro do espaço de tempo ocupado por duas semínimas normais:

Septinas [de colcheia] podem ser aprendidas da mesma forma que as quintinas. Quando septinas de colcheia soam contra duas semínimas, o denominador comum [entre elas] é quatorze, e a segunda semínima cai entre a quarta e quinta septina de colcheia³⁷³ [Figura 50]” (HALL, 2005, p.137).

³⁷¹ Hall se refere ao procedimento do MMC (mínimo múltiplo comum) como o menor denominador comum. A sigla MDC, entretanto, costuma ser usada em matemática (e em língua portuguesa) como abreviação do conceito de máximo divisor comum o qual corresponde “ao produto dos divisores comuns entre dois ou mais números inteiros”. Disponível em <https://www.todamateria.com.br/mdc-maximo-divisor-comum/>. Acesso em 06/09/2021. Essa definição não corresponde, na realidade, à definição do MMC (nem mesmo à definição do menor denominador comum) uma vez que o mínimo múltiplo comum consiste no “menor número inteiro positivo, diferente de zero, que é múltiplo ao mesmo tempo de dois ou mais números”. Disponível em <https://www.todamateria.com.br/mmc-minimo-multiplo-comum/>. Acesso em 06/09/21. Vejamos o caso citado anteriormente por Hall: essa autora diz que “o menor denominador comum entre cinco e dois é dez”. Ora, Hall se refere, aqui, à divisão de uma unidade de tempo em dois e cinco segmentos iguais, assim, a mesma unidade (1) é dividida, no primeiro caso, em duas partes iguais (1/2) e, no segundo caso, em cinco partes iguais (1/5). Quando relacionamos ambas as frações que representam cada um dos dois e dos cinco segmentos iguais nos quais a mesma unidade de tempo é dividida, vemos que para encontrarmos o menor denominador comum entre tais frações precisamos, inevitavelmente, recorrer, ao procedimento do MMC (mínimo múltiplo comum) entre os seus respectivos denominadores (i. e., entre 2 e 5 que, como Hall já nos informou, equivale a 10). Assim, entendemos que o mínimo múltiplo comum entre dois ou mais números equivale, na realidade, ao menor denominador comum entre eles.

³⁷² *The common denominator of five and two is ten, but to perform five against two we need think only of the second note of the duplet dividing the third note of the quintuplet:*

³⁷³ *Septuplets may be learned in the same way as quintuplets. When septuplet eighth-notes sound against two quarter-notes, the common denominator is fourteen, and the second quarter falls between the fourth and fifth notes of the septuplet:*



Figura 50: Aplicação do procedimento do MMC na realização de septinas de colcheia no espaço de duas semínimas normais.

Finalmente, Hall aplica o procedimento do MMC para mostrar como podemos encaixar quintinas de colcheia no mesmo espaço de tempo de três semínimas:

O [menor] denominador comum entre cinco e três é quinze, assim, [o ataque d'] a segunda nota do grupo de três semínimas [da parte inferior do próximo exemplo] soa um quinze avos da unidade de tempo [que totaliza a duração das três semínimas da parte inferior] antes [do ataque] da terceira quintina de colcheia [da parte superior] e a terceira nota do grupo de três semínimas [da parte inferior] soa um quinze avos da [mesma] unidade de tempo após [o ataque d'] a quarta quintina de colcheias [da parte superior, conforme Figura 51]:³⁷⁴ (HALL, 2005, p.137).

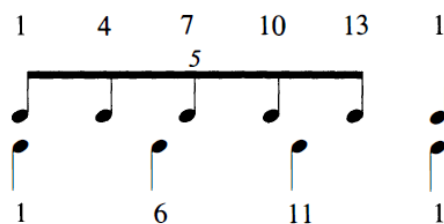


Figura 51: Aplicação do procedimento do MMC na realização de quintinas de colcheia no espaço de três semínimas normais.



Apesar da explicação um tanto quanto complexa a respeito da aplicação do procedimento do MMC nos exemplos anteriores, as figuras gráficas oferecidas por Hall falam por si só. Se, por exemplo, vamos executar cinco notas no espaço de duas, então, devemos encontrar o MMC entre ambos esses números (i. e., dez) a fim de sabermos em quais dos dez ataques sucessivos compartilhados por ambos os grupos de cinco e de duas notas, devem constar os ataques das cinco notas de uma parte e os ataques das duas notas da outra parte. Fazendo isso, vemos que as cinco notas da primeira parte a ser considerada aqui devem coincidir com o primeiro, terceiro, quinto, sétimo e nono ataques das dez notas nas quais devemos subdividir ambas as sequências de cinco e de duas notas de iguais durações (obviamente, em

³⁷⁴ *The common denominator of five and three is fifteen, so the second note of the triplet sounds a fifteenth of a beat before the third note of the quintuplet, and the third note of the triplet sounds a fifteenth of a beat after the fourth note of the quintuplet:*

suas respectivas seqüências de ataques particulares). Por outro lado, as duas notas da segunda parte sendo considerada aqui devem coincidir com o primeiro e sexto ataques dos dez ataques de notas compartilhadas por ambas as partes no caso exposto acima. Uma simples conferência da figura gráfica exposta na Figura 51 é suficiente para confirmar o raciocínio que acabamos de apresentar.

Antes de finalizarmos essa seção, vamos lembrar, mais uma vez, um aspecto importante do trabalho de Starer: esse autor apresenta, no último capítulo do seu livro, um quadro com dois estágios de execução de padrões de polirritmia, um sem a utilização de quiálteras e, o outro, com a utilização delas. No primeiro estágio, cada padrão de polirritmia ‘deve ser praticado em velocidade crescente’ até o seu padrão correspondente escrito com quiáltera – o qual define o segundo estágio de execução do mesmo padrão de polirritmia – ‘poder ser realizado’ em alta velocidade. Ora, recapitulamos esse ponto porque, conforme vimos muitas vezes durante a revisão do trabalho de Hall, essa autora revisita vários dos princípios e das práticas propostas por Starer em seu livro *Rhythmic Training* e isso não ocorre de forma diferente agora.

Concluimos a revisão do livro *Studying Rhythm* de Hall com as considerações que essa autora tece a respeito daquilo que deve ter levado Starer a estabelecer dois estágios bem definidos para execução da polirritmia, conforme aquela autora descreve a seguir:

É importante praticar os ritmos cruzados [ou as polirritmias ‘dissonantes’] lentamente para garantir precisão e [depois praticá-los] rapidamente para chegar ao ponto em que ouvimos não um ritmo composto [ou resultante], mas [sim] cada parte [do ritmo cruzado em questão] de forma independente. Finalmente, devemos sentir que estamos realizando dois padrões conflitantes ao mesmo tempo e que, embora eles se encaixem corretamente, nenhum deles [i. e., desses padrões] se baseia no outro. Nós não pensamos em semicolcheias e encaixamos uma quiáltera contra elas ou vice-versa; nós simplesmente cantamos quatro semicolcheias [i. e., ] e executamos três colcheias [formando uma quiáltera, i. e., ] com palmas, ou cantamos uma quiáltera [de colcheias] e executamos quatro semicolcheias ao mesmo tempo. Nós temos dois pensamentos diferentes *simultaneamente*³⁷⁵ (HALL, 2005, p.126, *grifo nosso*).

2.1.1.3 Rítmica

Se o livro de Hall (2005) que acabamos de revisar pode representar um passo adiante no que diz respeito aos processos de ensino e aprendizagem da polirritmia quando comparado

³⁷⁵ *It is important to practice the cross-rhythms slowly so as to ensure accuracy and quickly so as to arrive at the point where we hear not just the composite rhythm but each part independently. Finally, we should feel that we are performing two conflicting patterns at the same time and that, although they fit together correctly, neither one is based on the other. We don't think sixteenths and fit a triplet against them, or vice versa; we simply sing four sixteenths and clap three eighths, or sing a triplet and clap sixteenth notes, at the same time. We think two different thoughts simultaneously.*

àquele elaborado por Starer (1969), o livro que iremos abordar na presente seção parece representar uma das publicações mais arrojadas e que propõe a prática das formas mais avançadas de polirritmia que se tem notícia na literatura musical³⁷⁶. Mais uma vez, diante da grandeza de um trabalho que temos a audácia de revisar/analisar, não custa lembrar o quanto nossos esforços se limitam, aqui, à elucidação dos princípios e das práticas nele propostas que se revelam úteis ao ensino e à aprendizagem da polirritmia no violão (e, também, fora dele). Nesse sentido, o livro que abordamos nessa seção é tratado como um referencial eminentemente prático que pode nos conduzir à experiência de alguns dos estágios mais avançados e sutis de polirritmia. Isso significa que não estamos tratando, agora, com uma obra cuja pretensão é a de estabelecer um paradigma teórico a respeito dos elementos estruturantes da polirritmia, muito embora, o seu autor possa, por vezes, se remeter não só a tais elementos como também aos aspectos perceptivos envolvidos na apreensão empírica da polirritmia.

José Eduardo Gramani (1944-1998) – autor do livro *Rítmica* o qual revisamos nessa seção – realizou em vida uma extensa pesquisa sobre o ritmo musical. Sua contribuição para a educação musical brasileira talvez ainda não tenha sido devidamente mensurada, mas, em compensação, observamos como não deixam de surgir, e com frequência, iniciativas e pesquisas (sobretudo no meio acadêmico brasileiro) que buscam enaltecer a memória desse ilustre músico e professor brasileiro. Em sua atuação como docente da UNICAMP (onde lecionou de 1981 a 1998), Gramani desenvolveu e colocou em prática muitos dos exercícios apresentados por ele em *Rítmica*³⁷⁷. Na apresentação desse livro, temos a chance de captar a intenção que está por trás dos incontáveis exercícios distribuídos por Gramani ao longo das 201 (duzentas e uma) páginas que o compõem:

Rítmica pretende ser uma coleção de estímulos que o estudante e o leitor de música deverá responder através de sua sensibilidade fazendo intervir o racional apenas nas situações em que se apresentam dúvidas sobre a referência métrica, pois se utilizado exclusivamente como texto de leitura rítmica, o aproveitamento será somente parcial: cada exercício constante desse trabalho está aqui para ser explorado pela sensibilidade e a sua leitura poderá tornar-se valiosa se o leitor enveredar, exaustivamente por esse caminho, se receber o que lhe é apresentado não como compêndio de respostas e sim como um conjunto de propostas (GRAMANI, 1998).

A apresentação de *Rítmica* vai direto ao ponto. Afinal, diferentemente dos livros de Starer (1969) e Hall (2005), esse livro de Gramani não parece carregar consigo a mesma

³⁷⁶ Não incluimos na literatura musical aludida acima publicações especificamente destinadas ao ensino e à aprendizagem da bateria ou de instrumentos de percussão.

³⁷⁷ Além de *Rítmica*, Gramani também é autor de outra publicação que trata diretamente do ensino e da aprendizagem do ritmo e da polirritmia: o livro *Rítmica Viva* que foi lançado em 1996 e reeditado em 2008 pela editora da UNICAMP.

pretensão dos outros dois no sentido de estabelecer-se como um referencial teórico na acepção que costumamos dar no campo do conhecimento científico³⁷⁸. Numa direção diametralmente oposta àquela seguida por Starer (1969) e Hall (2005) nos livros *Rhythmic Training* e *Studying Rhythm*, Gramani usa o seu livro *Rítmica* como um ponto de partida e não de chegada ou, como o próprio autor afirma nele, ‘não como [um] compêndio de respostas e sim como um conjunto de propostas’.

Porém, alguém poderia objetar: mas os dois livros já revisados nesse capítulo também podem ser considerados como pontos de partida haja vista que já identificamos, por exemplo, entre o primeiro e o segundo desses trabalhos, alguma ampliação de conhecimentos e isso também poderia ser reconhecido no trabalho de Gramani em *Rítmica* uma vez que o comparássemos com trabalhos mais recentes. Tal objeção é, contudo, precipitada. Quando falamos em ‘ponto de partida’ no que diz respeito à *Rítmica*, incutimos nessa expressão uma atitude singular do seu autor: de fato, Gramani deixa bem claro nesse livro que o entendimento puramente racional do ritmo não teria nenhuma (ou praticamente nenhuma) valia para a experiência prática do mesmo (seja para a experiência do estudante, do músico ou do professor de música). A posição desse autor coloca, portanto, em cheque a orientação geral que lançamos mais acima sobre o *modus operandi* defendido em nosso trabalho como particularmente adequado à absorção dos princípios e das práticas que pretendem fundamentar o ensino e a aprendizagem da polirritmia (e, também, do ritmo). Mas, em vez de nos opormos, e de pronto, à postura de Gramani, havemos de compreender mais profundamente os seus próprios pressupostos.

Como parte da apresentação de *Rítmica* nos mostra, Gramani põe as parcelas racional e sensível do ser humano em lados opostos. Militante convicto da parcela sensível humana, Gramani (1998, p.11) afirma nela que a opção de professores de música de ‘ensino tradicional’ em tratar o ritmo como um “elemento eminentemente matemático [...] colabora para que o mesmo se distancie muito do discurso musical, ocupando um lugar de pouca importância no estudo da música”. A crítica do autor exposto acima é sucedida por uma descrição acerca dos objetivos e das aspirações que ele deposita em seu livro, conforme lemos abaixo:

O objetivo deste trabalho [i. e., do seu trabalho registrado em *Rítmica*] é tentar trazer o ritmo musical mais próximo de sua realização total, tentar colocar o ritmo como um elemento realmente MUSICAL e não somente aritmético (GRAMANI, 1998, p.11, grifo do autor).

³⁷⁸ Nos referimos, aqui, ao campo puramente teórico do conhecimento científico, i. e., àquele no qual “o intelecto está com a palavra final [já que todo e qualquer conhecimento estabelecido nesse campo deve] [...] legitimar-se perante o tribunal da razão” (HESSEN, 2000, p.79).

A postura de Gramani é nobre. Afinal, no ensino e na aprendizagem do ritmo (e, por extensão, da polirritmia), não cabe apenas o entendimento racional ou intelectual do estudante. Este tipo de entendimento foi (e, em algumas instâncias, talvez ainda seja) demasiadamente explorado pelo modelo tradicional de ensino musical que importamos dos conservatórios europeus a partir de meados do século XIX³⁷⁹. Fonterrada (2008, p.336) comenta sobre o processo de formação desse modelo tradicional de ensino musical, conforme a mesma especifica a seguir:

Pela metade do século XIX, ganha corpo o entendimento da música como ciência, o que abre espaço à musicologia, que se propõe ao estudo e reconstrução do passado [i. e., das obras e da história da música de períodos históricos anteriores]. A atitude de dar *status* de ciência ao conhecimento musicológico é fortemente influenciada pelo positivismo, que exalta o método científico e tem a pretensão de cobrir todas as atividades humanas, inclusive as éticas e artísticas [...]. As escolas de música que começam a proliferar no século XIX são fruto da visão científica [da música] (FONTERRADA, 2008, p.336).

O ensino tradicional implementado nos conservatórios se concentrava basicamente em duas tendências principais: o desenvolvimento da técnica instrumental (ou do virtuosismo) e o entendimento intelectual dos elementos da teoria musical incluindo, obviamente, o ritmo (e, quiçá, a polirritmia), a métrica, etc. Ora, apesar de muitos outros modelos de educação musical terem surgido no ocidente (e, por consequência, no Brasil) de meados do século XIX até o final do século XX³⁸⁰ – quando o livro *Rítmica* é, efetivamente, publicado – tudo indica que Gramani se volta na apresentação do seu livro, mesmo que tardiamente, contra o modelo de ensino tradicional que acabamos de especificar, o que pode ser compreensível se levarmos em conta que esse modelo de ensino tradicional está “ainda hoje presente a formação de grande parte dos músicos” (FONTERRADA, 2008, p.81).

Ao captarmos a atitude ‘polarizada’ de Gramani – conforme registrada na apresentação de *Rítmica* – nos termos que acabamos de descrever, não temos mais dificuldade em concordar com ele embora isso não exclua o reconhecimento de que tal postura, em nossa opinião, se revela extremamente radical³⁸¹. Por outro lado, Gramani não discorda do ensino tradicional do

³⁷⁹ Segundo Fonterrada (2008, p.81), “No Brasil, criou-se, no Rio de Janeiro, o Conservatório Brasileiro de Música, em 1845. São Paulo segue a esteira dessa tendência mundial [que se caracterizava pela implementação do ensino de música em instituições intituladas conservatórios] e inaugurou o Conservatório Dramático e Musical em 1906”.

³⁸⁰ Os métodos ativos de Dalcroze (1865-1950), Willems (1890-1978) e Suzuki (1898-1998) são bons exemplos disso.

³⁸¹ Nos referimos, aqui, sobretudo ao fato desse autor alegar, na apresentação do trabalho em análise aqui, que o objetivo com o mesmo ‘é tentar trazer o ritmo musical mais próximo de sua *realização total*’ Ora, se ‘a realização total do ritmo’ é para ser atingida pelo ser humano, então, não vemos nexos em desprezar uma de suas “três potências fundamentais: pensar, sentir e querer” (HESSEN, 2000, p.71). O pensar pode ser identificado como uma atividade derivada, essencialmente, da parcela racional humana, enquanto o sentir estaria mais associada à sua experiência externa e interna e, o querer, à sua intuição. Nesse sentido, entendemos que ‘uma realização total do

ritmo apenas conceitualmente: de fato, o autor de *Rítmica* também é pioneiro num aspecto notacional que põe em cheque as bases do sistema métrico tradicional³⁸² adotado amplamente no tipo de ensino tradicional ‘condenado’ por esse autor. Tal aspecto se evidencia pela dispensa quase total aos compassos musicais e às suas respectivas fórmulas numéricas e a substituição destes por uma escrita centrada, segundo palavras de Gramani, na “relação entre os valores [de nota] utilizados”, relação essa que serve de base para a definição daquilo que ele batiza de ‘série’³⁸³. Desse modo, Gramani dirige sua atenção, por meio da tecnologia gráfica que adota, diretamente aos eventos sonoros que constituem, efetivamente, os ritmos usados por ele em seus exercícios. Mas não só isso: ao praticamente suprimir as fórmulas de compasso do seu livro, o autor de *Rítmica* se mostra capaz de libertar o ritmo das ‘amarras’ criadas pelas estruturas pré-concebidas e, digamos, vazias³⁸⁴ do compasso.

A seguir (Figura 52), ilustramos um dos primeiros exercícios rítmicos apresentados por Gramani em *Rítmica*:

ritmo musical’ a ser, hipoteticamente, atingida pelo ser humano deve envolver todas as três tendências ou orientações essenciais da vida psíquica do homem ou da mulher, conforme acabamos de especificar.

³⁸² O sistema métrico tradicional surgiu no ocidente a partir do século XVII como consequência do surgimento dos compassos musicais. Esse sistema se organiza através de um conjunto de normas relativamente familiares pois, de modo geral, a formação musical [oferecida em conservatórios e/ou cursos superiores de música] e o repertório que se estuda e executa nas salas de concerto permanece centrado nelas até hoje. Nesse sistema, o ritmo é interpretado numa perspectiva hierárquica na qual pulsos isócronos, claros e implícitos, com velocidades distintas são enunciados em três níveis: o central, caracterizado pela presença de pulsos regulares e recorrentes; o inferior, no qual as durações isócronas (unidades de tempo) estabelecidas pelos pulsos do nível central são divididas em duas ou três partes [iguais]; e o superior, no qual a pulsação é agrupada em unidades maiores (SIMMS, 1986, p.92-94). O padrão recorrente de forte e fraco do nível superior é denominado metro (compasso). Pode ser binário ou ternário [ou resultante da combinação entre os dois] e permanece praticamente invariável, uma vez estabelecido, o que, em termos de notação, implica seções ou composições inteiras escritas sem mudança de fórmula de compasso (COHEN; GANDELMAN, 2006).

³⁸³ Ao se referir “por ex. [à] série 2-1 [Gramani especifica como essa série implica a] relação de 2 para 1: se tomarmos a semicolcheia como unidade, a colcheia será 2, o dobro” (GRAMANI, 1998, p.15).

³⁸⁴ Segundo Arom (2000, p.13), “[...] como convenção gráfica que regula a disposição das durações e facilita a leitura, o compasso constitui um esquema temporal abstrato – pré-determinado, mas vazio – anterior à música”. O adjetivo “vazio” que utilizamos no corpo do texto da tese para qualificar as estruturas do compasso e que é empregado por Arom em sua citação transcrita acima só ajudam a confirmar a nossa perspectiva sobre a falta de substância (ou de conteúdo concreto) daquilo que convencionou-se chamar de compasso.



Figura 52: Exercício nº 2 de *Ritmica* (GRAMANI, 1998, p.19).

Como vemos na Figura 52, o *Exercício nº 2* de *Ritmica* é composto de duas partes: uma parte superior que ilustra uma expansão progressiva da série 2-1 (formada por colcheias e semicolcheias) e uma parte inferior que, nas palavras de Yeston, poderia designar uma ‘simples e monótona’ sequência de pulsos equidistantes. Gramani descreve com detalhes o modo de construção da parte superior desse exercício, conforme abaixo:

Nos 4 primeiros compassos que compõem o primeiro período, a colcheia se mantém e acrescenta-se uma semicolcheia por compasso: 2-1/2-11/2-111/2-1111. No segundo período, fixam-se duas colcheias em cada compasso: 22-1/22-11/22-111/22-1111, e finalmente, no terceiro período, três colcheias: 222-1/222-11/222-111/222-1111 (GRAMANI, 1998, p.15).

Como consequência desse tipo de construção, Gramani reconhece que “[...] os compassos se alteram progressivamente resultando numa ideia formada por uma sequência de estruturas diferentes entre si quantitativa e qualitativamente” (GRAMANI, 1998, p.15). Vemos que, embora a parte superior desse exercício resulte numa sucessão de diferentes construções rítmicas, a sua parte inferior permanece constante. Isso significa que a execução simultânea de cada uma dessas partes pelo estudante deve fazer com que os movimentos gerados por dois membros do seu corpo ora coincidam ora não coincidam, o que pode gerar nele um estado constante de tensão. Afinal, não lhe é dada a possibilidade de prever da forma como, em tese, está acostumado (a saber, a partir da função psicológica de antecipação dos padrões rítmicos previamente estabelecidos, conforme atribuída por London à métrica) a extensão, ou bem, a construção do ritmo a ser executado logo em seguida.

A consequência prática desse tipo de exercício e, obviamente, a obediência do estudante ao princípio de Gramani segundo o qual todo e qualquer exercício rítmico deve ser trabalhado exaustivamente em inversões sucessivas dos membros do nosso corpo com os quais

executamos as suas partes constituintes é que, a cada estudante, são oferecidas condições básicas para ele desenvolver a capacidade de coordenar dois ou mais movimentos paralelos usando membros diferentes do seu corpo quer de forma quer síncrona quer assíncrona³⁸⁵. Assim, as habilidades que o estudante de *Rítmica* deve desenvolver a partir da prática dos seus exercícios se mostram, sem sombra de dúvida, como extremamente úteis para a performance da polirritmia. Aliás, é bom ressaltar que a sobreposição de ambas as sequências de valores de nota encontradas no *Exercício n° 2* exposto na Figura 52 é entendida em nosso trabalho como, de fato, uma polirritmia.

Mas, a construção do tipo de polirritmia criada por Gramani nesse exercício foge, por assim dizer, das estruturas ritmicamente consonantes e dissonantes propostas por Yeston pelo fato da sua parte superior não ser formada por “[...] eventos que pertencem à mesma classe [e que] se repetem em intervalos de tempo iguais” (YESTON, 1976, p.38). Essa é a condição básica estabelecida por Yeston para uma sequência de eventos sonoros implicar um nível (ou um estrato) de movimento. Não obstante, como já citamos previamente, “se os intervalos de tempo [entre eventos de mesma classe] são desiguais, o sub padrão rítmico consequente definido pelos [mesmos] eventos é mais complexo” (Ibid., p.38). Isso significa que Gramani não fundamenta a construção rítmica da parte superior do *exercício n° 2* em qualquer nível de movimento (regular), mas, em vez disso, o faz a partir da adição de valores de nota iguais que são agrupados em sub padrões rítmicos ‘mais complexos’. O tipo de construção rítmica adotada pelo autor de *Rítmica* nesse e em muitos dos exercícios desse livro, é caracterizada geralmente como resultante da rítmica aditiva³⁸⁶.

Mas, mesmo reconhecendo uma rítmica aditiva na construção da parte superior do *exercício n° 2*, vemos que os seus eventos sonoros constituintes implicam uma sucessão de padrões rítmicos (ou sub padrões rítmicos) desiguais cujos pontos de ataque iniciais dão origem àquilo que podemos chamar de pulsos não-equidistantes. Assim, a sucessão dos pulsos não-equidistantes gerada a partir dos padrões rítmicos desiguais que se encontram na parte superior

³⁸⁵ Gramani orienta o estudante a realizar ambas as partes desse e grande parte dos exercícios do seu livro “cantando e batendo palmas (inverter); batendo palmas e pés (inverter) [assim como estabelecendo várias outras combinações entre diferentes membros do corpo]” (GRAMANI, 1998, p.16).

³⁸⁶ Esse tipo de construção rítmica se fundamenta numa unidade de referência temporal mínima, tal como usada pelos antigos gregos que a chamavam de *chronos protos* e que podia ser agrupada sucessivamente das mais diversas formas, i. e., sem ter que seguir, necessariamente, uma simetria pré-definida como a que nos é ‘imposta’ a partir da adoção de uma fórmula de compasso. Assim, enquanto o sistema métrico tradicional e o conceito de compasso preveem que toda e qualquer obra musical baseada neles implica o estabelecimento de níveis sucessivos de movimento regular, a rítmica aditiva, em contraste, não prevê o estabelecimento de nenhum nível de movimento regular em obras musicais baseadas nessa construção (embora ainda seja possível que uma obra musical baseada na construção aditiva apresente algum nível de movimento desse tipo).

desse exercício pode ser representada pela fórmula numérica 3 4 5 6 5 6 7 8 7 8 9 10 . Por outro lado, a ‘simples e monótona’ sequência de pulsos equidistantes que encontramos na parte inferior desse exercício pode ser representada pela fórmula numérica 2 (a qual se repete trinta e oito vezes!). Assim, percebemos que os pontos nos quais os ataques dos pulsos equidistantes da parte inferior coincidem com os ataques iniciais dos padrões rítmicos da parte superior ocorrem no primeiro, sétimo, décimo, décimo nono, vigésimo terceiro e trigésimo quinto desses pulsos. Ou seja, seis (dos trinta e oito) pulsos explícitos da parte inferior coincidem com seis (dos doze) pulsos implícitos da parte superior. Nesses termos, podemos reconhecer a ocorrência de seis estruturas rítmicas resultantes da interação de ambas as partes do *exercício n° 2*: a primeira dentro do espaço de tempo de doze (12) semicolcheias; a segunda, no espaço de tempo de seis (6) semicolcheias; a terceira, no espaço de nove (9) semicolcheias; a quarta, no espaço de oito (8) semicolcheias; a quinta, no espaço de doze (12) semicolcheias e; a sexta e última, no espaço de dez (10) semicolcheias³⁸⁷.

O raciocínio essencialmente matemático que apresentamos acima certamente não agradaria o autor de *Rítmica*. Isso por que, como sabemos, Gramani não crê que uma análise dos ritmos usados nos exercícios do seu livro a qual se preste a revelar um ‘entendimento eminentemente matemático’ deles seja produtiva ou, até mesmo, útil. Não é difícil concordar com ele, afinal, o tipo de construção rítmica aditiva empregada por esse autor no *exercício n° 2*

³⁸⁷ As estruturas rítmicas que identificamos no *exercício n° 2* de *Rítmica* se definem a partir da coincidência dos ataques dos pulsos equidistantes da parte inferior com os ataques dos pulsos não-equidistantes da parte superior. No interior de cada uma dessas estruturas rítmicas identificamos a sobreposição de sub padrões rítmicos irregulares gerados pela sua parte superior com eventos perfeitamente equidistantes presentes na sua parte inferior. Por exemplo, na primeira estrutura rítmica aludida acima, encontramos três sub padrões irregulares cujos pontos de ataque iniciais podem ser expressos pela fórmula numérica 3 4 5 (gerados pela parte superior desse exercício), que interagem dentro do mesmo espaço de tempo de 12 semicolcheias com uma sequência de eventos perfeitamente equidistantes cujos pontos de ataques podem ser expressos pela fórmula numérica 2 2 2 2 2 2 (gerados pela parte inferior do mesmo exercício). Assim, enquanto a parte inferior implica um nível de movimento regular, uma vez que se baseia em eventos de mesma classe (i. e., em pontos de ataque) que são repetidos em intervalos de tempo iguais, a parte superior configura uma sequência de sub padrões rítmicos ‘complexos’ (ou, em outras palavras, uma sequência de padrões rítmicos irregulares ou assimétricos) que, por sua vez, não implicam nenhum nível de movimento uma vez que não se baseiam na ideia de recorrência conforme concebida por Yeston. Mesmo que os padrões rítmicos irregulares da parte superior possam ser percebidos pelo sujeito como entrando em conflito com a parte inferior do mesmo exercício, não podemos reconhecer em tal estrutura uma dissonância métrica, pois, ao tentar fazer isso, esbarramos no fato de que Krebs, assim como Yeston, baseia o conceito de dissonância na noção de nível ou estrato de movimento (i. e., na recorrência regular de eventos de mesma classe). Tal fundamentação também aparece quando Yeston propõe o seu próprio conceito de síncope já que, segundo esse autor, “uma síncope tem a sua origem [...] na estrutura [resultante da interação] de velocidades de movimento conflitantes [...]” (YESTON, 1976, p.112). Assim, não nos restaria nenhuma ferramenta analítica capaz de descrever, precisamente, o tipo de estrutura rítmica que surge da interação dos dois ou mais ritmos encontrados no exercício n° 2 de *Rítmica* uma vez que um desses ritmos é representado por uma sequência de elementos que não implica nenhuma regularidade de movimento. Essa problemática e as possíveis soluções a serem dadas à mesma são apresentadas no terceiro capítulo da presente tese.

e em inúmeros outros exercícios do seu livro parece representar, ainda, um problema para a teoria geral do ritmo. Yeston (1976, p.149) comenta sobre isso, conforme abaixo:

Problemas muito mais sérios para [o estabelecimento de] uma teoria geral do ritmo tem sido apresentados por duas características comuns à música escrita durante o século atual [i. e., o século XX]. Primeiro, existe o tipo de composição que parece não exibir absolutamente nenhuma regularidade de movimento em qualquer nível. Isso pode ser causado por duas condições: a música é exatamente aquilo que parece ser no sentido de que não existe nada nela que se assemelhe a um pulso; ou a música está tão saturada com velocidades conflitantes de movimento regular que é inútil especificar qualquer uma delas na medida em que elas se obscurecem completamente [ou mutuamente]³⁸⁸ (YESTON, 1976, p.149).

Apesar de Yeston reconhecer apenas ‘o tipo de composição que parece não exibir absolutamente nenhuma regularidade de movimento em *qualquer nível*’ como um caso problemático para uma devida categorização da sua estrutura rítmica geral, percebemos que, embora o *exercício n° 2* de Gramani apresente uma regularidade de movimento em sua parte inferior, uma categorização precisa da estrutura rítmica geral que resulta da interação de ambos as suas partes constituintes se mostra igualmente problemática. Pois é aqui que o ‘ponto de partida’ que atribuímos ao livro *Rítmica* de Gramani começa a aparecer.

Vejamos o que esse autor tem a dizer sobre a forma como o mesmo ‘arquitetou’ os exercícios apresentados em *Rítmica*:

A maioria dos exercícios desse livro [i. e., de *Rítmica*] foi construída explorando a contraposição de elementos rítmicos irregulares a sequências rítmicas regulares. Portanto, fica difícil medir as durações [neles empregadas] utilizando-se somente de medidas aritméticas. É necessário lançar-se mão da sensibilidade musical para que esta, agregada ao raciocínio aritmético, possibilite uma realização MUSICAL dos exercícios (GRAMANI, 1998, p.12).

Gramani deixa claro que a interpretação puramente racional dos ‘elementos rítmicos irregulares’ contrapostos às ‘sequências rítmicas regulares’ empregados por ele na construção dos exercícios de seu livro nos conduz à uma dificuldade que, quiçá, possamos qualificar como sem precedentes. Ora, é justamente isso que a nossa experiência nos mostrou. É hora, portanto, de recorrer o ‘ponto de partida’ estabelecido por esse autor na elaboração do livro *Rítmica* a partir de construções rítmicas e formas de abordar as mesmas a serem, ainda e com sorte, devidamente sistematizadas pelo intelecto humano (ou por uma conjunção de todas as suas forças espirituais, sensíveis e volitivas). Não obstante, a boa notícia é que os achados

³⁸⁸ *Far more serious problems for a general theory of rhythm have been presented by two common characteristics of music that has been written during the present century. First, there is the kind of composition that appears to exhibit absolutely no regularity of motion on any level. This can be caused by either of two conditions: the music is exactly what it appears to be in that there is nothing in it resembling a pulse; or the music is so saturated with conflicting rates of regular motion that it is purposeless to begin to specify any of them, since they obscure each other utterly.*

conceituais devidamente estabelecidos no primeiro capítulo da tese já nos permitem antecipar parte da sistematização a que nos referimos acima: afinal, a estrutura rítmica que brota da interação de ambas as partes constituintes do *exercício n° 2* apresentado por Gramani em *Rítmica* pode ser caracterizada, sem erro, como uma polirritmia (obviamente, não em sua conotação específica a que temos nos referido constantemente, mas sim, em sua acepção geral uma vez que implica a sobreposição de dois ritmos).

Gramani explora outros tipos mais avançados de polirritmia em outros grupos de exercícios do seu livro. Vamos nos limitar, aqui, aos grupos que o autor denomina *Estruturas de Pulsações, Acelerando e Ralentando e, Estudo com Mudança de Andamento*. A seguir (Figuras 53, 54 e 55), apresentamos exemplos de cada um desses grupos.



Figura 53: Exercícios 7-12 do grupo *Estruturas de Pulsações* (GRAMANI, 1998, p.58).

Os exercícios reunidos por Gramani sob a denominação de *Estruturas de Pulsações* são, segundo esse autor,

[...] exercícios de fácil realização que têm função, em sua primeira fase, de decodificar uma célula rítmica em sua estrutura menor, as pulsções. Na fase seguinte, vai possibilitar que se adquira uma consciência musical da relação entre ritmo e tempo³⁸⁹. E, ainda, numa última fase, é um ótimo exercício para treinamento de polirritmos (GRAMANI, 1998, p.57).

Nos exercícios expostos na Figura 53, Gramani lida com aquilo que Hall reconhece como correspondendo às subdivisões da unidade de tempo do compasso, assim, as ‘pulsções’ adotadas por Gramani nesses exercícios não representam o plural da unidade de tempo do compasso – conforme tratada por Starer (1969) e Hall (2005) ou, ainda, do pulso, conforme definido por London (2001) – mas, em vez disso, correspondem à forma coletiva daquilo que

³⁸⁹ Gramani utiliza a palavra tempo, aqui, querendo se referir à unidade de tempo dos exercícios reunidos sob a denominação de *Estruturas de Pulsações*. A unidade de tempo dos exercícios expostos na Figura 53 equivale à figura da semínima uma vez que a mesma surge a partir dos acentos regulares especificados na parte de baixo das figuras de semicolcheias usadas nesses exercícios.

Arom (1991) define como o valor operacional mínimo³⁹⁰. Esse valor representa a unidade de referência temporal mínima a que nos referimos anteriormente e que se presta a toda e qualquer prática ou elaboração musical baseada na rítmica aditiva³⁹¹.

Embora sejam constituídos, aparentemente, de uma única linha rítmica, os exercícios do grupo *Estruturas de pulsações* expostos na Figura 53, devem, segundo Gramani (Ibid., p.57), ser realizados da seguinte forma:

- acentos superiores – batendo palmas;
- acentos inferiores – batendo os pés, alternadamente; marcar todas as pulsações que não tiverem acentos superiores com uma mão batendo perpendicularmente sobre a palma da outra mão (como pequenos golpes de Karatê), produzindo bem pouco som, para diferenciar bastante das que têm acento (GRAMANI, 1998, p.57).

A forma de realização dos exercícios reunidos sob o título de *Estruturas de pulsações*, conforme especificada acima por Gramani, confirma que os mesmos correspondem a exemplos de polirritmia (uma vez que apresentam dois ou mais ritmos sobrepostos os quais devem ser executados separadamente com palmas acentuadas, ‘golpes de Karatê’ e batendo com os pés no chão). Mas a coordenação motora que a prática desses exercícios já exige do estudante é ainda mais requerida quando Gramani acrescenta outra atribuição:

Quando já estiver conseguindo realizar os exercícios bem musical e relaxadamente (o relaxamento é fundamental), acrescente ao exercício uma terceira voz, cantada. Você, então, terá: voz, palmas, pés, além da marcação das pulsações. Aqui vão algumas sugestões:

- cante os acentos inferiores, prolongando o som;
- cante os acentos superiores, prolongando o som;
- cante uma sequência de tercinas (três colcheias para cada semínima);
- cante uma sequência de quintinas (cinco semicolcheias para cada semínima);
- cante uma estrutura rítmica qualquer;
- cante uma melodia em que o exercício funcione como acompanhamento.

Não julgamos necessário nos alongar, aqui, sobre o grau elevado de exigência da coordenação motora que o estudante deve experimentar ao praticar os exercícios compreendidos acima, i. e., aqueles que, mais simples ou mais complexos, se concentram no

³⁹⁰ Segundo Arom (2000, p.12), “A duração mais curta – equivalente ao tempo primeiro ou *chronos protos* da música grega antiga – constitui o valor operacional mínimo, o qual não pode ser decomposto em unidades menores. Este valor corresponde à unidade [de referência] [...] elementar, indivisível, em relação a qual as demais durações se constituem como múltiplos”.

³⁹¹ Segundo Cohen (2007, p.109-110) “A maneira aditiva de pensar [que surgiu, formalmente, com a teoria do *chronos protos* de Aristoxenus (360 a. C. – 300 a. C.)] foi resgatada na estruturação temporal de muitas obras do século XX quando vários compositores passaram a explorar irregularidades rítmicas sistematicamente. Stravinsky, Messiaen e Boulez, dentre outros, utilizaram essa técnica composicional de caráter aditivo, cuja rítmica é construída a partir de uma unidade de duração mínima”. Atualmente, a rítmica “[...] aditiva pode ser encontrada em músicas populares do leste europeu [em especial daquela da região dos Bálcãs]” (COHEN, 2007, p.110).

grupo de exercícios denominados *Estruturas de Pulsações*³⁹². Mas, ainda devemos ressaltar outro aspecto importante relacionado a esses mesmos exercícios: conforme pronunciado por Gramani, a terceira e última fase de prática de tais exercícios apresenta uma função especial, qual seja, o ‘treinamento de polirritmos’. Isso fica óbvio quando o autor sugere que o estudante acrescente uma terceira voz cantada uma vez que duas das seis propostas sugeridas por Gramani (quer dizer, as propostas de cantar ‘uma sequência de tercinas’ ou ‘quintinas’) sobrepostas à cada um desses exercícios acabam resultando, de fato, em padrões específicos de polirritmia³⁹³ (nesse caso, tais padrões exemplificam a conotação específica de polirritmia definida como resultante de ‘combinações rítmicas contratantes’). Mas – havemos de pontuar – embora proponha ao estudante a realização dos padrões de polirritmia que acabamos de identificar, Gramani não apresenta nenhuma solução para possíveis dificuldades que possam surgir no momento em que o estudante for realizá-los, efetivamente, na prática. Aqui, talvez, a confiança que esse autor deposita na parcela sensível do ser humano já pode ser considerada demasiada.

³⁹² Não devemos nos esquecer do princípio básico levantado por Gramani segundo o qual todo exercício rítmico só será bem aproveitado pelo estudante quando este trabalhar exaustivamente as inversões das suas vozes a partir da permutação dos seus membros usados para execução de cada uma das suas partes constituintes. Essa orientação cria desafios muito mais avançados para o estudante do que aqueles gerados pela execução de um exercício apenas da forma que se mostra mais cômoda para ele.

³⁹³ Os padrões de polirritmia que identificamos aqui se formam a partir da estrutura dos exercícios e se baseia em oito semicolcheias agrupadas de quatro em quatro unidades que, ao serem sobrepostas a tercinas de colcheia ou quintinas de semicolcheia (cada um desses grupos ímpares de notas passando a ocupar o mesmo espaço de tempo das quatro semicolcheias compreendidas como estrutura básica de cada exercício) resultam, respectivamente, nos padrões de polirritmia 3 contra 4 (ou 4 contra 3) e 5 contra 4 (ou 4 contra 5). As velocidades de movimento de cada parte envolvida em cada um desses padrões de polirritmia, as quais podem ser representadas pelos valores numéricos 4 e 3 de tercinas de fusa (no primeiro caso) e 4 e 5 de quintinas de semifusa (no segundo caso), não podem ser expressas como uma multiplicação ou divisão simples uma da outra, o que faz com que ambos os padrões de polirritmia especificados acima impliquem estruturas rítmicamente dissonantes.

Figura 54: Exercício *Acelerando e Ralentando* (GRAMANI, 1998, p.186).

Os exercícios que nos resta comentar exigem um grau ainda mais elevado de coordenação motora por parte do estudante (nesse caso, acreditamos que, até mesmo, professores ou músicos experientes podem encontrar dificuldades para realizá-los). Isso porque a habilidade que Gramani exige do indivíduo, nesses casos, consiste em manter o andamento de uma parte (ou voz) enquanto o andamento de outra parte (a ser executada simultaneamente) deve ser ora acelerado, ora desacelerado. É isso que encontramos no exercício exposto na Figura 54. Gramani (Ibid., p.185) instrui o estudante sobre a forma de execução desse exercício, conforme especificada abaixo:

- cantar a voz superior;
- bater a voz inferior com uma das mãos (grave – punho, agudo – ponta dos dedos);
- Reger o compasso 2/4 [com a outra mão] (GRAMANI, 1998, p.185).

O autor acrescenta, então, uma importante observação:

As anotações *acelerando* e *ralentando* só terão valor para a voz superior. Os tempos do compasso (voz inferior) não deverão sofrer modificação de andamento. Observar também que, tanto o *acelerando* quanto o *ralentando* deverão acontecer gradativamente, partindo da colcheia até atingir a semicolcheia, ou, partindo da semicolcheia, atingindo a colcheia (GRAMANI, 1998, p.185).

O tipo polirritmia que resulta da prática do exercício *Acelerando e Ralentando* (obviamente se tal prática chegar a ser bem-sucedida) extrapola tanto as estruturas ritmicamente

dissonantes concebidas por Yeston quanto os fenômenos essencialmente psíquicos descritos por Krebs em termos de dissonâncias métricas. Ora, o motivo da insuficiência desses conceitos para retratar o tipo de sobreposição de ritmos que é levado a efeito a partir da construção do exercício *Acelerando e Ralentando* proposto por Gramani em *Rítmica* diz respeito ao fato de que um nível de movimento depende, necessariamente, da recorrência regular de eventos de mesma classe para se estabelecer como tal. Isso significa que a velocidade de recorrência dos elementos tomados como os responsáveis pelo estabelecimento de um nível de movimento deve se manter constante caso contrário tal nível de movimento será suprimido ou, mesmo, substituído por outro o qual só passará a operar efetivamente caso a velocidade de recorrência dos seus respectivos elementos também se mantiver constante. Assim, um ritmo que apresenta uma recorrência *irregular* de eventos de mesma classe não pode estabelecer um nível de movimento e, assim, quando tal ritmo interage com outro, mesmo que esse último envolva a recorrência regular de eventos de mesma classe (o que, por consequência, faz com que esse último venha a estabelecer um nível de movimento próprio), a interação de ambos esses ritmos não implicará a interação de dois ou mais níveis de movimento³⁹⁴.



Figura 55: *Exercício com Mudanças de Andamento* (GRAMANI, 1998, p.188).

O próximo exercício que iremos comentar reproduz, precisamente, o problema teórico que verificamos a partir da análise do exercício anterior: ao solicitar que o estudante acelere ou desacelere o andamento de uma única parte simultaneamente à execução de outra parte cujo

³⁹⁴ Essa situação foi identificada em nossa análise da estrutura rítmica resultante da sobreposição dos ritmos utilizados por Gramani no *Exercício n° 2*, conforme apresentado na Figura 52.

andamento deve se manter constante, Gramani cria, novamente, uma dificuldade ‘sem precedentes’ não só para a realização prática desse exercício, mas, também para a análise da estrutura rítmica resultante da interação de ambas as suas partes constituintes. Como vemos na Figura 55, Gramani especifica uma quantidade de notas nos compassos 5 e 6 e 11 e 12 na parte superior que, na verdade, não cabe matematicamente do espaço de tempo desses compassos. Veja: se dois compassos comportam a duração total de duas mínimas (que equivalem a uma semibreve e, portanto, a quatro tempos de semínima), os cinco padrões rítmicos inseridos por Gramani (cada qual totalizando a duração de uma semínima) no espaço de dois compassos totalizam a duração de uma mínima pontuada ligada à uma mínima normal, ou seja, perfazendo cinco tempos de semínima ao invés de quatro (tal qual equivale à duração da semibreve e dos dois compassos considerados aqui). Isso significa que Gramani, talvez propositalmente, vai até as últimas consequências na construção matemática desse exercício. Aliás, a construção matemática desse exercício é, de tal modo, subvertida por esse autor, como, na verdade, não deveria causar-nos nenhum espanto tal o seu criticismo com relação à visão do ritmo enquanto elemento eminentemente matemático.

Mas, se deixarmos de lado o posicionamento crítico desse autor, podemos enxergar o ‘ponto de partida’ que Gramani nos oferece aqui. De fato, a construção e, ainda mais, a realização prática do *Exercício com Mudança de Andamento*, certamente não se destina a iniciantes na polirritmia. Mesmo que a estrutura que resulta da sobreposição dos ritmos empregado por Gramani nesse exercício possa ser descrita, simplesmente, como uma polirritmia, acreditamos que o termo politemporalidade possa ser aplicado a ela com maior precisão. Cohen (2007, p.91) explica como podemos entender esse conceito:

Vários andamentos diferentes simultâneos podem criar a sensação de dependência de um único, se existe uma relação racional³⁹⁵ facilmente percebida entre eles. Nesse caso, a politemporalidade é compreendida como polirritmia ou polimetria. Se a relação não é fácil, [então] não há sensação de coordenação dos andamentos, e [assim] a maior independência entre eles torna as diferenças de andamento mais perceptíveis [...]. A polirritmia pode implicar na [sic] politemporalidade quando a interpretação

³⁹⁵ Cohen se refere, aqui, aos números racionais, quer dizer, àqueles que podem ser expressos por uma razão ou fração. Tais números incluem os números naturais (sejam os números com denominador 1 – e. g., o número 2 que equivale à fração $2/1$ – ou aqueles que constituem uma fração cujo numerador é divisível por um denominador diferente de 1 – e. g., $4/2$), os números decimais finitos cujo numerador e denominador constituem números naturais com algum divisor em comum (e. g., $2/4$ que equivale a 0,5), os números decimais finitos que também podem ser representados como uma fração irredutível (e. g., $3/2$ que equivale a 1,5 ou $2/5$ que equivale a 0,4) e os números decimais infinitos e periódicos que também podem ser representados por uma fração irredutível (também chamados de dízimas periódicas como, por exemplo, $2/3$ que equivale a 0,6... ou $4/3$ que equivale a 1,3...). Como Cohen se baseia na percepção subjetiva do sujeito, não nos parece possível determinar que a audição de ‘vários andamentos simultâneos’ baseados nas relações racionais descritas acima provoque, necessariamente, ‘a sensação de dependência de um único’ andamento uma vez que o sujeito perceba ‘uma relação racional entre eles’. Ainda assim, consideramos o raciocínio de Cohen particularmente válido para uma análise mais detalhada da estrutura rítmica criada por Gramani em seu *Exercício com Mudança de Andamento* conforme exposto na Figura 55.

dos elementos básicos de dois ou mais ritmos se presta à ambigüidade na percepção das velocidades. Diferentes velocidades são discriminadas, por um lado, pelas diferenças entre os valores rítmicos (velocidade de superfície). Assim, um mesmo compasso e andamento com valores rítmicos diferentes, bem como compasso ou andamento diferente, pode gerar a sensação de politemporalidade.

Cohen atribui o conceito de politemporalidade tanto à percepção da polirritmia que implica uma relação racional entre as distintas velocidades ‘dos elementos básicos de dois ou mais ritmos’ – o que podemos interpretar como os níveis de movimento gerados por dois ou mais ritmos sobrepostos – ou entre diferentes velocidades dos ‘valores rítmicos’ constituintes de dois ou mais ritmos ou, em último caso, entre velocidades diferentes que podem ser percebidas pelo emprego de compassos ou dos andamentos diferentes associados a dois ou mais ritmos. Segundo essa autora, a polirritmia pode gerar uma ‘sensação de politemporalidade’. Mas, como constatamos no início de sua citação blocada, Cohen diz que ‘Se a relação’ racional entre as velocidades geradas por dois ou mais ritmos sobrepostos ‘não é fácil’, então ‘não há sensação de coordenação dos andamentos, e [assim] a maior independência entre eles [i. e., entre as velocidades geradas por dois ou mais ritmos] torna as diferenças de andamento [deles] mais perceptíveis’. Ora, o caso aludido por Cohen nesse trecho parece se aplicar perfeitamente ao *Exercício com Mudança de Andamento* conforme proposto por Gramani e devidamente exposto na Figura 55.

Assim é que, com *Rítmica*, Gramani estabelece um outro patamar para as organizações rítmicas que implicam quer a forma mais geral de polirritmia (i. e., aquela que se define pela ‘simples’ sobreposição de dois ou mais ritmos), quer a conotação específica de polirritmia (que temos tratado como o resultante da interação de dois ou mais níveis de movimento cujas velocidades não podem ser expressas como uma multiplicação simples uma da outra), ou, em último caso, a forma de polirritmia que envolve alguma mudança de andamento na velocidade de recorrência de dois ou mais ritmos sobrepostos, o que, nesse caso, surge como o resultado da interação de dois ou mais ritmos sendo que pelo menos um deles implica a recorrência *irregular* de eventos de mesma classe³⁹⁶. Ainda que discordemos de Gramani em sua atitude a

³⁹⁶ Devemos reconhecer nessa última forma de polirritmia que identificamos a partir da análise de alguns exercícios propostos por Gramani em *Rítmica*, uma estreita ligação com o tipo C de polirritmia defendido por Folio (1995, p.105) cujo trabalho citamos no princípio da tese e no qual essa autora defende que “um tipo [de polirritmia] C [deve ser considerado] para [se] levar em conta exemplos [de padrões de polirritmia que envolvem a sobreposição] de andamentos que variam gradualmente”. Não obstante, conforme a análise do *exercício n° 2* de *Rítmica* nos mostrou, esse terceiro e último tipo de polirritmia que mencionamos no corpo do texto da tese e sobre o qual remetemos a presente nota de rodapé, também pode surgir – para além da sobreposição de dois ou mais ritmos com pelo menos um deles se sucedendo em andamentos variáveis não-quantificáveis – da sobreposição de dois ou mais ritmos com pelo menos um deles implicando a recorrência irregular racional de eventos de mesma classe, o que também pode ser definido como a sobreposição de dois ou mais ritmos com pelo menos um deles se sucedendo em andamentos variáveis quantificáveis.

que qualificamos mais acima como ‘extremamente radical’, não poderíamos, em hipótese nenhuma, deixar de reconhecer aquilo que esse autor tanto enfatiza em seu livro: o ‘ponto de partida’ que esse autor parece ter estabelecido para a prática da polirritmia a qual, segundo ele, deve ser guiada, acima de tudo, pela sensibilidade do indivíduo.

2.1.2 SEGUNDO GRUPO

Nessa seção, nos dedicamos à revisão de obras didáticas que versam direta ou indiretamente sobre o ensino e a aprendizagem da polirritmia no contexto técnico e interpretativo do violão. É o momento de relacionar os conteúdos e as formas que obtivemos das revisões anteriores (as quais nos deram um panorama mais geral sobre o ensino e a aprendizagem da polirritmia) ao contexto específico do violão. Nesse sentido, não tratamos, agora, de questões de natureza teórica já que, até onde entendemos, a revisão das obras antecedentes desse capítulo já nos forneceu material suficiente para lidarmos sem grandes preocupações com as organizações rítmicas citadas e/ou referidas nos trabalhos sobre os quais nos concentramos nessa parte do segundo capítulo da tese. Isso, é claro, se não formos surpreendidos por outras formas de polirritmia não abordadas até aqui (o que, sinceramente, não acreditamos ser tão provável tendo em vista o estado particularmente incipiente da arte da polirritmia na literatura didática do violão conforme desvelamos na introdução do trabalho).

2.1.2.1 *Polyrhythmic and Polymetric Studies*

De acordo com Morey (2011) – o qual citamos na introdução da tese – a obra que abordamos na presente subseção pode ser considerada pioneira: até 1990 (data em que ela foi publicada), não tínhamos notícia de nenhuma publicação didática específica para o violão que abordasse diretamente o ensino e a aprendizagem da polirritmia nesse instrumento. Graças aos esforços do violonista e compositor sérvio Dusan Bogdanovic (1955-), não ficamos mais à deriva nesse sentido desde da publicação da sua obra *Polyrhythmic and Polymetric Studies*.

Essa obra de Bogdanovic já foi pauta de outras publicações do autor da presente tese, o que, de algum modo, nos eximi de um grande empreendimento na sua revisão uma vez que disso poderíamos incorrer em redundâncias desnecessárias, sobretudo, quando consideramos que as publicações referenciadas acima abordam tal obra sob pontos de vista bastante diversos e a profundidade com que os mesmos são tratados nessas publicações³⁹⁷ não poderia ser

³⁹⁷ As publicações que referenciamos acima incluem uma dissertação de mestrado e dois artigos de autoria do autor da presente tese de doutorado. Seguem, então, as referências desses trabalhos: *A polirritmia no violão: uma investigação a partir de 6 obras de Egberto Gismonti*. Dissertação de Mestrado. Rio de Janeiro: Universidade

superada agora que nos limitamos aos aspectos mais didáticos que a mesma tem a nos a oferecer.

Talvez o aspecto mais notável dessa obra de Bogdanovic o qual se direciona aos processos de ensino e aprendizagem da polirritmia no violão seja o guia de aprendizagem dos seus exatos trinta exercícios/estudos polirrítmicos/polimétricos que o autor condensa num pequeno parágrafo intitulado *Psicologia dos Estudos Polimétricos*, conforme abaixo:

Ao praticar, o músico deve focar a sua atenção, primeiro, naquilo que ele considera como o pulso métrico básico (pode ser mais fácil começar pela linha do baixo), até que o padrão esteja assimilado. Uma vez que o padrão (A) esteja completamente integrado em um nível reflexivo, o músico deve focar no segundo padrão (B), mas no contexto de ambos, o primeiro padrão (A) e a combinação rítmica resultante dos dois padrões. Quando o nível for dominado, o músico deve focar exclusivamente no novo padrão até este também ser assimilado em nível reflexivo. Desse modo, o músico pode alternar o ‘foco métrico’, de um padrão para o outro, até completa independência e clareza das vozes ser alcançada. O músico também pode focar em ambos os padrões simultaneamente enquanto observa a interação entre eles³⁹⁸ (BOGDANOVIC, 1990, p.3)

Alguns aspectos desse guia parecem em ordem aqui: primeiro, Bogdanovic sugere que o estudante inicie a aprendizagem dos exercícios/estudos do seu livro pela parte (ou voz) do baixo ao indicar que tal procedimento ‘pode ser mais fácil’. Segundo Morey (2011, p.15), devemos considerar que

Isso é motivado tanto por razões técnicas quanto musicais. Quando ouvimos uma composição polifônica, nossos ouvidos ocidentais geralmente associam a unidade de tempo ou o pulso à voz do baixo e a voz aguda à uma melodia, uma dicotomia que pode ter sido embutida em nossas mentes por causa da harmonia funcional que se desenvolveu a partir de uma nova ênfase sobre a linha do baixo ca. 1600. Embora a voz do baixo possa ter uma função melódica, os ouvidos ocidentais geralmente ouvem a mesma funcionando como a base rítmica de modo a agregar um senso de direção e pulso a uma peça³⁹⁹ (MOREY, 2011, p.15).

Federal do Rio de Janeiro, 2017; *Processos cognitivos na aprendizagem e performance dos Polyrythmic and Polymetric Studies para violão de Dusan Bogdanovic*. In: Diálogos Musicais na Pós-Graduação: Práticas de Performance N.3. Org. e ed. de Fausto Borém e Luciana Monteiro de Castro. Belo Horizonte: UFMG, Selo Minas de Som, p.188-198 e; *O ritmo Aksak no primeiro grupo de Estudos Polirrítmicos e Polimétricos para violão de Dusan Bogdanovic*. In: Anais do XXX Congresso da ANPPOM – Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música, Vol.3. Manaus: UFAM, p. X-X. ISSN 1983-5973.

³⁹⁸ *When practicing, one should focus first one’s attention first on what one considers to be the basic metric pulse (it might be easier to start with the bass), until the pattern becomes assimilated. Once this pattern (A) is completely integrated on a reflexive level, the player should focus on the second pattern (B), but in context of both the first pattern (A) and the resultant rhythmic combination of the two patterns. When the level is mastered, the player should focus exclusively on the new pattern, until it also becomes assimilated on the reflexive level. One can alternate the “metric focus” then, from one pattern to the other, until complete independence and clarity of voices is achieved. The player can also focus on both patterns simultaneously while observing the interplay.*

³⁹⁹ *This is motivated as much by technical as musical reasons. When listening to a polyphonic composition, our western ears generally associate the beat or pulse with the bass voice and the treble voice with a melody, a dichotomy that may have become embedded in our minds because of functional harmony which developed from the new emphasis on the bass line ca. 1600. Even though the bass voice can have a melodic function, Western ears usually hear it functioning as the rhythmic foundation to add a sense of drive and pulse to a piece.*

Morey revela como a instrução de Bogdanovic para que o estudante de seus exercícios/estudos inicie a aprendizagem deles pela parte do baixo carrega consigo uma característica fundamental da música tonal ocidental. Isso porque o baixo é entendido, nesse contexto, como fundamento da harmonia. Ora, tal perspectiva reverbera uma das duas funções atribuídas por Yeston às alturas de uma composição tonal, qual seja, a função do baixo que, segundo esse autor, desempenha um papel mais estruturante nesse tipo de composição enquanto a função melódica das suas alturas – a segunda função atribuída por ele às alturas de uma composição tonal – desempenha um papel mais retórico que diz respeito ao discurso musical que caracteriza toda composição tonal. Nesse contexto, vemos que a orientação inicial de Bogdanovic dirigida ao estudante dos seus exercícios/estudos traz como consequência mais direta o fato do mesmo induzir o estudante a interpretar a parte do baixo de cada um dos exercícios/estudos do seu livro como aquela que deve determinar a sua interpretação métrica. Vejamos um exemplo (Figura 56) de como isso pode ocorrer na prática:



Figura 56: *Exercício polirrítmico nº 4* (BOGDANOVIC, 1990, p.6).

Ao iniciar a aprendizagem do *exercício polirrítmico nº 4*, o estudante que seguir a sugestão inicial dada por Bogdanovic deve ler e tocar no violão as notas que compõem a parte do baixo desse exercício a qual é formada por uma sucessão de figuras de colcheia pontuada com as notas Mi 2, Sol # 2, Lá 2, Si 2, Ré # 3, Si 2, Lá 2 e Sol # 2. Como a grafia dessas figuras de nota indica, tal sucessão corresponde a uma sequência de unidades de tempo compostas (i. e., unidades de tempo dos compassos compostos nas quais cada tempo é subdividido em três partes iguais). Ao iniciar a aprendizagem desse exercício pela parte do baixo, o estudante, mesmo que inconscientemente, é induzido a estabelecer, desde já, a interpretação métrica do exercício ao agrupar mentalmente as três figuras de semicolcheia que representam as subdivisões de cada unidade de tempo composta representada pela figura da colcheia pontuada. A interpretação métrica que o estudante estabeleceu inicialmente a partir da sua aprendizagem da parte do baixo, será, muito provavelmente, carregada para um próximo momento em que a parte superior do exercício for acrescentada àquela que o estudante já aprendeu anteriormente.

Mas, se prestarmos atenção à orientação didática dada por Bogdanovic na primeira frase do seu guia de aprendizagem dos exercícios/estudos do seu livro, constatamos que há, ainda, uma segunda forma que talvez se mostre ‘mais difícil’ de o estudante iniciar a aprendizagem desse exercício: começar lendo e tocando as notas que compõem a sua parte superior. Procedendo dessa forma, o estudante se depara com uma sucessão de figuras de semicolcheia agrupadas de quatro em quatro unidades quer pelo barramento utilizado pelo compositor quer pelos acentos dinâmicos posicionados a cada quatro semicolcheias. Ora, nesse caso, reconhecemos um padrão rítmico determinado por contraste de intensidade (em função dos acentos dinâmicos que se repetem a uma velocidade equivalente a 4 semicolcheias) o que implica um nível de movimento cuja velocidade por ser expressa pelo número 4. Assim, fica claro que a interpretação métrica do *exercício polirrítmico n° 4* que o estudante é induzido a seguir (caso inicie a sua aprendizagem pela parte superior) é diferente daquela que identificamos no parágrafo anterior. Novamente, quando o estudante, num próximo momento, for acrescentar a parte do baixo àquela já absorvida anteriormente por ele, do modo como acabamos de descrever, tal interpretação métrica deve se manter intocável.

Mas, uma vez que a maioria dos pontos de ataque das figuras de colcheia pontuada da parte do baixo (os quais ocorrem de três em três semicolcheias) já não coincidem com o agrupamento métrico quaternário que o estudante estabeleceu previamente ao iniciar a aprendizagem desse exercício pela sua parte superior, ele pode, agora, encontrar dificuldades perceptivas para interpretar a maioria dos ataques da parte do baixo como ocorrendo fora do tempo (i. e., como figuras sincopadas). É aqui, portanto, que as considerações de Morey a respeito da tendência ‘dos ouvidos ocidentais’ em associar ‘a unidade de tempo ou o pulso [de uma composição] à voz do baixo’ devem ser levadas em consideração caso queiramos compreender mais profundamente a sugestão dada por Bogdanovic na primeira frase do seu guia de aprendizagem dos exercícios/estudos do seu livro. A maior facilidade que esse autor atribui ao primeiro procedimento com o qual descrevemos os primeiros passos dentro do processo de aprendizagem do *exercício polirrítmico n° 4* diz respeito a mecanismos perceptivos tomados como predisposições gerais em ouvintes/estudantes de música cuja formação musical tenha se dado, predominantemente, no contexto da cultura ocidental. Assim, fica claro que a dificuldade que um estudante pode experimentar ao empregar o segundo procedimento inicial para aprendizagem do *exercício polirrítmico n° 4* ou de outro exercício/estudo do livro de Bogdanovic, não se refere diretamente à uma dificuldade que costumamos discriminar como ‘técnica’, mas, em vez disso, tal dificuldade seria melhor descrita, ao nosso ver, como uma dificuldade ‘perceptiva’.

Um segundo aspecto que gostaríamos que abordar, ainda sobre o guia para aprendizagem dos exercícios e estudos polirrítmicos e polimétricos do mesmo livro de Bogdanovic, se refere ao ponto em que esse autor comenta que ‘Quando o nível for dominado, o músico deve focar exclusivamente no novo padrão’. ‘O nível’ ao qual Bogdanovic se refere nessa frase corresponde à execução simultânea da parte que o estudante aprendeu primeiro junto com a segunda parte já devidamente acrescentada por ele àquela aprendida primeiro. Ora, ao orientar o estudante a ‘focar exclusivamente no novo padrão’, Bogdanovic parece oferecer duas possibilidades ao estudante: (1) focar a atenção no *padrão rítmico* da segunda parte acrescentada pelo estudante àquela que ele aprendeu primeiro ou; (2) focar a atenção no *padrão métrico*, digamos, sugerido pela segunda parte aprendida por ele. Qualquer dúvida que ainda pudéssemos ter sobre a real intenção de Bogdanovic ao orientar o estudante a ‘focar exclusivamente no novo padrão’ pode ser sanada ao consultarmos uma matéria publicada na revista *Guitar Player* onde esse autor simplifica as instruções dadas originalmente por ele na obra de sua autoria que abordamos no momento:

Aqui estão algumas dicas úteis ao se tocar um padrão polimétrico [ou polirrítmico]:

- Primeiro, foque no que você sente como sendo a unidade de tempo principal; ela geralmente está expressa no baixo.
- Ouça e sinta a segunda métrica dentro do contexto da primeira.
- Em seguida, mude seu foco para a segunda métrica propriamente dita.
- Após executar cada linha rítmica, alterne o seu foco entre elas. Você sentirá que a sua mente está operando em dois níveis⁴⁰⁰ (BOGDANOVIC, 1995, p.140).

As instruções dadas por Bogdanovic na matéria da revista *Guitar Player* esclarecem a questão: afinal, esse autor indica que depois de executar ambas as partes de ‘um padrão polimétrico’ (padrão que encontramos em praticamente todos os exercícios/estudos do seu livro⁴⁰¹) a partir da interpretação métrica sugerida pelo padrão rítmico da parte com a qual o aluno iniciou a sua aprendizagem, caberia a ele mudar o ‘seu foco para a segunda métrica propriamente dita’. Ora, se aplicarmos essa ideia ao *exercício polirrítmico n° 4* e considerarmos que o estudante seguiu a orientação inicial de Bogdanovic iniciando a sua aprendizagem pela parte do baixo, então, à essa altura, caberia àquele (lembrando que o estudante estaria tocando

⁴⁰⁰ *Here are some helpful hints for playing a polymeric pattern: first focus on what feels like the main beat; it's usually expressed in the bass. Listen for and feel the second meter within the context of the first. Next, switch the focus onto the second meter itself. Once you have experienced each rhythmic line, alternately shift your focus between them. You will feel like your mind is operating on two levels.*

⁴⁰¹ Cada padrão polimétrico empregado por Bogdanovic num exercício ou estudo do seu livro *Polyrhythmic and Polymetric Studies* pode ser facilmente identificado pelas duas ou mais fórmulas de compasso simultâneas que esse autor posiciona uma acima da(s) outra(s) bem no início de cada um e que determinam o padrão polimétrico a ser considerado em cada caso.

ambas as partes desse estudo agrupando mentalmente as suas semicolcheias de três em três unidades), alterar deliberadamente a sua interpretação métrica previamente estabelecida (a qual seria representada pelo agrupamento das semicolcheias desse exercício de três em três unidades) pela interpretação métrica, digamos, sugerida pelo padrão rítmico encontrado na outra parte do mesmo exercício aprendida por ele. Tal procedimento parece ter como objetivo final o que Bogdanovic comenta mais para o final do seu guia de aprendizagem dos exercícios/estudos do seu livro o qual seria treinar a capacidade do estudante “alternar o ‘foco métrico’, de um padrão para o outro, até completa independência e clareza das vozes ser alcançada” (BOGDANOVIC, 1990, p.3).

Bogdanovic deixa claro em seu guia de aprendizagem dos exercícios/estudos do livro *Polyrhythmic and Polymetric Studies* dois aspectos didáticos importantes: primeiro, aconselhando o estudante a aprender um exercício polirrítmico/polimétrico a partir de vozes separadas em vez de fazê-lo a partir da execução simultânea de ambas (ou no caso de mais de duas, de todas) as suas partes constituintes; em segundo lugar, sugerindo ao estudante que quanto mais fácil for para ele alternar o seu foco métrico durante a execução de um exercício ou estudo polirrítmico ou polimétrico, maior deve ser a independência que ele será capaz de produzir em sua própria execução instrumental de cada uma das partes que constituem esse exercício, o que, no fim das contas, pode tornar a sua execução instrumental de distintas vozes simultâneas mais limpa e clara. É curioso que este segundo aspecto didático apontado por Bogdanovic pode criar uma relação direta entre as capacidades perceptivas do estudante e as suas próprias capacidades técnico-instrumentais. Quiçá essa abordagem didática de Bogdanovic possa nos levar a reconhecer quanto o desenvolvimento da chamada técnica instrumental não implica, necessariamente, o desenvolvimento das capacidades perceptivas do estudante.

2.1.2.2 *Rhythmic Mastery*

Passemos, agora, para a revisão de um livro que pode ser considerado, ao nosso ver, uma das mais completas publicações para violão que abordam os processos de ensino e aprendizagem tanto do ritmo quanto da polirritmia nesse instrumento. Estamos falando do livro *Rhythmic Mastery* da violonista estadunidense Alice Artzt (1943-). Esse livro também foi objeto de pesquisa noutra publicação do mesmo autor da presente tese⁴⁰², mas, diferentemente do caso do livro de Bogdanovic que acabamos de revisar, o que abordamos agora – até por

⁴⁰² Citamos esse livro na dissertação de mestrado previamente referida em nota anterior (ver nota³⁹⁷).

conta do seu conteúdo tão extenso quanto valioso – deve vir a ocupar um número maior de páginas em nosso trabalho. Esse maior volume de páginas se deve ao fato de que não chegamos a abordá-lo em maiores detalhes em nossa publicação anterior e sobre a qual acabamos de nos referir. Ainda assim, buscamos evitar redundâncias desnecessárias e não repetimos aqui os princípios básicos que a autora de *Rhythmic Mastery* estabelece para a aprendizagem da polirritmia no violão. Nos limitaremos a lembrar certos parâmetros já devidamente estabelecidos e, assim, procederemos com uma revisão mais dinâmica e voltada aos aspectos verdadeiramente inéditos do livro de Artzt a que temos a chance de consultar mais uma vez.

Artzt abre o seu livro demonstrando uma preocupação importante com respeito à capacidade (ou, melhor, com a incapacidade) de um violonista em manter um andamento consistente na execução sucessiva de figuras de nota de valores diferentes (algo que, como podemos supor, aparece de 99,99% das músicas do repertório desse instrumento e, quiçá, de qualquer outro instrumento). Sobre isso, Artzt (1992, p.13) comenta que muitos

“[...] instrumentistas – sobretudo aqueles acostumados a tocar apenas sozinhos – tendem a acelerar frequentemente algumas passagens ou variar o andamento da música [que estão tocando] dependendo da dificuldade de determinada passagem⁴⁰³” (ARTZT, 1992, p.13).

Essa advertência de Artzt mostra como essa autora condiciona a capacidade para se manter um andamento consistente na execução de um instrumento musical ao tempo (ou à intensidade com) que um instrumentista se dedica (ou já se dedicou) à prática musical em conjunto. Nesse contexto, e mesmo para o músico que prefere se dedicar exclusivamente (ou predominantemente) à sua performance solo, Artzt (1992, p.13-14) tem algo a dizer: “Eu sugeriria [a tal músico] praticar [...] com um metrônomo até alcançar um melhor controle sobre o ritmo [de qualquer peça do seu repertório]⁴⁰⁴”. Para Artzt (Ibid., p.14), praticar essas peças “em vários andamentos diferentes com um metrônomo, vai ajudar a alertá-lo sobre tais tendências”, isto é, vai ajudá-lo a evitar alterar inadvertidamente o andamento de uma determinada passagem em função da dificuldade técnica que a mesma exige dele.

Ainda focada no benefício que o uso do metrônomo pode proporcionar ao instrumentista – e, claro, em especial, ao violonista – Artzt aborda a execução das quiálteras: “Se você não tem experiência com quiálteras, pode achar útil, simplesmente, tocar a seguinte

⁴⁰³ [...] instrumentalists, especially those used to playing only by themselves, often tend to rush some passages, or to vary the speed of the music depending on the difficulty of the passage.

⁴⁰⁴ I would suggest practicing [...] with a metronome until you have a better control over the rhythm.

passagem [Figura 57] com um metrônomo marcando uma batida por compasso em vários andamentos até as quiálteras ficarem mais naturais para você⁴⁰⁵ (ARTZT, 1992, p.22).



Figura 57: Passagem com quiálteras (ARTZT, 1992, p.6).

E a autora prossegue:

Quando você conseguir realizar a tarefa anterior facilmente, tente manter o mesmo andamento mas regule o metrônomo para marcar duas notas por compasso [i. e., duas mínimas por compasso]. Uma vez que você continue pensando no espaço de tempo do compasso como um todo e tente evitar fortemente a percepção da batida extra do metrônomo, isso não deve lhe causar problemas. Mas, na medida em que você se acostume a tocar um ritmo três-contra-dois dessa forma, você pode querer se concentrar nas duas batidas [marcadas pelo metrônomo no espaço de cada compasso] enquanto executa as tercinas de modo a solidificar a sua sensação rítmica de como as tercinas se comportam num contexto [métrico] duplo [i. e., no contexto de um compasso binário ou daquele que apresenta dois tempos do compasso. Aqui, Artzt parece tratar o compasso do exercício exposto na Figura 57 como correspondendo à fórmula 2/2]⁴⁰⁶ (ARTZT, 1992, p.23).

Artzt aborda pela primeira vez o que a autora chama de ritmo três-contra-dois, o que, em outras palavras, podemos tratar como um padrão de polirritmia (em sua conotação específica, conforme definida pelo dicionário *Ricordi*) 3 contra 2. Na esteira de Hall (2005), Artzt propõe que o estudante adote o método do MMC caso encontre dificuldades para executar o ritmo que a autora acaba de introduzir. Segundo Artzt (1992, p.25-26),

No começo, você pode achar útil deixar o metrônomo marcar as duas notas [do padrão de polirritmia 3 contra 2] enquanto você toca as três notas, ou deixar ele marcar as três notas enquanto você toca as duas, apenas para ter uma outra forma de ouvir e trabalhar com esses ritmos⁴⁰⁷ (Ibid., p.25)

Artzt (1992, p.26) sugere ao estudante mais uma forma de praticar o padrão de polirritmia 3 contra 2 com o metrônomo antes de orientá-lo sobre a utilização do método do

⁴⁰⁵ *If you are inexperienced with triplets, you may find it helpful to simply play the following passage with a metronome beating on beat to a measure at various different speeds until come to feel very natural to you.*

⁴⁰⁶ *When you do this easily, try keeping the same speed but setting the metronome to play two notes to a measure. As long as you keep thinking in terms of full measures, and try to avoid listening very hard to the metronome's new extra beats, this should cause you no problems. But, one you get used to playing a three-against-two rhythm in this way, you may want actually to concentrate on the duple beats while playing the triplets in order to further solidify your rhythmic sense of how triplets feel in a duple context.*

⁴⁰⁷ *In the beginning, you might also find it helpful to try letting the metronome play the twos while you play the threes, or letting it do the threes while you do the twos, just to have yet another way of hearing and working with these rhythms.*

MMC: “Você [ainda] pode querer dar um passo adiante e enfatizar, ou acentuar as unidades de tempo [...] do padrão que você esteja tocando para fazer ele soar ainda mais independente do padrão sendo executado pelo metrônomo⁴⁰⁸ (ARTZT, 1992, p.26). Quando associa o procedimento do MMC à execução do padrão de polirritmia 3 contra 2, Artzt (Ibid., p.23) declara o seguinte:

Se você ainda não tentou tocar tercinas contra uma unidade de tempo dupla [i. e., uma unidade de tempo simples que se subdivide em duas partes iguais] e acha isso difícil, existe uma outra maneira de abordar o problema [...]. O que você pode fazer é calcular esses valores de nota [i. e., os valores de um grupo de tercinas ocupando o mesmo espaço de tempo de um grupo de duas notas que resulta da subdivisão de uma unidade de tempo dupla] subdividindo-os pelo valor [que corresponde ao] menor denominador comum entre eles. Se pensarmos em cada compasso como sendo dividido em duas unidades de tempo de mínima e quisermos colocar três tercinas de mínima no mesmo espaço [de tempo], isso pode ser feito mecanicamente ao contar seis sub pulsos [de tercina de colcheia] e posicionar as mínimas normais no primeiro e quarto [sub] pulsos [das tercinas de colcheia] enquanto posicionamos as tercinas [de mínima] no primeiro, terceiro e quinto [sub] pulsos [das tercinas de colcheia previamente citadas]⁴⁰⁹ [...].

Assim como encontramos em muitos dos exercícios apresentados em seu livro, Artzt aconselha o estudante a iniciar a prática do padrão de polirritmia 3 contra 2 usando apenas cordas soltas (a autora sobrepõe três tercinas de mínima usando a 2ª corda solta do violão contra duas mínimas normais usando a 4ª corda solta do instrumento). Ainda com o padrão de polirritmia 3 contra 3 em mente, Artzt propõe outra forma de abordá-lo:

Se você quiser acrescentar mais algumas complicações, tente mudar as alturas em uma ou outra voz [Figura 58]. Isso lhe dará uma maior sensação de independência entre as linhas e irá lhe incentivar a acrescentar, também, um pouco de fraseado – tudo para fazer com que o exercício fique mais difícil⁴¹⁰ (ARTZT, 1992, p.26).

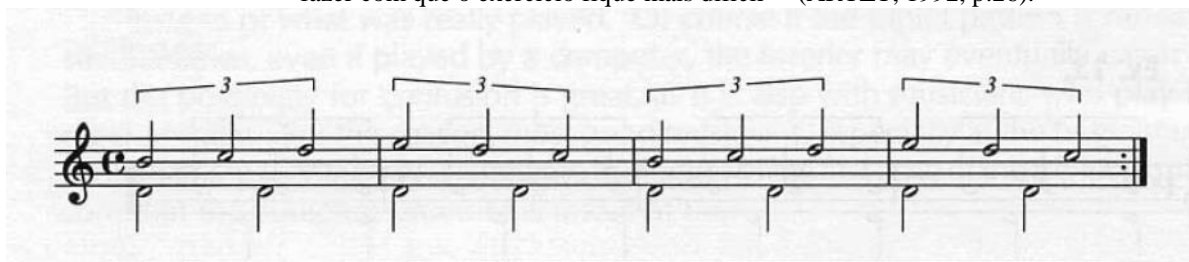


Figura 58: Mudança de alturas na voz superior do padrão de polirritmia 3 contra 2 (ARTZT, 1992, p.26).

⁴⁰⁸ *You may want to go one step further and stress, or accent the [...] beats of whichever pattern you are playing to make it sound even more independent from whatever the metronome is playing.*

⁴⁰⁹ *What you can do is to calculate these note values by subdividing them into the value of the lowest common denominator. If we are thinking of each measure as being divided into two half-note beats, and wish to put three half-note triplets in the same space, this can be done mechanically by counting six sub-beats, and placing the normal half notes on beats one and four, while placing the half-note triplets on beats one, three and five [...].*

⁴¹⁰ *If you want to add a few more complications to this pattern, you might try changing pitches of the notes in one or the other of the voices. This will give a greater feeling of independence to the lines, and will also encourage you to add a bit of phrasing as well — all of which of course makes the exercise harder to do.*

Com suas orientações, Artzt apresenta uma abordagem didática que se alinha com a nossa orientação geral sobre o *modus operandi* que defendemos como particularmente adequado à apreensão dos princípios e das práticas que visam fundamentar o ensino e a aprendizagem da polirritmia no violão. Isso ocorre na medida em que essa autora lança mão tanto do raciocínio matemático (através do emprego do procedimento do MMC) quanto das inúmeras formas de experimentação empírica que a mesma sugere ao estudante, sobretudo aquelas que envolvem a utilização do metrônomo. A autora de *Rhythmic Mastery* conclui o trecho do seu livro no qual se dedica especificamente ao padrão de polirritmia 3 contra 2 alegando que:

Obviamente, o último estágio nesse fluxo [de exercícios aplicados ao padrão de polirritmia 3 contra 2] é enfatizar a acentuação natural de ambas as três notas [da voz superior desse padrão] e as duas notas [da sua voz inferior] com, talvez, alguns rubatos, bem como alguns crescendos e decrescendos acrescentados, enquanto você executa ambos os padrões simultaneamente – um com os dedos [*i, m e a*] e um com o polegar⁴¹¹ (ARTZT, 1992, p.26).

Além de agregar progressivamente alguns aspectos técnicos e/ou expressivos à execução do padrão de polirritmia 3 contra 2 e fazer com que o mesmo se torne mais difícil (tais como alturas modificadas, acentos acrescentados, rubatos ocasionais ou crescendos e decrescendos gradativos), essa autora também sugere uma forma de dedilhado específica para a mão direita ao abordar esse tipo de polirritmia no violão: a voz aguda – i. e., aquela que normalmente coincide com as cordas primas do violão – deve ser dedilhada pelo estudante usando os seus dedos indicador, médio e anular enquanto a voz grave – que normalmente coincide com os bordões do instrumento – deve ser dedilhada com o seu dedo polegar. Em sua dissertação de mestrado, Amim (2017, p.56) estabelece uma estreita ligação entre a forma de dedilhado da polirritmia proposta por Artzt e as disposições naturais de independência dos dedos utilizados pelo violonista ao produzir som (a partir da ação da mão direita) em seu instrumento: “[...] Artzt demonstra, através do seu princípio em utilizar o polegar separadamente aos outros dedos da mão [direita], uma concordância com [...] a condição dos dedos [dessa mão] atuarem de forma independente, uns com relação aos outros” (AMIM, 2017, p.55). O mesmo autor propõe

[...] resumir as características mais importantes dos dedos da mão direita utilizados no violão, conforme abaixo:

- O dedo polegar é o mais independente e mais forte dos quatro dedos utilizados no dedilhado da mão direita.

⁴¹¹ *Of course the final step in this continuum is to stress the natural accentuation of both the threes and the twos, with perhaps a few rubatos, as well as a few crescendos or diminuendos added, while playing both patterns simultaneously yourself—one with the fingers and one with the thumb.*

- O dedo indicador também é considerado um dedo independente, entretanto algumas pequenas ligações musculares que possui com o dedo médio podem fazer com que seus movimentos afetem os movimentos do seu vizinho.
- O dedo médio não é considerado um dedo independente em função das ligações musculares que possui com seus dedos vizinhos, o indicador e, principalmente, o anular. Por outro lado, este dedo é considerado o mais forte depois do polegar.
- O dedo anular é o menos independente pelo fato de estar ligado tanto ao dedo médio quanto ao mínimo, o qual [normalmente] não é considerado útil no dedilhado da mão direita. Em compensação, a força do dedo anular equipara-se à do dedo indicador (AMIM, 2017, p.55).

Amim (2017, p.55-56) conclui seu raciocínio estabelecendo o que ele enxerga como uma possível relação circular entre os expedientes técnicos adotados pelo violonista no dedilhado de padrões de polirritmia (em sua conotação específica, conforme temos tratado durante todo o nosso trabalho) e a sua própria percepção do resultado sonoro alcançado por ele a partir das suas escolhas digitais previamente estabelecidas:

Acreditamos, por fim, que a consideração pelas disposições de independência dos dedos da mão direita pode proporcionar um resultado musical que se reflita mais facilmente na independência das vozes [de um padrão de polirritmia]. De fato, tal proposição está de acordo com Alípio, quando este afirma que ‘o conceito técnico de independência dos dedos está subordinado ao conceito de independência polifônica, ou seja, dedos independentes são capazes de atuar em vozes independentes’ (ALÍPIO, 2014, p.34). Tal declaração evidencia um círculo de relações entre a performance e a percepção musical: ao optar pelos dedos mais independentes da mão, o violonista tende a exprimir a independência das vozes com mais naturalidade em sua performance, o que por sua vez, possibilita que ele se concentre mais e melhor na sua apreciação sonora, o que finalmente [...] pode facilitar a realização técnica no instrumento, contribuindo para o aprimoramento da sua independência motora, fechando assim, o círculo de relações mencionado anteriormente (AMIM, 2017, p.55-56).

Ao abordar padrões de polirritmia cujas combinações rítmicas contrastantes se mostram mais extensas (tais como os padrões 3 contra 4 ou 4 contra 5), Artzt mantém, por um lado, a sua abordagem intelectual estabelecida anteriormente através do emprego do método do MMC, mas, sugere, por outro, um novo método a partir do qual o estudante pode obter um resultado mais imediato:

[...] o melhor método é tentar imaginar compassos completos e desconsiderar as unidades de tempo intermediárias [i. e., os pulsos fracos do compasso] tocados pelo metrônomo. Regule o metrônomo para marcar três ou quatro unidades de tempo em velocidade lenta. Em seguida, foque sua mente no primeiro tempo de cada compasso [i. e., apenas em cada tempo forte] e, então, encaixe [i. e., execute] três ou quatro notas contra o metrônomo preenchendo esse mesmo espaço de tempo. Isso pode ser um atalho para se dominar a arte de tocar três notas contra quatro⁴¹² (1992, p. 27).

⁴¹² [...] *the best method is probably to try to imagine complete measures and disregard the intermediate beats the metronome plays. Set the metronome to play either three or four slow beats. Then fix your mind on the downbeats of each measure and then fit your own opposing threes or fours into that size space. This can be a shortcut to mastering the art of playing three notes against four.*

Uma orientação parecida é dada por Artzt quando essa autora trata da execução do padrão de polirritmia 4 contra 5:

Primeiro, toque uma sequência de notas iguais acentuando toda quinta nota. Faça isso prestando especial atenção a cada quinta nota e ouvindo o resultado cuidadosamente até obter uma boa sensação de como soa um compasso de cinco notas. Assim, quando tiver estabelecido uma forte concepção mental de um compasso de cinco notas, basta começar a tocar um padrão estável de quatro [notas dentro do mesmo espaço de tempo das cinco notas anteriores] com o polegar (ou você pode querer tentar bater estas [quatro notas] usando o seu pé uma vez que isso é um pouco mais fácil)⁴¹³ (Ibid., p.30).

Ambas as soluções imediatas dadas por Artzt para a execução dos padrões de polirritmia 3 contra 4 e 4 contra 5 se fundamentam no que essa autora considera como representando

[...] o objetivo de longo prazo [de todo e qualquer estudante que deseja dominar a execução de padrões de polirritmia o qual] é pensar em termos de compassos completos com os dois padrões [rítmicos que constam num polirritmo] ocupando a mesma parte do espaço musical, mas mantendo sua separação e individualidade próprias na imaginação do indivíduo⁴¹⁴ (ARTZT, 1992, p.29).

O que implica, segundo Artzt (Ibid., p.25),

[...] prestar menos atenção nos números [dos sub pulsos que representam o MMC entre duas ou mais quantidades contrastantes de pulsos que compõem um polirritmo] que você está contando para começar a sentir como os dois [padrões independentes de um polirritmo] [...] se relacionam entre si e como o ritmo [i. e., o polirritmo] deve realmente ser experimentado⁴¹⁵ (ARTZT, 1992, p.25).

Artzt reproduz, aqui, as linhas mestras propostas por Starer (1969) e Hall (2005) no que diz respeito ao requisito fundamental para todo e qualquer estudante alcançar o domínio na realização prática de um padrão de polirritmia: iniciar a aprendizagem dos padrões que compõem um polirritmo executando-os em andamento lento (junto ao qual o estudante tem condições adequadas para contar os sub pulsos mais curtos implicados em ambos os seus padrões rítmicos constituintes) e, ao acelerar gradativamente o andamento na sua execução do polirritmo, chegar ao limite da sua capacidade técnico-perceptiva quando a contagem dos sub pulsos previamente citados não se mostre mais possível. Enquanto o primeiro estágio de

⁴¹³ *First play a string of equal notes accenting every fifth note. Do this, paying particular attention to the accents on each fifth note, and listening to the result carefully, until you get a good feel for how a measure of five notes sounds. Then when you have established a strong mental concept of a five note measure, then just start playing a steady pattern of four with your thumb. (Or you may want to try tapping it with your foot first as this is a bit easier).*

⁴¹⁴ [...] *the long term goal is to think in terms of complete measures with the two patterns occupying the same chunk of musical space but retaining their own separateness and individuality in your imagination.*

⁴¹⁵ [...] *paying less attention to the numbers you are counting, so you start to get the feel of how the twos and threes relate to each other and how the rhythm actually feels.*

execução de um polirritmo não implica, necessariamente, a percepção plena do conflito temporal que ambos os seus padrões rítmicos constituintes pretendem criar, o segundo e último estágio de execução de todo e qualquer polirritmo é aquele que nos possibilita, conforme palavras de Hall (2005, p.126), experimentar (ou, talvez, forjar) ‘dois pensamentos diferentes simultaneamente’⁴¹⁶.

Antes de concluirmos a revisão do livro de Artzt sobre o qual nos concentramos no momento, havemos de dar a devida atenção a alguns princípios e práticas adicionais ensinados(as) por essa autora que ainda podem contribuir para uma compreensão mais plena dos processos de ensino e aprendizagem da polirritmia no violão. O primeiro princípio exaltado por Artzt nesse sentido pode ser considerado uma lembrança de algo citado por Morey (2011) quando esse autor se remete à tendência dos ouvidos ocidentais conferirem à linha do baixo de uma composição musical um papel dominante para a sua interpretação métrica. É nesse exato sentido que Artzt declara que

[...] de modo geral, se não tivermos cuidado, baixos ou notas mais graves tendem a soar mais como tempo forte num padrão recorrente do que notas agudas. E no Ex.34 [nossa Figura 59], a situação se inverte, criando potenciais dificuldades [perceptivas] quando a nota do baixo não representa o tempo forte [como, de fato, ocorre no segundo e terceiro compassos desse exemplo], uma vez que qualquer nota do baixo tenderá a soar como um tempo forte, mesmo quando ela não representa um [tempo desse tipo], tanto para o performer, quanto para o público⁴¹⁷ (ARTZT, 1992, p.38).

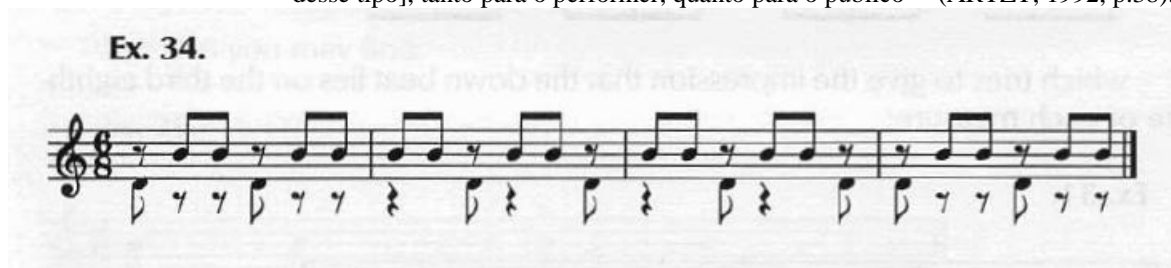


Figura 59: Dificuldade perceptiva criada pelo deslocamento de notas do baixo para tempos fracos do compasso 6/8 (ARTZT, 1992, p.38).

Há, ainda, uma orientação de Artzt que podemos qualificar como de natureza mais técnica e que poucos autores são capazes de oferecer a estudantes de violão que se lançam em

⁴¹⁶ A atividade de se forjar ‘dois pensamentos diferentes simultaneamente’ pode representar a experiência mais plena daquilo que propomos chamar de tempo não-linear, conforme citado na introdução desse trabalho e lembrado no presente capítulo.

⁴¹⁷ [...] *in general, if one is not careful, bass notes or lower notes have tendency to sound more like down beats in a repetitious pattern than high notes. And in Ex. 34., the situation is reversed, creating potential difficulties when the accented bass is not on a down beat, since any accented bass note will tend to sound like down beat, even when it isn't, both to you the performer, and to the audience.*

busca do domínio ‘completo’ na execução da polirritmia⁴¹⁸. A autora de *Rhythmic Mastery* especifica tal orientação, conforme abaixo:

A habilidade de interromper o som de notas com extrema precisão é uma técnica que os estudantes de violão nem sempre aprendem. Até mesmo alguns violonistas profissionais chegam ao palco de [um] concerto sem saberem que a habilidade de interromper notas com precisão pode ser tão importante quanto a habilidade de produzir o som de notas com precisão no momento certo, em primeiro lugar. Existem basicamente duas formas de produzir uma pausa ou de interromper [o som de] uma nota. Uma [forma] é interromper a vibração de uma corda posicionando um dedo [da mão direita ou esquerda] nessa corda. A outra forma, que obviamente não funciona em cordas soltas, é simplesmente remover qualquer um dos dedos da mão esquerda que está pressionado [numa casa da escala do violão]. O último método é geralmente mais fácil [do que o primeiro], mas algumas vezes soa menos claro. E se você usar esse método numa passagem que inclua quaisquer notas em cordas soltas, então, estas notas [soltas] terão que ser tratadas de forma diferente [i. e., precisarão ser interrompidas através do primeiro método citado acima]. Geralmente, cortes [de notas] também podem soar diferentes dependendo do método que você use. Além disso, usar dois métodos diferentes para interromper notas numa única passagem termina sendo mais confuso do que, simplesmente, usar um único método. Em muitos casos, nos quais interromper o som de [uma ou mais] notas soltando algum dedo da mão esquerda [previamente pressionado no braço do violão] parece ser o método mais fácil, você pode achar que vale a pena simplesmente se certificar de que tais passagens não contêm quaisquer cordas soltas. Mesmo que a digitação [da mão esquerda] se torne um pouco estranha como resultado da eliminação de [todas as] cordas soltas, os benefícios de contar com uma maneira fácil de interromper o som delas podem superar quaisquer problemas [criados a partir] da mudança na digitação [da mão esquerda]. Interromper uma nota ativamente ao posicionar um dedo numa corda vibrante é geralmente mais difícil tecnicamente, mas você tem mais opções já que pode usar um dedo da mão direita ou da mão esquerda. É geralmente melhor usar um dedo da mão direita, mas [quando estiver] em apuros, qualquer dedo da mão esquerda que esteja livre também poderá ser usado [para interromper o som de uma nota] – incluindo, até, o seu nariz caso estiver [realmente] desesperado (sim, eu realmente já vi isso sendo feito)⁴¹⁹ (ARTZT, 1992, p.45).

⁴¹⁸ A única exceção que podemos citar é a do violonista búlgaro George Vassilev (s/d) o qual também trata, mesmo que passageiramente, do mesmo procedimento técnico abordado por Artzt em seu livro *Rhythmic Mastery* e sobre o qual tratamos em seguida (Vassilev trata desse procedimento em seu livro *L'art de la guitare*).

⁴¹⁹ *The ability to stop the sounds of notes extremely accurately is a technique that guitar students often are not taught at all. Even some professional guitarists get all the way to the concert stage never having figured out that the ability to stop notes precisely can be as important as the ability to start the notes sounding at precisely the right time in the first place. There are of course two ways of making a rest or of stopping a note. One is actually to stop the string from vibrating by placing a finger on it. The other way, which of course does not work on open strings, is simply to remove whatever left hand finger is holding it down. The last method is the easiest generally, but sometimes sounds less clean. And if you use this method in a passage that includes any notes on open strings, then those notes will have to be dealt with in different ways. Generally, cut-offs may also sound different depending on what method you use. In addition, using two different methods of cutting off notes in a single passage sometimes ends up being much more confusing than simply using a single method. In many cases, where stopping notes by letting go of the left hand fingers seems to be the easiest method to use, you may find it pays simply to make sure that such passages never contain any open strings. Even if the fingering becomes somewhat more awkward as a result of eliminating the open strings, the benefits of having an easy way to damp them off may outweigh any problems that result from the change in fingering. Stopping a note actively by placing a finger on the already vibrating string is usually more difficult technically, but you do have more choices because you can use either a right-hand finger or a left-hand finger. It is usually best to use one of the right-hand fingers, but in a pinch, any of the left-hand fingers that is free will also do, or in fact nearly anything else that's handy—even including your nose if you are really desperate (Yes, I have actually seen this done).*

por mais um tempo. O destaque dado ao ataque de ambas as notas Lá 2 encontradas nesse exercício, conforme acabamos de mencionar, também pode contribuir para evidenciar o conflito rítmico – e, além disso, fraseológico – entre ambas as partes que compõem esse exercício.

Artzt também aborda, em seu livro, a execução de trinados (ou trilos) no violão, o que, no contexto do ensino e da aprendizagem da polirritmia no violão, pode, eventualmente, ser aplicado na execução de polirritmos baseados na sobreposição de dois ou mais ritmos em que pelo menos um desses ritmos se sucede a partir de andamentos gradualmente variáveis (esse tipo de polirritmia nos ocorreu em decorrência da revisão do livro *Rítmica* de Gramani, conforme empreendida anteriormente). Sobre a execução de trinados, a autora de *Rhythmic Mastery* declara o seguinte:

Como todos sabem, quase todos os trinados e ornamentos devem começar a soar exatamente no tempo. Mas, você deve ter notado que alguns [...] trinados podem ter começado em vários pontos antes do tempo [ou mesmo depois dele e] com [isso] as unidades de tempo [acabam] chegando em algum lugar intermediário ou, mesmo, junto da última nota do trinado⁴²⁰ (ARTZT, 1992, p.57)

A constatação de Artzt exposta acima leva a autora a aconselhar o estudante a praticar os trinados da seguinte forma:

[...] tente [tocar] diferentes durações de trinados praticando todos eles de ambas as formas – algumas vezes toque a primeira nota exatamente junto com a batida do metrônomo e, outras vezes, toque a última nota do ornamento [i. e., do trinado em questão] no tempo. Tocar trinados e ornamentos de ambas essas formas é um treinamento útil [...] por que praticar trinados e outros ornamentos, tanto no tempo quanto fora dele, de uma maneira muito controlada e precisa, lhe dará a habilidade de executar esses expedientes com muita precisão. Tais exercícios também irão treinar o seu ouvido a reconhecer mais facilmente quando você não está posicionando trinados e ornamentos onde você quer que eles estejam. Esses exercícios também lhe ajudarão a planejar anacruses ornamentais complicadas e a tocar corretamente alguns tipos de ornamentos que devem ser antecipados do tempo, de modo que você chegue no tempo forte quando deve [realmente] chegar [nele]⁴²¹ (ARTZT, 1992, p.58).

Para finalizar as suas orientações sobre os tipos de prática que podem ajudar o estudante de *Rhythmic Mastery* a alcançar, como o próprio título do seu livro indica, uma verdadeira maestria rítmica, Artzt propõe o seguinte:

⁴²⁰ *As everyone knows, almost all trills and ornaments should start sounding exactly on the beat. But you may have noticed that some [...] trills may have started at various points before the beat with the actual beats coming somewhere in the middle or even on the very last note of the trill.*

⁴²¹ *[...] try different lengths of trills, working all of them both ways — sometimes to get the first note exactly precisely on the metronome beat, and sometimes to place the last note of the ornament on the beat. Playing trills and ornaments in both these ways is useful training [...] because practicing trills and other ornaments, both on the beat and off it, in a very controlled and precise manner, will give you the ability to place such devices very precisely. Such exercises will also train your ear to recognize more easily when you are not placing trills and ornaments where you want them to be. These exercises will also help you to time tricky or ornamental up-beats, and to play correctly the few sorts of ornaments that should anticipate the beat, so that you do land on the down beat when you should.*

Aqui está um outro exercício relacionado [com a prática de trinados e/ou ornamentos] o qual pode ajudá-lo a se tornar proficiente na execução de qualquer número de notas e encaixar as mesmas uniformemente num espaço particular de tempo com um [senso] preciso [de] tempo forte no final [da sua prática]. Este [próximo exercício, conforme exposto na Figura 61] deve ser tocado usando um metrônomo [regulado] com uma batida lenta e estável⁴²² (ARTZT, 1992, p.58).



Figura 61: Exercício de execução de quantidades crescentes de notas que devem preencher sempre o mesmo espaço de tempo (ARTZT, 1992, p.58).

Como vemos, Artzt incentiva o estudante do seu livro – assim como vimos no caso de Starer (1969) e Hall (2005) – a treinar a habilidade de subdividir um mesmo espaço de tempo em partes progressivamente mais curtas e homogêneas, começando pela subdivisão desse espaço de tempo em metades, depois, em terços, quartos, quintos, sextos, sétimos, oitavos e, finalmente, em nonos. Porém, a autora não para por aí e acrescenta que

Isso pode, obviamente, continuar ad infinitum com tantas repetições de cada padrão quanto você desejar e com os compassos contendo quantas notas você quiser. Você deve sempre usar um metrônomo ao realizar tais exercícios e também deve tentar variar o andamento numa quantidade justa em ambas as direções [i. e., tanto para mais rápido quanto para mais lento] partindo do andamento que parece mais natural de modo a ganhar um melhor controle sobre esses tipos de passagem. Esse tipo de exercício vai ajudá-lo a se habituar a encaixar vários tipos de ornamentos e passagens rápidas de ritmo e/ou lapso de tempo indeterminados de forma perfeita dentro de quaisquer espaços de tempo a serem preenchidos numa peça⁴²³ (ARTZT, 1992, p.58).

Artzt realmente não deixa dúvidas sobre aquele que, para essa autora, deve ser considerado o melhor amigo do homem (músico) e, esse, não é o cão, mas, sim, o metrônomo. Com a ajuda desse amigo ‘de todas as horas’, o músico (em especial o violonista que é aquele para o qual Artzt direciona o seu livro) tem plenas condições de desenvolver suas habilidades

⁴²² Here is another related exercise that can help you to become proficient at timing any number of notes and fitting them into a particular sized space evenly with a nice precise down beat at the end. This should be played using a slow and steady metronome beat.

⁴²³ This may of course be continued ad infinitum, with as many repetitions of each pattern as you like, and with the measures containing as many notes as you like. You should always use a metronome when doing such exercises, and should also try to vary the tempo a fair amount in either direction from whatever tempo seems the most natural, in order to gain a better control over these sorts of passages. This sort of exercise will help you get used to fitting various sorts of ornaments and fast passages of indeterminate rhythm and/or length neatly into whatever sized spaces in a piece they need to fit into.

tanto motoras quanto perceptivas de modo a chegar a um patamar tal que possa ser considerado como dotado de uma autêntica maestria rítmica. E se esse mesmo homem (músico) pudesse ter um segundo melhor amigo (isso, claro, fazendo de tudo para não deixar o primeiro melhor amigo com ciúmes), esse último seria, segundo a mesma autora, a humildade de praticar qualquer exercício ou, mesmo, peça musical

[...] muito lentamente – lentamente o suficiente para que a peça [ou o exercício em questão] esteja realmente perfeita[o] – totalmente precisa[o] desde o início. Então, você não terá que gastar mais tempo depois para desaprender os erros que praticou antes [quando tentava tocar o exercício ou a peça em questão num andamento mais rápido]⁴²⁴ (ARTZT, 1992, p.72).

2.1.2.3 *L'art de la Guitare*

O trabalho publicado pelo violonista búlgaro George Vassilev sob o título *L'art de la Guitare* segue, de modo similar, a abordagem didática de Artzt que identificamos a partir da revisão do seu livro *Rhythmic Mastery*. Vassilev se preocupa tanto com o entendimento intelectual das razões e proporções implicadas em padrões de polirritmia ‘dissonante’ quanto com a apreensão empírica das estruturas rítmicas que resultam dos tipos de sobreposição que caracterizam tais padrões. Na esteira de Hall (2005), Vassilev também trata esses mesmos padrões de polirritmia em termos de ritmos cruzados, conforme esse autor especifica a seguir: “Esse ritmo cruzado [de 2:3 ou 3:2] [...] pode ser representado da seguinte forma (e. g., no compasso 3/4 e 2/4 [conforme exposto na Figura 62]”:

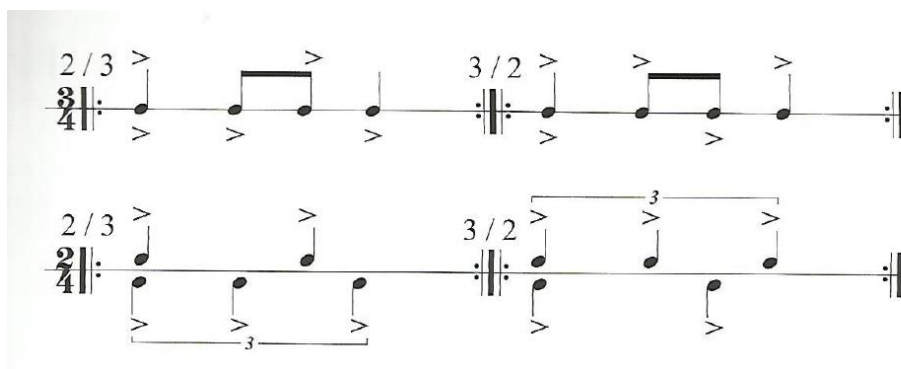


Figura 62: Representação dos ritmos cruzados 2:3 e 3:2 nos compassos 3/4 e 2/4 (VASSILEV, 2017, p.53).

Vemos que Vassilev apresenta, na primeira linha da Figura 62, o ritmo composto dos padrões de polirritmia 2 contra 3 e 3 contra 2 enquanto, na segunda linha, os mesmos padrões de polirritmia (chamados por esse autor de ritmos cruzados) são desmembrados em duas partes claramente identificáveis: uma formada por figuras de nota com hastes para cima e, outra,

⁴²⁴ [...] very slowly — slowly enough that the piece is really perfect— totally accurate right from the start. Then you don't have to spend time later on un-learning the mistakes you practiced into it.

formada por figuras de nota com hastes para baixo, ambas das quais passam a configurar linhas rítmicas independentes.

Vassilev tem a preocupação de orientar o estudante do seu livro a iniciar a prática dos ritmos cruzados fora do violão (procedimento metodológico que se alinha ao nosso empreendimento inicial de pesquisa quando optamos pela revisão de obras didáticas dedicadas ao ensino e à aprendizagem da polirritmia cujo estudo e prática independem da utilização de um instrumento musical). Vassilev (2017, p.51), assim, introduz o estudo empírico dos ritmos cruzados:

O propósito dos exercícios [de ritmos cruzados apresentados no livro *L'art de la Guitare*] é melhorar a coordenação dos dedos e das mãos ao treinar a dissociação de movimentos entre as mãos e entre pares de dedos de ambas as mãos esquerda e direita. Para uma melhor compreensão e domínio dos ritmos [envolvidos num padrão de ritmo cruzado] comece praticando sem o violão⁴²⁵ (VASSILEV, 2017, p.51).

Vemos que Vassilev exalta o propósito dos exercícios de ritmos cruzados para ‘melhorar a coordenação dos dedos e das mãos [do violonista] ao treinar a dissociação de movimentos entre as mãos e entre pares de dedos de ambas as [suas] mãos esquerda e direita’. A perspectiva de Vassilev se alinha mais uma vez aos propósitos iniciais da presente pesquisa tendo em vista a nossa crítica apresentada na introdução do nosso trabalho à predominância de exercícios de coordenação motora que têm por finalidade quase exclusiva a sincronização na ação das mãos do violonista no instrumento na literatura didática geral do violão. Numa direção diametralmente oposta a tal predominância, Vassilev propõe que o estudante treine ‘a dissociação [ou a assincronia] de movimentos entre as [suas] mãos e entre pares de dedos de ambas as [suas] mãos esquerda e direita’.

Vassilev também propõe uma forma específica de o estudante praticar os ritmos cruzados 2 contra 3 e 3 contra 2 e, para tal, recorre ao método do MMC de modo que constrói o que ele passa a identificar como um ‘modelo gráfico’ de cada um dos ritmos cruzados apresentados em seu livro. A seguir (Figura 63), vemos a constituição de dois ‘modelos gráficos’ e, em seguida, a maneira de praticá-los sem o violão:

⁴²⁵ *The purpose of the exercises is to improve the coordination of the fingers and hands, by training the disassociation of the movements between the hands and the finger-pairs, for both the left and right hand. To better understand and master the rhythms, begin by practicing without the guitar.*

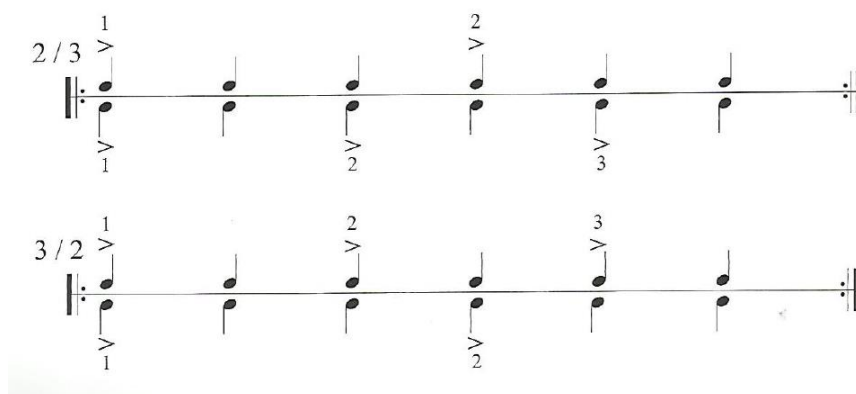


Figura 63: Modelos gráficos dos ritmos cruzados 2 contra 3 e 3 contra 2 (VASSILEV, 2017, p.52).

Vassilev (Ibid., p.52) orienta o estudante a praticar os ritmos cruzados 2 contra 3 e 3 contra 2 expostos na Figura 63 da seguinte forma:

- Vocalize as semínimas em voz alta com uma sílaba – e. g., ‘pam-pam’ ou ‘ta-ta’.
 - Bata simultaneamente os acentos da linha superior com a mão direita.
 - Faça o mesmo com a mão esquerda para os acentos da linha inferior.
 - Inverta as mãos, enquanto continua vocalizando ‘pam-pam’ em voz alta.
- Esse é um exercício simples e efetivo para começar a praticar a independência rítmica (VASSILEV, 2017, p.52).

Vassilev introduz a prática dos ritmos cruzados 2 contra 3 e 3 contra 2 por meio da percussão corporal e, além disso, mostra como um ritmo desse tipo é construído a partir de agrupamentos contrastantes de uma mesma unidade de duração mínima, o que, por sua vez, pode vir a facilitar a assimilação do método do MMC que – conforme Hall (2005) e Artzt (1992) – compreende um método essencial para o estudante conseguir decodificar a estrutura de todo e qualquer padrão de polirritmia ‘dissonante’. Mas não só isso, uma vez que Vassilev nos remete ao princípio grammaniano que diz que o desenvolvimento da coordenação motora e da independência rítmica do estudante deve ser encarado como um produto da capacidade de ele ‘trabalhar exaustivamente as inversões das vozes’ durante a sua prática de exercícios rítmicos. Isso pode ser identificado quando Vassilev (Ibid., 52) orienta o estudante de seu livro dizendo: ‘Inverta as mãos, enquanto continua vocalizando ‘pam-pam’ em voz alta’.

Após repetir o mesmo raciocínio na construção de outros modelos gráficos os quais expressam ritmos cruzados progressivamente mais extensos (incluindo os padrões de polirritmia 2 contra 5, 5 contra 2, 3 contra 4, 4 contra 3, 3 contra 5, 5 contra 3, 4 contra 5 e 5 contra 4), Vassilev segue o mesmo princípio didático adotado por Artzt quando aconselha o estudante do seu livro a iniciar a prática de padrões de polirritmia no violão usando apenas cordas soltas. Abaixo (Figura 64) vemos como esse autor representa alguns dos padrões de

polirritmia expostos em *L'art de la Guitare* a serem praticados apenas em cordas soltas do violão:

The figure shows three musical exercises for guitar, each consisting of two staves. The first exercise is in 2/3 time, with a circled '2' above the first staff. The second is in 3/4 time, with a circled '4' above the first staff. The third is in 4/5 time, with a circled '4' above the first staff. Each exercise features a melody on the top staff and a bass line on the bottom staff, with various rhythmic patterns including triplets and quintuplets. Dynamics are indicated by 'm' and 'p'.

Figura 64: Padrões de polirritmia 2/3, 3/2, 3/4, 4/3, 4/5 e 5/4 a serem executados com a 2ª e 4ª cordas soltas do violão (VASSILEV, 2017, p.55).

Os padrões de polirritmia apresentados por Vassilev na Figura 64 incluem algo inédito em nossa revisão de literatura: o princípio grammaniano que acabamos de rememorar mais acima aparece, pela primeira vez, adaptado ao contexto técnico e, até mesmo, organológico⁴²⁶ do violão. Isso acontece quando, no terceiro compasso em cada linha da Figura 64, encontramos a inversão dos padrões rítmicos previamente estabelecidos nos dois compassos anteriores. Em vez de que alterar os membros usados na execução de cada linha rítmica particular constante de um padrão de polirritmia enquanto mantém intacta a sua estrutura rítmica e melódica, Vassilev adota outro procedimento que se mostra igualmente eficaz: o autor inverte os padrões duracionais constantes de cada parte dos ritmos cruzados expostos na Figura 64, o que possibilita que o estudante experimente o efeito de conflito perceptivo causado pela sucessão de velocidades de movimento dissonantes entre si e, assim, implicando, de acordo com Krebs,

⁴²⁶ Nos referimos, aqui, à disposição das cordas do violão que, normalmente, são fixadas no instrumento seguindo uma lógica ascendente (da sexta até a primeira corda) ou descendente (da primeira até a sexta corda) com relação às alturas das mesmas.

uma dissonância métrica indireta (ou uma dissonância metro-rítmica, de acordo com a nossa própria concepção teórica).

É interessante extrair de nossa última observação a seguinte reflexão: o princípio defendido gramaliano sobre a condição básica de inversão das vozes de um padrão de polirritmia que o estudante deve ter em mente caso deseje desenvolver suas capacidades de coordenação motora pode implicar a necessidade de que ele se habitue a conviver com a sensação de conflito gerada a partir da percepção de uma dissonância métrica indireta (ou de uma dissonância metro-rítmica). Tal ponto pode explicar por que Gramani enfatiza tanto a inversão das vozes na prática de exercícios de polirritmia: o estudante precisa, segundo esse autor, se habituar com a sensação de conflito temporal que a prática e/ou audição de um padrão de polirritmia dissonante (assim como de certos padrões de síncope) pode provocar nele já que, caso evite lidar com tal sensação interna de conflito, quiçá ele nunca consiga dominar plenamente a performance de polirritmos.

Vassilev demonstra ter consciência desse fato pois, como vimos na Figura 64, tal autor exige que o estudante do seu livro enfrente a sensação de conflito que a sucessão de velocidades de movimento dissonantes deve provocar nele durante a sua prática dos seus exercícios de ritmos cruzados. Mas, Vassilev não se dá por satisfeito e – um pouco como vimos com Artzt em seu livro *Rhythmic Mastery* – acrescenta diferentes formas de articulação que pretendem tornar a prática de ritmos cruzados mais difícil. Abaixo (Figura 65) encontramos os exercícios em que Vassilev utiliza tais recursos:

The image displays six musical staves, each representing a different time signature: 2/3, 3/2, 3/4, 4/3, 4/5, and 5/4. Each staff is marked with a 'p' (piano) dynamic and a circled 'm' (marcato) articulation. The notation includes various rhythmic patterns such as triplets and quintuplets, with brackets indicating the grouping of notes. The first staff (2/3) shows a melody with eighth notes and a bass line with eighth notes, with a circled '2' above the first measure and a circled '4' below the first measure. The second staff (3/2) shows a melody with quarter notes and a bass line with eighth notes, with a circled '3' above the first measure. The third staff (3/4) shows a melody with quarter notes and a bass line with eighth notes, with a circled '3' above the first measure. The fourth staff (4/3) shows a melody with quarter notes and a bass line with eighth notes, with a circled '3' above the first measure. The fifth staff (4/5) shows a melody with quarter notes and a bass line with eighth notes, with a circled '5' above the first measure. The sixth staff (5/4) shows a melody with quarter notes and a bass line with eighth notes, with a circled '5' above the first measure.

Figura 65: Padrões de polirritmia 2/3, 3/2, 3/4, 4/3, 4/5 e 5/4 com formas de articulação diferenciadas para cada uma de suas partes (VASSILEV, 2017, p.55).

Vassilev intitula o grupo de exercícios apresentados na Figura 65 de “Independência rítmica e articulações de mão direita⁴²⁷”. Isso significa que ambas as formas de articulação contrastantes (que podemos identificar como produzindo os efeitos de *legato* e/ou *staccato*) assinaladas nos exercícios de ritmos cruzados expostos acima devem ser geradas, única e exclusivamente, pela ação da mão direita. Aqui, cabe lembrarmos do primeiro método de interrupção de uma nota previamente executada no violão que nos foi oferecido por Artzt em sua abordagem da técnica de abafamento desse instrumento. Por exemplo, na primeira linha da Figura 65, o estudante deve utilizar o polegar da mão direita⁴²⁸ para interromper o som da 4ª corda solta (afinada na nota Ré 3) na metade da duração de uma tercina de semínima por três vezes consecutivas em cada um dos dois primeiros compassos dessa linha enquanto, mais a frente, o estudante deve posicionar o dedo médio da mesma mão na 2ª corda solta do violão (afinada na nota Si 3) no mesmo ponto de silêncio sobre o qual acabamos de nos referir após ter tocado, por três vezes consecutivas, essa corda do violão. Certamente, o acréscimo de tais detalhes de articulação pode criar maiores dificuldades de execução instrumental do que aquelas

⁴²⁷ *Rhythmic independence and right hand articulation.*

⁴²⁸ Obviamente, violonistas canhotos que toquem o instrumento de forma invertida, devem utilizar o polegar da mão esquerda.

previamente geradas pela simples execução de cordas soltas sempre com a mesma forma de articulação para ambas as partes dos exercícios de ritmos cruzados apresentados na Figura 64.

Seguindo uma abordagem didática progressiva, Vassilev acrescenta, então, a utilização obrigatória de notas pressas na escala do violão com os dedos da mão esquerda, o que pretende deixar os exercícios de ritmos cruzados ainda mais difíceis. Abaixo (Figura 66), vemos alguns desses exercícios:



Figura 66: Padrões de polirritmia 2/3, 3/2, 3/4, 4/3, 4/5 e 5/4 que devem ser executados obrigatoriamente com notas pressas na escala do violão (VASSILEV, 2017, p.57).

Vassilev também apresenta exercícios com os quais o estudante deve combinar cordas soltas com notas pressas usando os dedos da mão esquerda na escala do violão. Tais exercícios ainda ganham um incremento quando o autor acrescenta a possibilidade desses exercícios serem executados “apenas com a mão esquerda⁴²⁹” (Ibid., p.107). Vejamos dois desses exercícios (Figura 67):

⁴²⁹ It's possible to play these exercises with the left hand only.

Figura 67: Padrões de polirritmia 2/3 e 3/2 envolvendo cordas soltas e notas pressas com a mão esquerda na escala de violão (VASSILEV, 2017, p.107).

Vassilev considera, pela primeira vez, que ritmos cruzados podem ser executados no violão com apenas com a mão esquerda. Tal forma de execução, a qual, definitivamente, não faz parte do cânone técnico do violão – pelo menos em viés ou em sua estética clássico-romântica – deve gerar mais problemas para o estudante que, nesse caso, talvez nunca tenha sequer tentado realizar algo parecido em seu instrumento tal a escassez com que essa técnica é solicitada no repertório tradicional do violão. Ainda que Vassilev (Ibid., p.107) advirta o estudante sobre a possibilidade do mesmo “tocar somente a primeira nota da linha inferior com a mão direita⁴³⁰”, tal orientação pode não fazer tanta diferença pois, ainda assim, o estudante não poderá evitar de colocar em prática (e à prova) as suas técnicas de ligado ascendente e descendente (ou, por outros termos, as suas técnicas de *hammer-on* e *pull-off* – lembrando que a primeira dessas duas técnicas também aparece na literatura como correspondendo à técnica de percussão da mão esquerda⁴³¹). Cabe ressaltar, ainda, que a primeira das técnicas que acabamos de mencionar deve ‘consumir praticamente todas as forças’ do estudante uma vez que todas as notas presentes nos exercícios expostos na Figura 67 precisam ser executadas através dessa técnica com as únicas exceções reservadas à execução das notas Mi 4 e Sol 3, as quais correspondem, respectivamente, à 1ª e 3ª cordas soltas do violão.

Vassilev apresenta, ainda, um grupo de exercícios intitulado “Apenas mão esquerda, Hammer-on, Pull-offs e independência rítmica⁴³²” especialmente elaborado para aquele

⁴³⁰ [...] play only the first note of the bottom line with the right hand.

⁴³¹ Nos referimos, aqui, ao trabalho de Romão (2012, p.1299) conforme citado na nota³⁴.

⁴³² Left hand only, Hammer-ons, Pull-offs, and rhythmic independence.

estudante que deseja trabalhar ainda mais duro na execução de ritmos cruzados a partir, única e exclusivamente, da ação da mão esquerda, conforme abaixo (Figura 68):

lié
coulé

hammer-on
pull-off

2/3 3/2

3/4 4/3

4/5 5/4

Figura 68: Padrões de polirritmia 2/3, 3/2, 3/4, 4/3, 4/5 e 5/4 a serem executados exclusivamente pela mão esquerda do violonista (VASSILEV, 2017, p.81).

Vassilev oferece instruções para digitação da mão esquerda na execução dos exercícios apresentados na Figura 68 de forma bastante detalhada, como podemos observar acima. Os ligados ascendentes (*hammer-on's*) são identificados por uma linha pontilhada entre duas notas adjacentes enquanto os ligados descendentes (*pull-off's*) aparecem sob a forma de uma linha contínua posicionada, igualmente, entre duas notas adjacentes. Dois detalhes parecem relevantes para a correta execução desses exercícios: um deles se refere às primeiras duas notas de cada exercício já que – conforme as linhas pontilhadas que remetem a um ligado ascendente (ou *hammer-on*) indicam ao final de cada um deles – tais notas devem ser executadas também pela mão esquerda usando ligados ascendentes (ou *hammer-on's*); o segundo detalhe a ser destacado diz respeito à uma advertência feita pelo próprio autor dos exercícios expostos na Figura 68, a qual pode revelar como a utilização da mão esquerda como um agente tão importante quanto a mão direita na produção sonora do violão ainda representa um desafio técnico e tanto para grande parte dos violonistas. Vassilev (2017, p.81) adverte os estudantes de seu livro nos seguintes termos:

Atenção: esses exercícios exigem ampla flexibilidade ao executar as extensões dos dedos [da mão esquerda]. Pratique somente quanto a mão [esquerda] estiver aquecida, nunca forçando a mão além de suas capacidades. Não repita esses exercícios mais de

duas ou três vezes em sequência e relaxe a mão após cada sessão de prática⁴³³ (VASSILEV, 2017, p.81).

O princípio gramamiano segundo o qual o desenvolvimento da coordenação motora depende diretamente da prática exaustiva da inversão das vozes em exercícios de polirritmia aparece um pouco mais à frente de maneira explícita no livro de Vassilev quando esse autor dá atenção especial à ação única da mão direita oferecendo várias combinações possíveis de dedilhado para os mesmos exercícios básicos que trabalham os tipos de articulação e a independência na ação dos dedos dessa mão, conforme ilustramos a seguir (Figura 69):

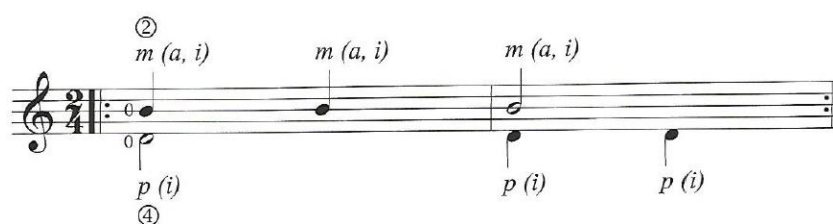


Figura 69: Possibilidades de dedilhado diferentes que podem ser empregadas na execução de um mesmo exercício de mão direita (VASSILEV, 2017, p.84).

Como vemos na Figura 69, o exercício proposto por Vassilev não nos lembra em nada os ritmos cruzados tão explorados anteriormente por esse autor. Isso, no entanto, não tira o seu grande mérito: como previmos há pouco, o mérito desse exercício não está em sua construção rítmica, mas, em vez disso, na possibilidade que o mesmo oferece ao estudante de pensar as variadas combinações de dedos de mão direita que ele pode empregar e, quem sabe, a partir disso, o estudante não possa explorar tais variações ao praticar outros exercícios que contenham ritmos (verdadeiramente) contrastantes ou padrões de polirritmia dissonantes tais como vimos aos montes desde que iniciamos a revisão desse importante e revelador livro de Vassilev.

Um destaque a mais sobre as indicações de dedilhado oferecidas por Vassilev no exercício exposto na Figura 69 fica por conta da alternativa única ao emprego do polegar que aparece substituível somente pelo dedo indicador, conforme indicado pela letra ‘i’ entre parênteses abaixo das notas do baixo (Ré 3) e que se referem à 4ª corda solta do violão. Tal alternativa, apesar de reduzida em comparação às alternativas dadas por Vassilev para o dedilhado do dedo médio (o qual aparece substituível por ambos os dedos indicador e anular na voz superior do mesmo exercício acima das notas Si 3), pode se revelar útil uma vez que o

⁴³³ Attention: these exercises require ample flexibility to perform the finger extensions. Practice only when the hand is warmed-up, never forcing the hand beyond its capacities. Do not repeat them more than two or three times in a row and relax the hand afterwards.

estudante resolva colocar em prática a recomendação de Gramani sobre a forma ideal de se praticar e desenvolver a coordenação de membros diferentes na execução de exercícios de polirritmia. Apesar de representar quase que uma prática imperativa do violão, o uso do dedo polegar na execução do baixo ou da linha mais grave de quaisquer obras musicais para esse instrumento pode ser vista apenas como uma alternativa de dedilhado, especialmente, se o violonista tiver obstinado a desenvolver as suas capacidades de coordenação na ação dos dedos o que pode levá-lo, finalmente, ao encontro aquilo que Starer (1969) apropriadamente colocou quando disse que: ‘É fortemente recomendado que os métodos de execução [de exercícios que apresentam duas ou mais linhas rítmicas simultâneas] sejam frequentemente alterados para que nenhum [método de execução particular] se torne um hábito exclusivo’ (STARER, 1969, p.4).

Para concluirmos a revisão de *L’art de la Guitare*, prolongamos a seguir um pouco mais o trecho desse livro no qual o seu autor dá destaque especial à atuação única e exclusiva da mão direita no violão. Vassilev apresenta exercícios fundamentais – ainda mais pela singeleza deles – para que o estudante desenvolva a habilidade tão negligenciada na literatura do violão que responde pela interrupção de uma nota previamente executada nesse instrumento. Abaixo, exibimos os exercícios oferecidos por Vassilev que pretendem estimular o estudante na prática do abafamento de notas previamente executadas no violão tanto de forma síncrona com a execução de outra(s) nota(s) no instrumento quanto de forma assíncrona, i. e., quando é exigido que ele realize o movimento de um dedo de modo independente do movimento de outro(s) tendo em vista que um ou mais dedos se destinarão à interrupção de uma ou mais notas vibrantes no violão enquanto outro(s) dedo(s) se destinará(ão) à produção sonora de uma ou mais notas no instrumento.



Figura 70: Abafamento da 4ª corda solta do violão com o dedo polegar de forma síncrona e assíncrona com a execução da 2ª corda do violão com o dedo médio (VASSILEV, 2017, p.84).

Enquanto o exercício da segunda linha da Figura 70 implica a interrupção do som da 4ª corda solta do violão com o dedo polegar da mão direita de forma síncrona à execução da 2ª corda solta do violão com o dedo médio da mesma mão, os exercícios das linhas extremas (i. e., da primeira e terceira linhas) do mesmo exemplo ilustram, por sua vez, a interrupção da 4ª corda solta do violão pelo dedo polegar de forma assíncrona à execução da 2ª corda solta do instrumento pelo dedo médio. Tais exercícios devem ser tomados como preliminares dada à simplicidade com que se apresentam. Não obstante, se considerarmos a visão de Artzt sobre a carência de orientações no campo pedagógico que tem o violão como protagonista, então, teremos muito a aproveitar de exercícios singelos como os que Vassilev nos dispõem aqui e que fizemos questão de incluir nessa subseção dedicada à revisão de seu livro⁴³⁴.

⁴³⁴ Um ponto a ser acrescentar é que, segundo Vassilev (2017, p.97), a técnica de interrupção de uma nota previamente executada no violão pode, às vezes, se confundir com outra geralmente referida como técnica de preparação (i. e., *plant* em língua inglesa). A diferença básica entre as duas é que enquanto a técnica de interrupção de uma nota previamente executada no violão sempre envolve o abafamento de uma corda vibrante no instrumento, a técnica de preparação, em contraste, não precisa envolver, necessariamente, a interrupção de uma corda previamente executada já que pode ser adotada apenas como um recurso técnico em que o violonista posiciona um dedo da mão direita numa determinada corda de modo a preparar esse dedo para atacar, logo em seguida, a mesma corda com a devida precisão e controle.

2.1.2.4 *Texto sobre memorização*

Embora não compreenda um livro e nem mesmo uma obra editada, o *Texto sobre memorização* de autoria do violonista e professor Antônio Guedes (1937-) é daquelas coisas que parecem necessitar de algum olhar atento para poderem ser reconhecidas em toda a sua riqueza já que, do contrário, poderiam apenas, e com o passar do tempo, acabar caindo no rol do esquecimento. Felizmente tivemos a sorte de projetar sobre o referido texto do professor Guedes um olhar atento que nos permite, agora, revelar algumas maravilhas, talvez, ainda desconhecidas dos violonistas (isso, claro, sem considerar aqueles que tiveram a sorte de ser alunos do professor Guedes⁴³⁵).

Como o título do texto do professor Guedes sugere, não se trata, este, de um trabalho que se debruça especificamente sobre a polirritmia, nem mesmo sobre o ritmo (entendido aqui em sentido estrito). Mas, isso pode não fazer tanta diferença. Afinal, Guedes é capaz de aprofundar nele dois pontos ainda pouco explorados nas obras para violão que revisamos até o momento: um, é o processo de memorização de uma obra musical (obra, aqui, entendida em sua estrutura polifônica, ou seja, considerada como formada por duas ou mais vozes) e, outra, é o uso da voz no mesmo contexto aludido acima.

Guedes divide seu texto em duas partes sendo a primeira denominada por ele *Estudo com partitura para memorização a duas vozes* (na qual o autor trata do estudo ‘solitário’ do violonista) e, a segunda, denominada *Estudo com gravador* (na qual o autor fornece ao estudante as ferramentas básicas por meio das quais ele pode vir a extrair bons frutos da companhia de um gravador durante as suas sessões de estudo). Ambas as partes em que Guedes divide o seu texto exploram de algum(ns) modo(s) os dois pontos que reconhecemos acima como sendo pouco explorados nas demais obras didáticas para violão que vimos até então. Assim, faremos um apanhado das duas partes do texto do professor Guedes buscando nos concentrar, como já mencionamos, nos aspectos mais relevantes que se mostrem aplicáveis tanto ao ensino quanto à aprendizagem da polirritmia no violão.

Inicialmente, na primeira parte de seu texto, Guedes propõe uma lista previamente ordenada de tarefas que o estudante deve seguir caso queira desenvolver uma memorização adequada de cada uma das obras musicais que ele pretenda aprender no violão. A lista de tarefas proposta por Guedes é bastante extensa compreendendo vinte e quatro (24) itens seguidos os quais são, num segundo momento, mais detalhadas em seus conteúdos e formas específicas e

⁴³⁵ Dois antigos alunos do professor Guedes, hoje ilustres concertistas e professores, são Fábio Zanon (1966-) e Luiz Mantovani.

que devem ser consideradas pelo estudante durante as suas sessões de estudo. Não vamos apresentar aqui todas as tarefas listadas por Guedes nessa parte do seu texto⁴³⁶ já que essa escolha poderia tornar a leitura do nosso próprio trabalho cansativa e infrutífera se considerarmos a possibilidade dela nos desvirtuar de nosso foco principal. Desse modo, nos concentremos apenas em algumas tarefas que nos parecem mais relevantes para a nossa pesquisa.

A primeira tarefa que Guedes propõe ao estudante de violão é ler em voz alta as notas de cada uma de suas vozes constituintes. Sobre essa primeira tarefa, Guedes esclarece ao estudante que

Lendo as notas das vozes, você tem um contato nominal do que vai acontecer [na obra que está começando a estudar], e o ritmo falado que dará os tempos dos respectivos sons. Lógico você terá que ler em voz alta, marcando com rigor o ritmo que pode ser lento e firme com o metrônomo (GUEDES, 2021, p.3).

Vemos que a primeira tarefa que Guedes passa para o estudante de seu livro corresponde àquilo que chamamos, geralmente, de leitura rítmica⁴³⁷. Vemos que Guedes corrobora, a exemplo de Vassilev, a nossa preocupação inicial de dar a devida atenção à aprendizagem do ritmo (e, obviamente, da polirritmia) independentemente do uso de qualquer instrumento musical. Mas não só isso: Guedes, à exemplo de Bogdanovic, deixa transparecer a crença de que a aprendizagem de cada voz individual que integra a textura polifônica de uma peça pode representar um procedimento de aprendizagem mais efetivo – considerando, aqui, a devida memorização que a sua aplicação pode proporcionar ao estudante – do que, simplesmente, aprender todas as suas vozes de uma única vez. Isso fica evidente quando, após orientar o estudante a realizar a leitura rítmica de cada voz de uma obra musical individualmente, o autor propõe ao estudante uma segunda tarefa que consiste em tocar no violão as notas de cada voz que ele acabou de ler ritmicamente na tarefa anterior. Sobre essa segunda tarefa, Guedes (Ibid., p.2) comenta que o estudante deve “Tocar lentamente, e tocar com metrônomo lento nas duas vozes”. Guedes esclarece que: “Tocando as notas de cada voz, você tem o som produzido pelo instrumento dando-lhe a memória auditiva e [ouvindo o metrônomo] [...] junto, vai ativando a memória rítmica da obra (GUEDES, 2021, p.3).

⁴³⁶ Incluímos o texto integral de Guedes nos Anexos da tese para aqueles que tiverem interesse em conhecê-lo mais profundamente.

⁴³⁷ Segundo Lacerda (1964, p.8), a leitura rítmica “Consiste [...] em pronunciar os nomes das notas sem entoá-las, obedecendo aos [seus] valores [duracionais] e marcando [os tempos d’] o compasso com a mão”. O mesmo autor acrescenta, ainda, que “A Leitura Rítmica costuma ser também chamada ‘Solfejo falado’ ou ‘Solfejo rezado’, o que constitui um erro, uma vez que o verdadeiro Solfejo sempre envolve entoação das notas” (Ibid., p.8).

Guedes acrescenta um elemento novo ao propor uma terceira tarefa ao estudante, a qual consiste em tocar no violão as notas de cada voz da mesma obra pronunciando os seus respectivos nomes. Sobre essa tarefa, Guedes (2020, p.3) esclarece que: “Tocando e falando o nome das notas de cada voz, você tem a ideia do som produzido, junto com o nome das notas tocadas. Com isto você adquire a memória nominal dos sons executados”. Seguindo uma abordagem didática meticulosa, Guedes acrescenta outro elemento que, dessa vez, aproxima o estudante daquilo que Lacerda considera como ‘o verdadeiro Solfejo’ uma vez que solicita do estudante a entoação das notas de cada voz da obra musical que ele está aprendendo junto da pronúncia vocal dos seus nomes (tudo ao mesmo tempo). Sobre essa que já representa a quarta tarefa dada por Guedes ao estudante do seu texto, o mesmo esclarece que: “Tocando e entoando as notas de cada voz você estará adquirindo memória nominal e memória auditiva simultaneamente” (Ibid., p.3).

Há uma orientação que o professor Guedes atribui a todas as tarefas já citadas, assim como, àquelas que ainda estão por vir: tal orientação é: “Tocar lentamente, e tocar com metrônomo lento nas duas vozes” (GUEDES, 2021, p.2-3). Com essa orientação, Guedes se alinha particularmente à abordagem didática de Artzt (1992) já que tanto aquele quanto esta valoriza o uso do metrônomo e uma certa precaução em praticar exercícios ou obras musicais inteiras (ou, ainda, trechos dessas obras) em andamento suficientemente lento, o que permite que o estudante se certifique que nenhum aspecto de sua execução passou despercebido ou virá a prejudicar uma execução ‘totalmente precisa desde o início’ durante a sua performance no violão.

Deixamos que pontuar um importante aspecto que pode unificar ambas a segunda e a terceira tarefas dadas por Guedes ao estudante do seu texto: nelas, é solicitado que o estudante faça uso de sua voz. Como dissemos na abertura dessa subseção, um ponto pouco explorado nos demais livros didáticos para violão revisados até aqui é o uso da voz no processo de aprendizagem de uma obra musical (ou, mesmo, de um exercício específico). Ora, Guedes introduz o uso da voz na segunda tarefa citada acima ao solicitar que o estudante pronuncie o nome das notas de cada voz enquanto executa cada uma delas no violão e, em seguida, exige que ele também entoe as notas que havia apenas nomeado em voz alta na tarefa anterior concomitantemente à sua execução no violão. O ponto inédito, aqui, não é, obviamente, o uso da voz seja na leitura rítmica ou, mesmo, no solfejo – praticas até bastante comuns em classes de percepção musical – mas, é, na verdade, o uso da voz de forma concomitante à execução do violão, o que faz com ela participe ativamente do processo de aprendizagem de uma obra musical e de cada uma de suas vozes constituintes conjuntamente à execução desse instrumento.

A próxima tarefa proposta pelo professor Guedes pode representar um refresco para o estudante, afinal, nesse estágio cabe a ele, apenas, solfejar as notas de cada voz da mesma obra musical que vem praticando sistematicamente sendo, agora, sem o violão. Guedes (Ibid., p.3) faz o seguinte comentário sobre essa que já representa a quinta tarefa dada por ele ao estudante do seu texto: “Entoando as notas de cada voz sem tocar, é um grande passo para a memorização por reflexão além de ativar o solfejo necessário”.

Devemos nos lembrar que, na tarefa anterior, Guedes pediu ao estudante para entoar as notas de cada voz da obra que ele está praticado ao mesmo tempo em que pronuncia os seus respectivos nomes e, obviamente, obedecendo aos seus valores duracionais enquanto executa as mesmas notas no violão. Ora, se o “Solfejo é a entoação rítmica de uma melodia, pronunciando os nomes das notas [que compõem uma melodia]” (LACERDA, 1964, p.6), então, entendemos que a quarta tarefa dada por Guedes ao estudante de seu livro já envolve o solfejo e a execução instrumental no violão da mesma melodia que deve ser solfejada por ele. Quiçá, possamos supor, a partir dessa observação, que a quarta tarefa passada por Guedes ao estudante de seu livro pode ser mais fácil do que a tarefa posterior que tratamos no parágrafo anterior.

Chegamos, então, à sexta tarefa dada por Guedes ao estudante de seu livro, a qual apresenta uma novidade: o estudante deve, agora, contar os tempos do compasso em voz alta enquanto executa no violão as notas de cada voz da mesma obra musical sendo estudada por ele. Nessa fase, o uso da voz ganha outra dimensão, afinal, cabe ao estudante pensar nos números dos tempos do compasso para contá-los em voz alta enquanto executa no violão as notas de cada voz da obra escolhida por ele. A operação de coordenação entre voz, mãos e dedos do estudante começa a se intensificar nesse estágio de uma forma mais exigente que antes. Não que as tarefas anteriores não exigissem alguma habilidade de coordenação do estudante, mas, agora, as funções atribuídas à voz, às mãos e aos dedos do estudante, começam a se separar de fato (antes disso, as funções dadas à voz, às mãos e aos dedos do estudante podiam ser pensadas juntas considerando que a voz repetia as notas que as mãos e os dedos produziam e, assim por diante). Sobre essa sexta tarefa, Guedes (Ibid., p.3) comenta que “Quando contamos os tempos [do compasso], melhoramos na concentração da peça. Tocando com metrônomo lento, estabelecemos um ritmo constante que ajuda a gravar a música na memória”.

É somente a partir desse ponto que Guedes aconselha o estudante a tocar ambas (ou quantas forem) as vozes da obra musical escolhida por ele de maneira simultânea. O autor repete a mesma tarefa anterior só que, dessa vez, o estudante deverá tocar todas as vozes que ele

praticou, antes, separadamente, agora, simultaneamente (enquanto conta os tempos do compasso em voz alta, é claro). Guedes muda radicalmente a função atribuída à voz logo em seguida: o estudante deve – nesta que já representa a oitava tarefa dada pelo autor ao estudante do seu texto – tocar no violão as notas de todas as vozes da obra musical escolhida por ele de forma simultânea e pronunciar o nome das notas de cada uma de suas vozes individualmente. A exigência para coordenação motora que Guedes solicita do estudante, aqui, pode merecer a qualificação que atribuímos ao trabalho de Gramani quando reconhecemos que a dificuldade criada por esse autor em alguns de seus exercícios poderia ser rotulada como ‘sem precedentes’.

O professor Guedes – que parece ter recebido a mesma educação musical de Gramani – exige ainda mais do estudante ao solicitar, como nona tarefa, que ele toque no violão as notas de todas as vozes da mesma obra escolhida por ele de forma simultânea enquanto entoar as notas de cada uma de suas vozes individualmente e, ainda, pronunciando os seus nomes (ou seja, Guedes pede ao estudante para executar a textura completa da peça musical sendo estudada por ele enquanto solfeja individualmente cada uma de suas vozes constituintes de forma individualizada, ou seja, ora solfejando uma, ora outra voz). Nesse estágio, Guedes (Ibid., p.3) esclarece ao estudante que “Tocando e entoando as notas de cada voz, você vai melhorando a memória auditiva da obra em questão”. Mas, Guedes não para por aí: como décima e décima primeira tarefas (uma vem logo após a outra), o autor solicita, primeiro, que o estudante toque no violão as notas de uma voz da obra que ele escolheu enquanto pronuncia o nome das notas de outra voz da mesma obra e, em seguida, pede que ele faça o mesmo, mas, acrescente a entoação das notas da voz cujos nomes escolheu pronunciar na tarefa anterior e que, agora, devem ser, também, entoadas. Sobre a execução de ambas a décima e décima primeira tarefas especificadas acima, Guedes explica que

Com essa maneira de executar percebemos melhor as vozes, mais rigor no ritmo e superconcentração. [Como uma consequência natural dessa maneira de abordar o estudo de uma textura polifônica] [...] você é obrigado a pensar em duas coisas ao mesmo tempo (GUEDES, 202, p.3).

Ora, a frase final citada acima por Guedes nos remete automaticamente à Hall (2005) quando esta autora declara, em seu livro *Studying Rhythm*, que a execução de padrões de polirritmia em alta velocidade pode levar o músico a ter ‘dois pensamentos diferentes simultaneamente’. Tal afirmação, a exemplo da afirmação de Guedes dada no final de sua citação anterior, não nos parece viável, mas, em vez disso, sugere, voluntária ou involuntariamente, uma figura de linguagem. Isso porque a capacidade para coordenar a execução de dois ou mais ritmos simultaneamente que toda polirritmia exige do indivíduo não

significa que ele seja capaz de focar deliberadamente em ambos (ou quantos forem) os ritmos envolvidos nesse processo. É isso que nos mostra Lima (apud GISMONTI, 2018, p.194) ao afirmar que

[...] a atenção dividida envolve necessariamente, de um lado, a seleção ativa e deliberada do foco atencional do indivíduo numa determinada tarefa e, de outro, a ausência de controle do indivíduo sobre a sua atenção, que se estabelece automaticamente em outra tarefa (LIMA, 2005 apud GISMONTI, 2018).

James (apud BRAGA, 2007, p.8) esclarece, por sua vez, que

[...] a atenção pode ser dirigida a mais de um objeto ao mesmo tempo se um dos processos em que se tem que prestar atenção for realizado frequentemente ou se constituir um hábito. Ou seja, se a atividade for realizada automaticamente (JAMES, 1909, 1981 apud BRAGA, 2007).

Ora, de acordo com as considerações dos autores que acabamos de citar, entendemos que a capacidade do homem (e da mulher) dividir a sua atenção em dois ou mais objetos perceptivos ao mesmo tempo não implica que ele tenha em suas próprias mãos a possibilidade de atender simultaneamente a dois estímulos ou tarefas de forma voluntária, mas, em vez disso, cabe a ele (ou a ela) se contentar em dirigir a sua atenção voluntária a apenas um objeto de cada vez. Tal constatação é importante uma vez que estabelece um limite, pelo menos momentâneo, para o estudante de violão que deseja desenvolver a capacidade de dividir a sua atenção em dois ou mais ritmos simultâneos, conforme os mesmos se mostrem integrados a um único padrão de polirritmia.

Retornando ao texto do professor Guedes, nos concentramos, agora, em sua segunda parte onde esse autor detalha como o uso de um gravador pode auxiliar o estudante em seu processo de aprendizagem (e memorização) de uma obra musical. Guedes apresenta algumas práticas interessantes que podem ser aplicadas no contexto do ensino e da aprendizagem da polirritmia no violão. Destacamos, a seguir, algumas delas.

Após orientar o estudante, como uma primeira tarefa da segunda parte do seu texto, a gravar cada voz de uma peça polifônica escolhida por ele para ser estudada, Guedes instrui o estudante a tocar no violão uma voz da peça que ele escolheu ouvindo a gravação de outra voz da mesma peça. O mesmo procedimento deve ser realizado pelo estudante apenas com a voz: cabe ao estudante, agora, cantar uma voz da peça escolhida por ele ouvindo a gravação de outra voz da mesma peça. Devemos acrescentar que, embora Guedes não inclua em seu texto as alternativas que estamos prestes a oferecer, essa segunda tarefa pode ainda ser subdividida – seguindo a própria lógica do professor Guedes apresentada na ordenação das tarefas da primeira parte do seu texto – em (1) o estudante pronunciar o nome das notas de uma voz da peça

escolhida por ele escutando a gravação de outra voz da mesma peça e; (2) o estudante entoar as notas de uma voz da peça escolhida por ele escutando a gravação de outra voz da mesma peça ou; (3) o estudante solfejar as notas de uma voz da peça escolhida por ele escutando a gravação de outra voz da mesma peça.

Guedes também não solicita ao estudante algo que nos parece corresponder a uma derivação natural das tarefas propostas na primeira parte de seu texto: o estudante poderia gravar ambas (ou quantas forem) as vozes de uma peça polifônica e (1) pronunciar os nomes das notas de cada uma das vozes da mesma peça escutando a gravação de sua textura completa; (2) entoar (e, é claro, em seguida, solfejar) cada uma das vozes da mesma peça escutando a gravação de sua textura completa ou; (3) repetir o mesmo processo anterior, mas, agora, em vez de usar a voz (pronunciando os nomes, entoando ou solfejando as notas de cada voz da obra musical escolhida pelo estudante), ele poderia tocar cada uma das vozes da mesma peça no violão ouvindo a gravação de sua textura completa do mesmo modo que antes. Obviamente que a voz também poderia ser usada das mesmas formas especificadas acima (quais sejam, pronunciando o nome das notas envolvidas, entoando-as ou solfejando-as) mesmo quando o estudante estivesse tocando cada voz da peça em questão no violão (o que, como já dissemos, pode representar um ponto a se destacar na metodologia de aprendizagem e memorização de uma peça musical no violão proposta por Guedes).

Assim é que o professor Guedes nos deixa com trabalho de sobra para casa prometendo que as práticas e/ou tarefas sugeridas em seu *Texto sobre memorização*, tanto em sua primeira quanto segunda parte, podem levar a nossa capacidade para memorizar obras musicais ‘para um outro nível’ ao mesmo tempo em que só têm a contribuir para o aprimoramento das habilidades de coordenação motora tão necessárias para a performance da polirritmia no violão.

2.2 QUESTIONÁRIO A DOCENTES UNIVERSITÁRIOS

Nessa seção do nosso trabalho, nos concentramos nas respostas de professores de música em universidades públicas brasileiras nas cadeiras de violão, percussão e percepção musical dadas às questões de natureza teórica e prática que formulamos previamente e que constituíram um questionário padrão tratando de múltiplos aspectos relacionados ao ensino e à aprendizagem da polirritmia. Dividimos as questões desse questionário em três partes: uma parte conceitual, uma empírica e, por último, uma voltada especificamente a professores de violão. As questões das duas primeiras partes do questionário eram destinadas a todos os professores entrevistados independentemente da cadeira a qual ocupavam como docentes universitários, enquanto, na terceira parte do questionário, como já dissemos, buscamos

informações mais específicas sobre o ensino e a aprendizagem da polirritmia no contexto técnico e interpretativo do violão.

Selecionamos pouco mais de cem (100) docentes atuantes em universidades públicas brasileiras e criamos um formulário na plataforma *Google forms* de modo a facilitar a participação dos professores em nossa pesquisa. A taxa de respondentes foi de cerca de 15% (considerando o número arredondado de cem professores convidados a contribuir com suas respostas ao já referido questionário). Os professores respondentes somaram 15 docentes universitários de várias partes do país dentre os quais 8 (53,3...%) ocupavam cadeiras como professores de violão, 3 (20%) como professores de percepção musical, 2 (13,3...%) como professores de percussão e 2 (13,3...%) como professores de bateria. A totalidade dos professores convidados para participar da presente pesquisa lecionavam – no período em que tal convite lhes foi proposto por e-mail – nas seguintes universidades públicas brasileiras: UFRGS, UFPEL, UFSM, UEL, EMBAP, UFPR, UEM, UDESC, UFG, UFRJ, UNIRIO, UFU, UNESP, USP, UNICAMP, UFES, FAMES, UEMG, UFMG, UFSJ, UFOP, UNB, UFBA, UFPE, UFPB, UFRN, UFRR, UFMA e UEA. Optamos por manter o anonimato dos professores respondentes por questões éticas e, assim, atribuímos a cada um deles um número de 1 a 15 de modo a facilitar quaisquer referências às suas respectivas respostas.

Também decidimos elaborar questões com um maior grau de detalhamento tendo em vista a necessidade de aprofundarmos alguns pontos observados em nossa revisão bibliográfica que ainda precisavam ser melhor esclarecidos e também para ampliar o escopo de algumas pesquisas já realizadas sobre o tema e que também consideravam a opinião de professores de música sobre o ensino e a aprendizagem da polirritmia, tais como a pesquisa de Cohen e Gandelman (2016) sobre a prática pedagógica de professores de piano e sua relação com a performance da polirritmia⁴³⁸.

A primeira parte do questionário proposto aos docentes universitários que selecionamos para participar da presente pesquisa era formada por oito questões de natureza conceitual, conforme expostas abaixo:

- 1) Como o Sr. (ou a Sra.) define ritmo?
- 2) O Sr. (ou a Sra.) considera uma sequência de pulsos equidistantes um ritmo?
- 3) Como o Sr. (ou a Sra.) define polirritmia?

⁴³⁸ A referência completa desse trabalho é dada a seguir: *Contribuições da psicologia experimental e da prática pedagógica de professore de piano para a performance da polirritmia*. Anais do XII Simpósio Internacional de Cognição e Artes Musicais. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2016, p.173-181.

- 4) Como o Sr. (ou a Sra.) relaciona a sua definição de ritmo com a sua definição de polirritmia? Uma pode ser vista como consequente da outra? Justifique sua resposta.
- 5) Como o Sr. (ou a Sra.) define métrica?
- 6) O Sr. (ou a Sra.) considera compasso o mesmo que métrica?
- 7) Como o Sr. (ou a Sra.) define polimetria?
- 8) Como o Sr. (ou a Sra.) relaciona a sua definição de métrica com a sua definição de polimetria? Uma pode ser vista como consequente da outra? Justifique sua resposta.

A segunda parte do questionário era formada por dez questões de natureza eminentemente empírica, conforme expostas abaixo:

- 1) O Sr. (ou a Sra.) acredita que o ensino da polirritmia deve começar com a prática de exercícios preparatórios que apresentem, por exemplo, apenas um ritmo em vez de dois ou mais ritmos simultâneos? Caso positivo, dê um exemplo de exercício preparatório utilizado em suas aulas e, se possível, especifique qual o seu objetivo com ele.
- 2) Como o Sr. (ou a Sra.) aborda a lateralidade de diferentes indivíduos no ensino e aprendizagem da polirritmia? O Sr. (ou a Sra.) é favorável à preservação da dominância natural de cada indivíduo? Por quê?
- 3) O Sr. (ou a Sra.) acredita que a notação musical tradicional é suficiente para cobrir todos os aspectos do ensino da polirritmia? Caso negativo, o Sr. (ou a Sra.) adota algum tipo de notação alternativa no ensino da polirritmia? Qual? Se possível, cite o que ele agrega ao ensino da polirritmia que não é contemplado pela notação tradicional.
- 4) O que Sr. (ou a Sra.) acha da definição de conceitos teóricos no ensino da polirritmia (conceitos como de ritmo, métrica, compasso, etc.)? A absorção destes conceitos é imprescindível para o estudo da polirritmia? Por quê?
- 5) Para o Sr. (ou a Sra.), exercícios de polirritmia que envolvem apenas a propriedade da duração (i. e., sem incluir acento, altura, etc.) são suficientes para o domínio teórico e prático deste procedimento musical? Caso negativo, que papel estes exercícios devem ocupar no ensino da polirritmia?
- 6) Como o Sr. (ou a Sra.) aborda o uso da voz (cantada e/ou falada) no ensino da polirritmia? Ela é imprescindível para o estudo da polirritmia ou o uso dos membros superiores (braços) e inferiores (pernas) é suficiente para este fim?

- 7) Qual é a sua opinião sobre o uso do metrônomo no estudo da polirritmia? E sobre andamento, o Sr. (ou a Sra.) acha que variações de andamento são importantes para a aprendizagem da polirritmia? Por quê?
- 8) O Sr. (ou a Sra.) adota alguma atividade de prática em conjunto no ensino da polirritmia? Caso positivo, dê um exemplo de atividade de prática em conjunto utilizada em suas aulas e, se possível, especifique qual o seu objetivo com ela.
- 9) Quais soluções técnicas o Sr. (ou a Sra.) propõe a seus alunos quando os mesmos precisam marcar subdivisões extremamente curtas que constam em dois ou mais ritmos de um único padrão de polirritmia (e. g., num padrão 4 contra 5 no qual constam 20 subdivisões comuns aos ritmos quaternário e quinário deste padrão)?
- 10) Como o Sr. (ou a Sra.) trabalha com seus alunos para que os mesmos atinjam uma execução precisa de quiálteras (de quaisquer quantidades)?

A terceira e última parte do questionário era formada por cinco (5) questões de natureza teórico-pedagógica e prático-pedagógica direcionadas especificamente a professores de violão, conforme expostas abaixo:

- 1) O que o Sr. (ou a Sra.) acha de iniciar a aprendizagem de um padrão de polirritmia no violão pela voz do baixo? Esse procedimento pode facilitar a aprendizagem da polirritmia no violão? Por quê?
- 2) O Sr. (ou a Sra.) já passou exercícios de polirritmia a seus alunos a serem executados apenas com uma das mãos (direita ou esquerda) no violão? Caso positivo, exemplifique com um desses exercícios.
- 3) O Sr. (ou a Sra.) já passou exercícios de polirritmia a seus alunos cujas distintas vozes deveriam ser executadas com mãos diferentes no violão (e. g., com os dedos da mão direita dedilhando as notas de uma voz enquanto os dedos da mão esquerda produziram, por si só, as notas de outra voz do padrão de polirritmia em questão)? Caso positivo, exemplifique com um desses exercícios.
- 4) O Sr. (ou a Sra.) já passou exercícios de polirritmia a seus alunos que exigiam a interrupção do som de alguma nota previamente atacada ou ressoante, sobretudo nos bordões do violão? Caso positivo, exemplifique com um desses exercícios.
- 5) O Sr. (ou a Sra.) já passou exercícios de polirritmia a seus alunos exigindo que eles contassem os tempos do compasso em voz alta ao executarem tais

exercícios no violão? E exercícios de polirritmia cujas vozes deveriam ser solfejadas individualmente pelo mesmo aluno ao executar tais exercícios no violão? Caso positivo, exemplifique com um desses exercícios.

Tratamos, a seguir, de cada uma das perguntas acima listadas e de suas respectivas respostas conforme dadas pelos 15 professores que nos deram a chance de conhecer mais a fundo as suas próprias concepções sobre o tema do ensino e da aprendizagem da polirritmia.

2.2.1 PRIMEIRA PARTE

2.2.1.1 *Questão um*

As respostas obtidas dos professores de música em universidades públicas brasileiras à primeira questão da primeira parte do nosso questionário revelaram uma infinidade de perspectivas teóricas. Talvez a distinção mais geral que possamos estabelecer desde já entre as respostas dadas por eles diga respeito à forma como lidam com o fenômeno do ritmo: enquanto para a grande maioria (12 professores), o ritmo diz respeito a um grupo de elementos objetivos que devem ser decodificados pela percepção sensível humana, uma pequena minoria (3 professores) confere um *status* mais subjetivo ao ritmo uma vez que considera em sua própria constituição a percepção subjetiva do indivíduo que, nessa perspectiva, teria uma parcela considerável de criação no estabelecimento desse fenômeno.

Os professores que acreditam que o ritmo se refere ao um conjunto de elementos objetivos, citaram em suas respostas vários elementos que consideram como aqueles que o constituem, entre eles, ‘eventos sonoros’, ‘durações’, ‘sons’, ‘valores’, ‘notas’, ‘batidas’, ‘beat’ e ‘pulsos’. Os professores que atribuíram algum grau de subjetividade ao ritmo em função da maneira como o mesmo é percebido pelo indivíduo também citaram os elementos sobre os quais acabamos de nos referir. Porém, como já especificamos, tais professores salientaram que esses elementos não seriam em si mesmos determinados uma vez que a percepção subjetiva humana teria uma parcela criadora no estabelecimento do que eles consideram como ritmo.

Apesar de praticamente todos os professores respondentes darem a entender que um ritmo só poderia existir na medida em que fosse percebido através da experiência sensível humana, um professor de percussão explicitou, claramente, a relação existente entre ritmo e matemática quando defendeu que “Em música, ritmo é a sequência de valores musicais organizados segundo uma proporção” (Professor 13). Outros cinco professores também apontaram para a mesma relação, mas sem ser tão explícitos. Isso porque condicionaram a ocorrência do ritmo a ‘uma marcação regular’ (Professor 8, responsável pelo ensino da percepção musical), ‘a um metro’ (Professor 7, de violão), a um ‘pulso’ (Professores 9 e 15, de

percussão e bateria, respectivamente) e à uma ‘relação temporal entre os sons de uma música’ (Professor 4, de violão).

Os professores que defenderam que o ritmo deve ser considerado um fenômeno essencialmente subjetivo da experiência humana citaram como importantes aspectos do ritmo a ‘percepção subjetiva’ (Professor 14, de violão), a ‘forma de sentir’ (Professor 5, também de violão) e a ‘sensação de movimento’ (Professor 15, de bateria) experienciada pelo estudante ao tomar contato com um ritmo. Ainda assim, o Professor 5 também incluiu, aparentemente, a capacidade intelectual do indivíduo em sua compreensão de ritmo ao defender que, mesmo implicando uma ‘forma de sentir’ do ser humano, o ritmo também envolveria a capacidade dele “organizar o fluxo (ou o pulso) musical”.

Embora nenhuma das respostas à primeira questão do nosso questionário tenha se mostrado plenamente alinhada com o sumo de nossas discussões teóricas empreendidas no primeiro capítulo da tese, consideramos que o conjunto de respostas que recebemos desses professores se mostrou bastante rico servindo para confirmar como o fenômeno do ritmo é visto de maneira geral a partir de uma perspectiva mais objetiva do que subjetiva (algo que corroboramos e que deixaremos ainda mais claro no próximo capítulo da tese) e, além disso, também nos pareceu útil confirmar nossa hipótese sobre a ambiguidade com que o ritmo pode ser tratado amplamente no contexto educacional da música em nosso país.

2.2.1.2 Questão dois

No caso da segunda pergunta da primeira parte do nosso questionário, a qual tínhamos especial interesse em conhecer as respostas dos professores selecionados para participarem de nossa pesquisa, constatamos um equilíbrio praticamente perfeito entre os professores que responderam positivamente e aqueles que responderam negativamente à essa pergunta. Sete (7) professores disseram que consideram uma sequência de pulsos equidistantes um ritmo enquanto seis (6) professores disseram que não consideram a mesma sequência de pulsos como ritmo. Houve dois professores que não optaram nem por um lado nem pelo outro afirmando de forma genérica, um deles, que “Dependendo do contexto, esta sequência de pulsos pode se estabelecer como um ritmo” (Professor 13, de percussão) e, o outro, que “Dependendo do caso, pode ser um ritmo ou apenas um pulso” (Professor 4, de violão).

Essa segunda pergunta da primeira parte do nosso questionário realmente parece ter ‘tocado na ferida’. Isso porque a métrica costuma ser tratada como um conteúdo determinado do conhecimento musical e não como – o que, acreditamos corresponder ao seu real ‘ser’ – uma forma do conhecimento musical. Assim, ao ser questionado sobre a natureza de uma sequência

de pulsos equidistantes, o indivíduo acostumado a atribuir caráter concreto à métrica, pode acabar relacionando uma sequência de pulsos equidistantes à mesma, ainda que considere que a métrica como conteúdo determinado do conhecimento musical deve ser representada plenamente apenas pelo conceito de compasso. Um professor de violão deixou bem clara a situação sobre a qual acabamos de nos referir quando respondeu à essa questão dizendo que “não, isto para mim seria um metro” (Professor 7).

Houve quem aparentemente não relacionou uma sequência de pulsos equidistantes à métrica, mas, ainda assim, não reconheceu nela um ritmo. O Professor 8 (de percepção musical), por exemplo, detalhou a sua perspectiva quanto à uma sequência de pulsos equidistantes afirmando o seguinte: “Considero [uma sequência de pulsos equidistantes] como outra espécie de sequenciamento de eventos que podem ser denominados pulsação, apoio, divisão da pulsação ou subdivisão da pulsação”. Para esse professor, uma pulsação ou um pulso realmente não poderia ser considerado um ritmo mesmo que tal pulsação não o levasse a relacionar tal sequenciamento de eventos ao conceito de compasso ou métrica. Nesse caso, um eventual problema para se definir ritmo (e, obviamente, métrica ou compasso) pode advir da “noção comumente aceita de que um movimento regular e periódico é métrico enquanto configurações irregulares de valores de tempo diferentes são rítmicas” (YESTON, 1976, p.65). Essa noção aparece, aqui, na resposta do Professor 8 como uma provável crença profundamente arraigada a qual, quiçá, nem lhe seja totalmente consciente. Seja como for, o fato é que, após se referir a esta noção comumente aceita, Yeston conclui que a mesma “não fornece bases suficientes para [que possamos] distinguir métrica de ritmo” (YESTON, 1976, p.65).

2.2.1.3 *Questão três*

A terceira pergunta da primeira parte do nosso questionário poderia ser considerada ‘a pergunta do milhão’ uma vez que coloca em evidência o entendimento dos professores participantes de nossa pesquisa sobre o termo central de nossas investigações, qual seja, a polirritmia.

Surpreendentemente, constatamos que as respostas dadas à essa questão, de uma forma ou de outra, se alinharam a, pelo menos, um tipo de polirritmia reconhecido no capítulo anterior como uma autêntica manifestação desse fenômeno musical. A maior parte dos professores (12 no total) se referiu ao tipo mais geral de polirritmia, qual seja, aquele que envolve a sobreposição de dois ou mais ritmos. Dois professores (Professores 4 e 8, respectivamente, de violão e percepção musical) responderam à essa questão relacionando a polirritmia somente à

sua conotação específica conforme definida pelo dicionário *Ricordi*⁴³⁹ enquanto outros dois professores (Professores 12 e 13, respectivamente, de violão e percepção) fizeram menção aos dois tipos de polirritmia que acabamos de mencionar, ou seja, mostrando que a polirritmia pode representar um fenômeno múltiplo e, ainda assim, singular, coerente e unívoco (perspectiva que, sem dúvida, corroboramos). Nenhum professor, entretanto, fez referência ao tipo de polirritmia que resulta da interação de dois ou mais ritmos onde pelo menos um desses ritmos apresenta uma velocidade de recorrência irregular, seja tal irregularidade decorrente da expansão e/ou retração na duração de um padrão rítmico ou em função da aceleração ou desaceleração do andamento pelo qual um ritmo se sucede no tempo.

Todos os professores, com exceção de apenas um (Professor 14, de violão), atribuíram à polirritmia um caráter objetivo ao definirem a mesma a partir dos elementos que a constituem (elementos similares àqueles citados por eles na definição de ritmo, tais como ‘extratos’, ‘durações’, ‘eventos’, ‘pulsos’, ‘padrões’ e ‘linhas’). Apesar disso, um desses professores (Professor 7, de violão) também citou a métrica como um possível elemento constituinte da polirritmia, o que nos leva a considerar, uma vez mais, o problema crônico que identificamos a partir das respostas dos professores dadas à questão anterior de nosso questionário quando ‘condenamos’ o hábito de se atribuir *status* de conteúdo concreto à métrica quando, na verdade, a mesma equivaleria à uma forma essencialmente subjetiva de interpretar os eventos sonoros do ritmo. Tal hábito, que pode estar profundamente arraigado em nossa formação musical tradicional ou, ainda, que decorre da falta de qualquer formação musical específica, pode fazer com que a confusão semântica que reina entre os termos polirritmia e polimetria nunca chegue a um fim.

Por outro lado, a resposta de um professor de percussão à mesma questão sobre a qual nos concentramos no momento pode ser um sinal de que a sua formação musical (qualquer que tenha sido) não conseguiu inviabilizar a sua própria capacidade de buscar uma perspectiva teórica alternativa: mesmo citando a definição de polirritmia do dicionário *Grove* em sua resposta – a qual inclui a métrica como um possível constituinte da polirritmia – o professor em questão (Professor 13) optou por sugerir uma definição alternativa para o termo sobre o qual a presente pergunta faz referência: “Em termos gerais, eu defino polirritmia quando temos dois ou mais padrões rítmicos acontecendo simultaneamente”.

⁴³⁹ Lembrando que a polirritmia é definida no dicionário *Ricordi* como “o uso simultâneo de partes diferentes de combinações rítmicas contrastantes” (ALLORTO, 1976, p. 520).

A resposta de um professor de violão (Professor 14) nos leva, agora, à uma importante reflexão: ao alegar que a polirritmia consiste na “percepção da ocorrência simultânea ou superposta de diferentes ritmos”, o mesmo, talvez sem se dar conta, atribui à polirritmia um caráter eminentemente subjetivo dado que, para ele, a existência da polirritmia dependeria da percepção sensível do ouvinte para se constituir como tal. Ora, como vimos no primeiro capítulo do nosso trabalho, um padrão de polirritmia⁴⁴⁰ – considerando-o como formado por duas ou mais sequências de eventos sonoros cujos pontos de ataque se encontram separados uns dos outros por quantidades de tempo estritamente proporcionais – pode ser entendido a partir de uma completa interseção com a matemática. Isso significa que assim como as estruturas da geometria, tais como a de um triângulo⁴⁴¹, não dependem de nada da experiência sensível para serem compreendidas, a polirritmia também pode não necessitar da experiência para ser compreendida como tal uma vez que seja acessada pela atividade pura do pensamento⁴⁴².

2.2.1.4 *Questão quatro*

A quarta questão da primeira parte do nosso questionário não foi feita por acaso. Afinal, buscávamos constatar, a partir dela, como os professores que haviam respondido negativamente à segunda questão do questionário (a qual tratava da relação entre uma sequência de pulsos equidistantes e o ritmo) e que reconheceram na questão seguinte (sobre o conceito de polirritmia) que a polirritmia implica a realização simultânea de ritmos contrastantes – ou, como citado pelo Professor 8 (de percepção musical), a “Realização simultânea de padrões rítmicos com divisão binária e ternária da pulsação” – sustentavam a aparente contradição entre as suas respostas.

Vamos explicar melhor esse ponto. Se, conforme os Professores 4, 8 e 13 (respectivamente, de violão, percepção musical e percepção musical) uma sequência de pulsos

⁴⁴⁰ Um padrão de polirritmia é entendido, aqui, como formado necessariamente por dois ou mais padrões rítmicos ou por dois ou mais padrões de ataque sobrepostos ou, em outras palavras, por dois ou mais ritmos medidos.

⁴⁴¹ Hessen (2000, p.42) cita Hume que, mesmo tendo sido um dos empiristas mais radicais (por ter, por exemplo, negado o princípio da causalidade) e influentes da história da filosofia, “[...] reconhece no campo da matemática um conhecimento independente da experiência e, portanto, válido de um modo universal. [Segundo Hessen] Todos os conceitos matemáticos [apresentam] [...] entre eles relações que têm validade independentemente de qualquer experiência. Proposições que, como o teorema de Pitágoras, expressam tais relações, ‘devem ser descobertas pela atividade pura do pensamento, sem depender de qualquer coisa existente no mundo. Mesmo que jamais tivesse existido um triângulo, as verdades demonstradas por Euclides [em sua *Trigésima segunda proposição*] conservariam para sempre sua certeza e evidência” (HUME, s/d apud HESSEN, 2000).

⁴⁴² Vale ressaltar que focamos, aqui, no aspecto puramente aritmético (e, portanto, matemático) dos ritmos constituintes de um padrão de polirritmia de modo que estes possam ser tomados como objetos ideais. Isso significa que atribuímos uma importância preponderante a esse aspecto para o entendimento de todo e qualquer ritmo medido e, conseqüentemente, de todo e qualquer um padrão de polirritmia formado pela sobreposição de dois ou mais ritmos desse tipo.

equidistantes não pode ser considerada um ritmo, como esse professores reconhecem, em seguida, que a sobreposição de duas ou mais sequências de pulsos equidistantes cujos pontos de ataques particulares apresentam velocidades de recorrência que não podem ser expressas como uma multiplicação ou divisão simples um do outro – ou, em outras palavras, como eles reconhecem que duas sequências de pulsos equidistantes as quais dividem um mesmo espaço de tempo cada uma delas por uma quantidade de articulações que se mostra contrastante em relação à quantidade de articulações presente na(s) outra(s) sequência(s) envolvidas – pode representar uma polirritmia? Há, portanto, uma contradição entre o fato de desconsiderar uma sequência de pulsos equidistantes como um ritmo e o fato de considerar duas sequências de pulsos equidistantes sobrepostas como uma polirritmia. Isso fica mais evidente quando consultamos as respostas dadas pelos mesmos professores à primeira questão do nosso questionário (a qual tratava do conceito de ritmo) uma vez que todos eles supõem que o ritmo envolve uma sequência de eventos sonoros (valores ou durações) desiguais.

Essa problemática que explicitamos acima talvez represente o maior impasse para o estabelecimento de uma teoria do ritmo porque coloca em evidência uma contradição insustentável entre a noção de ritmo e a de polirritmia. Considerando que os professores selecionados para participarem de nossa pesquisa não demonstram uma preocupação direta em distinguir conhecimentos que provêm mais diretamente da experiência daqueles que provêm mais diretamente do raciocínio, o mais natural é que, ambos, experiência e raciocínio, acabem se misturando e se confundindo mutuamente⁴⁴³. Mas, como partimos do pressuposto de que uma separação, mesmo que virtual⁴⁴⁴, entre experiência e raciocínio no processo de formação do nosso conhecimento, pode nos habilitar a propor um entendimento unívoco dos conceitos musicais aqui examinados, entendemos que a atitude dos professores a qual identificamos acima, se, por um lado, representa algo mais do que natural – principalmente quando entendemos a nossa limitação em conhecer os meandros do processo de formação do nosso conhecimento – por outro, pode vir a prolongar ainda mais a ambiguidade dos conceitos de ritmo e polirritmia, assim como, de outros conceitos que ainda serão devidamente tratados.

⁴⁴³ Como já explicitamos, algumas concepções filosóficas que pretenderam conciliar as visões opostas do racionalismo e do empirismo, concordam que, na formação do conhecimento, tomam parte tanto a experiência quanto o raciocínio. Contudo, tais tentativas de conciliação não podem ser consideradas bem-sucedidas uma vez que ainda refletem o ponto central de conflito entre as doutrinas do racionalismo e do empirismo, qual seja, a disputa pela primazia da origem do conhecimento como derivado quer das ideias inatas (conforme defendida por racionalistas e aprioristas) quer das ideias como obtidas da realidade empírica do mundo (conforme defendida por empiristas e intelectualistas). Isso significa que ainda não chegamos ao ponto em que podemos definir como a experiência e a razão atuam exatamente no processo de formação do nosso conhecimento.

⁴⁴⁴ O adjetivo 'virtual' é usado nessa frase no sentido de algo eminentemente 'teórico'.

2.2.1.5 *Questão cinco*

As respostas à quinta questão do nosso questionário confirmaram o problema crônico sobre o qual nos referimos acima em nossos comentários à sua questão anterior. Tal problema consiste no hábito de conferir *status* de conteúdo à métrica quando esta, em nossa opinião, só pode ser entendida como uma forma de conhecimento. Identificamos esse hábito nas respostas dadas pela maior parte dos professores à essa questão os quais dizem, por exemplo, que “Compreendo a métrica como um conceito mais próximo ao de pulsação (sequência de pulsos equidistantes), embora não seja exatamente a mesma coisa” (Professor 10, de percepção musical) ou, quando outro professor define a métrica como o “Agrupamento de alguma estrutura de referência temporal - usualmente uma pulsação entre 50 - 140 bpm” (Professor 12, de violão) ou como “uma sucessão de pulsos organizada em padrões hierárquicos e medidos” (Professor 14, também de violão) ou, ainda, como “O agrupamento de ritmos em número (normalmente) recorrente de pulsos e [suas] respectivas acentuações” (Professor 4, também de violão).

Vemos, portanto, que para os quatro últimos professores citados e para mais outros oito (totalizando doze professores), a métrica corresponde a um objeto determinado ou que se apresenta como um conteúdo ou fato do conhecimento musical. Mas, também identificamos exceções a essa regra, dado que dois professores de violão responderam à mesma questão de modo mais alinhado àquilo que acreditamos representar a métrica: para um deles, a métrica seria a “Maneira de medir, mensurar o tempo (ou fluxo) musical” (Professor 5), enquanto o outro mostrou entender a métrica “Como uma delimitação mais diretamente musical da percepção rítmica” (Professor 14). Um outro professor, também de violão, respondeu à mesma questão de um modo relativamente alinhado à perspectiva dos dois professores anteriores (‘relativamente’ porque sabemos que essa interpretação pode ser questionada dada à generalidade da resposta desse professor). Segundo o Professor 1, o qual acabamos citar, a métrica corresponderia à “Execução precisa de uma proposta rítmica”.

2.2.1.6 *Questão seis*

Vamos iniciar nossas considerações sobre as respostas dadas à sexta questão do nosso questionário por aquelas de ambos os professores de violão (Professores 5 e 14) que disseram, diante da questão anterior, que a métrica corresponde a uma maneira de ‘medir’ (ou de ‘perceber’) o ‘tempo’ (ou o ‘ritmo’). Segundo o primeiro desses professores, “O compasso pode ser um dos elementos de medida do fluxo musical” (Professor 5) enquanto, para o segundo, a métrica não equivale ao compasso ao que o mesmo justifica dizendo que “Considero o

compasso uma expressão possível da sensibilidade métrica” (Professor 14). Vemos que ambos os professores que demonstraram compreender a métrica em suas respectivas respostas à questão anterior do questionário não como um conteúdo, mas, sim como uma forma do conhecimento musical, o compasso não passaria de um(a) possível ‘elemento’ (ou ‘expressão’) de ‘medida’ (ou da ‘sensibilidade métrica’) para o (ou do) indivíduo. A resposta de outro professor, também de violão, nos chamou a atenção quando este disse que

O compasso ou a fórmula de compasso é uma representação gráfica do metro. O metro pode ser percebido de diferentes formas de acordo com a cultura, principalmente no caso de músicas que contém a polimetria como característica estrutural (Professor 7).

O ponto que nos intrigou na resposta do professor 7 foi o fato de ele ter respondido à questão anterior de nosso questionário atribuindo um *status* bem claro de conteúdo à métrica uma vez que o mesmo a definiu como uma “sequência de pulsos com um evento que se destaca dos outros por um acento”. A aparente contradição entre o que o professor em questão determinou como sendo a métrica e aquilo que ele sugeriu como sendo o metro em sua citação blocada acima (i. e., uma forma de perceber uma música, forma esta que dependeria, inclusive, do contexto cultural do indivíduo) pode contribuir para reforçarmos a nossa constatação registrada ao final de nossos comentários sobre as respostas dos professores participantes de nossa enquete dadas à quarta questão do nosso questionário: a ausência de uma separação – voltamos a dizer, mesmo que virtual – entre conhecimentos derivados mais propriamente da experiência daqueles que derivam mais diretamente do raciocínio pode representar um grande empecilho ao estabelecimento de conhecimentos mais coerentes a serem passados por professores de música aos seus alunos como os melhores produtos ‘finais’ resultantes de seus processos de aquisição de conhecimento tanto do mundo interno de cada um (i. e., de cada professor) quanto do mundo externo que os rodeia (incluindo o ‘mundo’ dos seus alunos). Talvez com essa intenção em mente, um professor de percussão incluiu em sua resposta à sexta questão sobre a qual nos concentramos no momento o seguinte comentário:

Venho pensando sobre isso a algum tempo, e para falar a verdade, não cheguei a uma conclusão definitiva, mas tenho a tendência de pensar que utilizar o termo métrica no lugar de compasso, talvez fosse mais apropriado. Poderíamos perguntar talvez, qual a métrica deste compasso? (Professor 13).

Como vemos, o professor que acabamos de citar reconhece que a relação entre métrica e compasso não parece bem resolvida. Quiçá o resultado da presente pesquisa possa contribuir para clarear essa relação.

2.2.1.7 *Questão sete*

As respostas obtidas dos professores participantes de nossa pesquisa à sétima questão do nosso questionário revelaram-se uma consequência natural das respostas que obtivemos dos mesmos sobre a questão anterior. A grande maioria dos professores (13 no total) definiram a polimetria como a sobreposição de duas ou mais métricas ou compassos diferentes.

Dois professores – aliás, os mesmos que atribuíram à métrica um caráter de forma e não de conteúdo – se referiram à polimetria como fruto da percepção sensível, mas, por outro lado, não especificaram se tal percepção seria individual ou coletiva (acreditamos muito mais na primeira opção dado que se qualquer um deles já tivesse chegado à conclusão de que a polimetria só se mostra viável no contexto coletivo de indivíduos, eles, certamente, fariam questão de assim especificar em suas respostas). Seja como for, a polimetria foi definida por um desses dois professores “Como a percepção da ocorrência simultânea de métricas distintas (Professor 14, de violão) enquanto, para o outro, a polimetria segue a “Mesma lógica da polirritmia. Mais de uma métrica sendo sentida (ou executada) sincronicamente” (Professor 5, também de violão).

Houve uma resposta que nos chamou a atenção: segundo o Professor 9 (de percussão), a polimetria “É o emprego de compassos diferentes em uma mesma música (alternância) ou entre diferentes instrumentos”. Veja que esse professor especifica entre parênteses que a polimetria corresponderia à ‘alternância’ de diferentes compassos em uma mesma música. Ora, tal ocorrência, que nos parece perfeitamente viável, pode ser reconhecida no primeiro movimento da obra *História do Soldado* do compositor russo Igor Stravinsky (1882-1971), conforme ilustrada a seguir (Figura 71):

Figura 71: Alternância dos compassos 3/8 e 3/4 no primeiro movimento da História do Soldado de Stravinsky (c.64-71).

No trecho da obra de Stravinsky ilustrada na Figura 71, verificamos claramente a alternância entre os compassos 3/8 e 3/4 os quais se aplicam a todos os instrumentos da orquestra para a qual o compositor concebeu essa peça. Isso significa que todos os músicos que estiverem tocando o trecho acima exposto da obra *História do Soldado* quase que com certeza estarão seguindo, mentalmente, a interpretação métrica sugerida pelo compositor através das fórmulas de compasso 3/8 e 3/4. Assim, não haveria, nesse caso, a sobreposição de interpretações métricas distintas, mas, em vez disso, apenas a sucessão de interpretações métricas distintas. Se é assim, então, devemos considerar alguma distinção quanto à forma de nos referirmos à sobreposição de interpretações métricas, por um lado, e à sucessão de interpretações métricas, por outro. Vamos considerar a distinção estabelecida por Cohen (2007, p.48) a partir dos significados atribuídos por essa autora aos prefixos ‘poli’ e ‘multi’:

Os prefixos *multi* (latim) e *poli* (grego) têm ambos o significado de muitos. Entretanto, a história da música, através da noção de polifonia, emprestou ao prefixo *poli* o sentido de simultaneidade. Paul Creston, ao discutir as combinações entre metros e ritmos, faz uma distinção entre os dois prefixos [...]: *poli* conota a ideia de muitos na sincronia, enquanto *multi*, na diacronia. (Creston, 1964, p.147). Assim, podemos falar em polimetria-multimetria, polirritmia-multirritmia, politemporalidade-multitemporalidade. Nesses dois últimos termos, a palavra *tempo* é importada do italiano e significa andamento. Podem ainda ser derivadas as palavras politemporal-multitemporal (adjetivos), politempo-multitempo. No Brasil, foram cunhadas as expressões 'compassos alternados' para a noção de multimetria e 'compassos mistos' para a de polimetria [...] (COHEN, 2007, p.48).

Se as nomenclaturas que incorporam os prefixos ‘poli’ e ‘multi’, conforme propostas por Cohen, ainda nos soam demasiadamente adventícias, podemos, como uma alternativa,

empregar as noções de ‘compassos alternados’ quando quisermos nos referir à sucessão de interpretações métricas distintas (por um ou mais indivíduos durante a audição e/ou execução de uma obra musical) e de ‘compassos mistos’ quando quisermos nos referir à sobreposição de interpretações métricas distintas (por vários indivíduos cada qual seguindo, obviamente, uma interpretação métrica diferente daquela seguida por outro(s) indivíduo(s) durante a audição e/ou execução de uma obra musical).

Ainda sobre o emprego das nomenclaturas propostas por Cohen (2007), verificamos que um professor de bateria revelou uma perspectiva diferente em resposta à sétima questão de nossa enquete: segundo ele, a “Polimetria é uma sobreposição de métricas ou uma sequência de métricas diferentes. Pode ser as duas coisas” (Professor 15). Agora já sabemos que o segundo fenômeno referido por esse professor pode ser melhor descrito como uma ‘multimetria’ enquanto o primeiro pode permanecer sendo referido como uma ‘polimetria’.

2.2.1.8 *Questão oito*

À parte da grande maioria dos professores (13 no total) que se limitou a confirmar que a métrica e a polimetria estão relacionadas entre si ou que uma é consequente da outra ou qualquer resposta parecida com isso, houve um professor respondente que nos chamou a atenção ao declarar que

A exemplo do que foi dito sobre ritmo e polirritmia eu considero que sim, que o conceito de polimetria surge em decorrência do conceito de métrica. Entendo que as estruturas polimétricas são percebidas como tais a partir de uma relação de justaposição de duas métricas distintas. É este ato de colocar em relação estruturas musicais distintas que gera a sensação da polimetria (Professor 10).

Ficamos intrigados com a palavra ‘justaposição’ usada por esse professor já que, em resposta à questão anterior do mesmo questionário, o mesmo professor havia definido polimetria como “a ocorrência de distintas métricas, como binária e ternária, por exemplo, de modo simultâneo em uma peça musical” (Professor 10). Ora, esse professor parece entrar em contradição quando define a polimetria de duas formas diferentes: como ‘a ocorrência de distintas métricas de modo simultâneo’, primeiro, e depois, como a ‘justaposição de duas métricas distintas’. Isso porque a palavra justaposição é, geralmente, empregada na literatura musical no sentido de eventos que se sucedem no tempo e não de eventos que ocupam o mesmo espaço no tempo.

Se entendermos, por exemplo, que o professor em questão considera a polimetria tanto como sobreposição quanto como sucessão de métricas diferentes, então, acreditamos que tenha faltado explicitar isso melhor em suas respostas. Por outro lado, caso o professor em questão

tenha usado a palavra justaposição querendo dar a ela o sentido de sobreposição, então, entendemos que ele pode ter ‘forçado uma barra’ ao considerar que, conforme vemos no dicionário Michaelis On-line, a palavra justaposição é definida como “Situação de proximidade entre duas coisas adjacentes ou contíguas, sem nada entre elas⁴⁴⁵”. Constatamos que a palavra justaposição pode admitir, segundo a definição do Michaelis On-line, tanto a ideia de coisas que se encontram uma do lado da outra (em função do qualificativo ‘adjacentes’ citado na definição acima, o que implica a ideia de sucessão), quanto de coisas que podem estar juntas ou uma do lado da outra (em função do qualificativo ‘contíguas’ – cujo significado responde por algo “que está junto a outra coisa ou a seu lado” – conforme encontramos na mesma definição do Michaelis On-line, o que pode implicar ambas as ideias de sucessão e sobreposição). Assim, concluímos que, ainda que uma análise semântica estrita da palavra ‘justaposição’ possa relevar a possibilidade de a mesma abarcar o sentido de união de coisas, o seu uso corrente na literatura musical aponta, de certo e até onde pudemos constatar, apenas para a ideia de sucessão.

2.2.2 SEGUNDA PARTE

2.2.2.1 *Questão um*

A segunda parte do questionário que elaboramos e propomos a professores de música de universidades públicas brasileiras também incluiu questões de natureza mais propriamente empírica. As questões propostas nessa segunda parte do nosso questionário abordavam, em sua maioria, a atuação prática dos professores dentro de sala de aula (quer presencial quer, conforme as atuais circunstâncias impostas pela pandemia da Covid-19, virtual) enquanto algumas poucas questões também incluíam aspectos teóricos relacionados à atuação dos docentes entrevistados.

A primeira questão da presente parte tinha um enfoque bastante prático uma vez que questionava os docentes sobre a forma como eles abordavam a iniciação no estudo da polirritmia. As respostas à essa primeira pergunta foram longas se comparadas à maioria daquelas obtidas pelas respostas dadas pelos mesmos professores às questões da primeira parte do questionário, o que nos surpreendeu tendo em vista a natureza de cada uma dessas duas primeiras partes do questionário (a primeira com um enfoque mais teórico e a segunda com um enfoque mais prático). Muito desse conteúdo mais substancial obtido das respostas dadas pelos professores à questão que abre a segunda parte do nosso questionário revelou-se de

⁴⁴⁵ Disponível em <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/justaposi%C3%A7%C3%A3o/> e <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/contiguidade/>. Acesso em 16/09/21.

extrema valia pois encontramos, nele, várias propostas que foram além do que prevíamos e que, assim, acrescentaram e muito para o repertório de práticas pedagógicas a serem adotadas pelo professor dentro de sala de aula.

A maioria dos professores respondentes (9 no total) concordou que o estudo da polirritmia deve ser precedido por exercícios preparatórios enquanto três professores demonstraram uma descrença com relação com esse tipo de abordagem didática a qual prevê que o professor conduza a aprendizagem do estudante sempre ‘do mais fácil para o mais difícil’. Os professores que se mostraram contrários a tal abordagem didática argumentaram das seguintes formas:

Creio que o melhor seria já a apresentação de células simples, mas de forma simultânea, para apresentar a unidade antes de sua separação. A separação [da polirritmia em suas partes constituintes] para mim deveria vir apenas se houver necessidade manifestada pelo estudante ou observação do/a professor/a. A separação do todo em partes nem sempre será o melhor caminho para atividades não verbais/corpóreas. Seria como ensinar a andar de bicicleta separando pedal dos freios, ou do guidão [...] (Professor 6, de violão).

Outro professor de violão assim respondeu à mesma questão:

Acredito que, assim como a leitura musical e o desenvolvimento da percepção podem (e devem, para mim) serem [sic] desenvolvidos simultaneamente, talvez uma ‘introdução polirrítmica’ não precise ser dada de forma desmembrada (Professor 5).

Os professores que se mostraram favoráveis à abordagem didática ‘progressiva’ – i. e., que conduzem a atuação docente deles partindo ‘do mais fácil para o mais difícil’ – argumentaram a favor dela das seguintes maneiras: “Sim, você deve sempre partir do simples para o complexo, e não avançar até constituir uma base mínima (mas tampouco esperar uma solidificação total dessa base, coisa que se dá no longo prazo)” (Professor 12, de violão). Outro professor argumentou o seguinte: “Levando em conta a falta de iniciação musical de nosso país, uma educação progressiva faz mais sentido” (Professor 9, de percussão). Um outro professor de violão disse que

Sim. Ritmo ainda é quase um ‘tabu’ para estudantes de violão, pois nem todos tiveram uma educação musical formal. Aconselho a começar com propostas simples de métrica para depois incorporar outras ideias como a polirritmia (Professor 1).

Um professor de percussão alegou que “Sim. Tanto para as polirritmias mais simples como para as mais complexas, acho que deva ser ensinada gradativamente, da mesma forma, quando trabalhamos outros parâmetros e conceitos musicais” (Professor 13), um professor de bateria defendeu que “Sim, acho que é preciso aprender ritmos, para depois ir para polirritmos” (Professor 2) e um professor de violão respondeu à mesma pergunta dizendo que o ensino da

polirritmia “Prevê o entendimento prévio de figuras e padrões rítmicos. Se necessário deve-se revisá-los antes” (Professor 3).

Outro aspecto interessante que dividiu opiniões foi o trabalho individual e coletivo no ensino e aprendizagem iniciais da polirritmia. Se três professores fizeram questão de especificar que a prática em conjunto é a forma ideal de se iniciar a aprendizagem da polirritmia (a de se pontuar que desses três professores, dois relataram lecionar percepção musical enquanto um deles lecionava percussão), os demais professores entrevistados não se posicionaram claramente a esse respeito, muito embora dois professores relataram que empregam tanto exercícios individuais quanto coletivos na iniciação ao estudo da polirritmia. Essa diferença pode apenas refletir o tipo de aula ou disciplina ministrada por cada professor uma vez que as aulas de instrumento, por exemplo, tendem a se concentrar no trabalho individual de cada estudante enquanto as aulas de percepção tendem a se concentrar mais no trabalho coletivo (embora isso não exclua a possibilidade de o professor propor práticas em conjunto no primeiro caso ou prática individuais no segundo caso).

Os professores que defenderam que a polirritmia deve ser introduzida a partir de práticas coletivas argumentaram das seguintes maneiras:

O ideal é formar 2 grupos (ou uma dupla) e cada grupo (ou cada pessoa) realiza um padrão rítmico. Por exemplo, duas colcheias e quiáltera de 3 colcheias. Assim, a primeira experiência musical com a polirritmia tem o foco na audição, sem a exigência da coordenação motora requerida em uma ação combinada (Professor 8, de percepção musical).

Vemos que para o Professor 8, a percepção da polirritmia seria mais fácil do que a sua execução já que, segundo ele, esta última já incluiria ‘a exigência da coordenação motora requerida em uma ação combinada’, quer dizer, quando um indivíduo fica responsável pela execução de duas ou mais linhas rítmicas ao mesmo tempo. Outro professor de percepção musical sugeriu o seguinte:

Por exemplo uma parte da turma realiza uma estrutura rítmica 3+3+2 e a outra parte da turma 2+3+3, depois do estudo individual dessas linhas elas podem ser superpostas no grande grupo. O mesmo se aplica a superposição de ritmos em compassos, por exemplo 6/8 contra 3/4. Ou 8/8 + 6/8 contra um 7/4 (Professor 11).

Vemos que o Professor 11 diz aplicar tanto o estudo individual quanto o coletivo na iniciação à polirritmia. Nesse caso, o estudo individual não incluiria ‘a exigência da coordenação motora requerida em uma ação combinada’, mas, em vez disso, cada indivíduo ou grupo de indivíduos ficaria responsável pela realização prática de um único padrão rítmico e, somente após esse trabalho individualizado é que os padrões rítmicos singulares praticados por cada um seriam combinados (ou sobrepostos) numa prática coletiva.

Constatamos que dois professores (um de violão e outro de bateria) relataram utilizar exercícios rítmicos encontrados nos livros de José Eduardo Gramani em suas aulas quando abordavam o estudo da polirritmia. Segundo o professor de violão aludido acima,

Acredito que a escuta de diferentes exemplos e a posterior imitação é muito produtivo, do ponto de vista técnico eu utilizo os livros do José Gramani e procuro sempre trazer exemplos de como os exercícios podem e devem ser usados de modo criativo (Professor 7).

O professor de bateria referido no parágrafo anterior se limitou a dizer que “é preciso aprender ritmos, para depois ir para polirritmos. Trabalho do Gramani é um bom exemplo” (Professor 2). A resposta do Professor 7 blocada acima demonstra uma preocupação que se alinha com as abordagens pedagógicas de Starer (1969) e Hall (2005). Isso porque, segundo esses autores, o estudo do ritmo não deveria se limitar à execução de exercícios pré-definidos, senão, também deveria considerar a capacidade criativa do estudante de modo que as suas habilidades performáticas e criativas possam andar juntas, uma do lado da outra, em seu processo de aprendizagem do ritmo musical.

2.2.2.2 *Questão dois*

A segunda questão que propomos na segunda parte do nosso questionário provocou reações adversas (no sentido de contrárias, opostas) entre os professores: cerca de metade deles (7 no total) entenderam perfeitamente o que buscávamos saber com essa questão, quatro professores deixaram claro que não entenderam ou que não sabiam exatamente do que o seu enunciado tratava, três professores relataram que não tinham experiência suficiente para opinar e um professor acabou respondendo sobre outro assunto que não aquele questionado pela presente questão.

Ora, diante desse matizado quadro de respostas, vemos que nem todos os professores entrevistados consideram a questão da lateralidade de cada indivíduo como um aspecto relevante no ensino e na aprendizagem da polirritmia. Isso talvez explique por que muitos deles acabam não oferecendo nenhuma orientação aos seus alunos no que diz respeito ao desenvolvimento da coordenação motora, quesito que parece ser essencial na realização prática da polirritmia (sobretudo em seus estágios mais avançados). Mas, com sorte, obtivemos numa única resposta a chave para, quem sabe, podermos avançar nesse quesito da lateralidade, em especial, quando o mesmo é tratado sob o enfoque gramariano, conforme citado na resposta do professor de percepção musical em questão:

O que me veio em mente ao ler a pergunta foram os constantes desafios propostos pelo prof. José Eduardo Gramani em seus exercícios envolvendo o ritmo. Creio que Gramani foi alguém que refletiu sobre temas como a dominância natural de cada

indivíduo. Se não o fez utilizando esses termos (de fato não sei se há pesquisa de Gramani a respeito), me parece que se preocupou com isso ao sugerir que suas proposições de exercícios no campo da rítmica deveriam seguir a lógica de serem feitos de diferentes maneiras, de modo que um estudante pudesse ativar novas habilidades e competências em um mesmo exercício tão logo começasse a dominar uma determinada forma de realizá-lo. Isso poderia se dar, por exemplo, pela inversão do papel das mãos na execução, de modo a fazer com que justamente a questão da lateralidade fosse trabalhada. Embora eu não seja conhecedor de estudos específicos dessa área, vejo com bons olhos essa prática, pois me parece algo que tira a todos nós músicos da zona de conforto, nos levando a alcançar novas patamares de compreensão e habilidade na execução rítmica (Professor 10).

Outros professores mostraram que enxergam a questão da lateralidade como muito importante no ensino e na aprendizagem da polirritmia. Um professor de percussão disse o seguinte: “Acho que temos naturalmente um lado dominante, mas considero importante, que músicos em geral trabalhem esta equivalência, desenvolvendo exercícios práticos para igualar e trabalhar uma certa independência entre os lados” (Professor 13). Outro professor, também de percussão, acrescentou que

Laterabilidade em percussão deve sempre ser um tópico de interesse, dado o fato de [que], normalmente, as mãos do percussionista trabalham em conjunto, com movimentos iguais. Ela deve ser cuidada a fim de criar a igualdade sonora na execução com a mão dominante e a menos utilizada na vida diária (Professor 9).

O mesmo professor, porém, defendeu que

A polirritmia não é muito afetada pela lateralidade, uma vez que se trata mais claramente de uma questão de coordenação. A preservação da lateralidade é algo natural, pois cria uma sonoridade mais clara na execução de ritmos e obras, uma vez que cada indivíduo está seguindo sua natureza na criação/recriação da música (Professor 9).

Ora, se a coordenação motora equivale à

[...] capacidade que as pessoas têm [...] de usar os músculos esqueléticos da melhor maneira possível [o que] [...] faz com que os adultos e as crianças consigam dominar os próprios corpos e assim controlar todos os movimentos [dos mais específicos] até os mais rudes⁴⁴⁶

Então, não há dúvida que a inversão das funções dadas aos membros usados por um indivíduo na realização prática da polirritmia pode desafiar a lateralidade dele uma vez que a sua ‘capacidade de usar os [seus] músculos da melhor maneira possível’ – i. e., a sua habilidade momentânea de coordenação motora que, supomos, apresente algum grau de lateralidade – tende a ser igualmente desafiada.

Um professor de violão também demonstrou valorizar a questão da lateralidade em sua atuação docente quando aborda o ensino da polirritmia: “Acredito que as inversões de

⁴⁴⁶ Disponível em https://pt.wikipedia.org/wiki/Coordena%C3%A7%C3%A3o_motora. Acesso em 17/09/21.

planos são muito importantes, tanto esquerda-direita quanto, membros superiores e inferiores e a alternância destes todos com a voz” (Professor 7). Vemos que esse professor acrescenta o uso da voz no ensino da polirritmia e, melhor ainda, especificamente no violão (tal abordagem se alinha àquela exposta, diretamente, por Vassilev em seu livro *L’art de la Guitare* e, indiretamente, por Antônio Guedes em seu *Texto sobre memorização*). Por último, um professor de percepção musical nos deu uma resposta curiosa à mesma questão:

Considero um ótimo exercício de independência inverter a lateralidade, mas como a grande maioria dos estudantes mal consegue realizar uma polirritmia a duas vozes em sua dominância natural, não tenho trabalhado a inversão (Professor 11).

Essa resposta confirma a falta de intimidade dos estudantes de música com a polirritmia. Dentro desse quadro, esperamos que a presente pesquisa e os resultados obtidos a partir dela possam contribuir para que a polirritmia esteja mais presente nas aulas de música em geral e também possam fazer com que tanto professores quanto estudantes de música ganhem maior intimidade com a mesma fazendo com que o seu ensino e a sua aprendizagem se torne mais eficaz e prazeroso.

2.2.2.3 Questão três

Em suas repostas à terceira questão da segunda parte do nosso questionário, a maioria dos professores entrevistados (10 no total) demonstraram acreditar que a notação musical tradicional (i. e., aquela que se baseia no sistema métrico tradicional) não é suficiente para cobrir todos os aspectos do ensino e da aprendizagem da polirritmia enquanto a minoria deles (3 no total) explicitou o contrário.

O primeiro grupo de professores apresentou diversos argumentos que buscavam mostrar algum tipo de limitação intrínseca ao sistema de notação musical tradicional ou, mesmo, sugeriram outras formas de notação enquanto o segundo grupo de professores argumentou em favor de algum(ns) aspecto(s) do sistema de notação tradicional que pode(m) favorecer o ensino e a aprendizagem da polirritmia. No caso dos professores do primeiro grupo referido acima, podemos citar alguns trechos (ou mesmo a integralidade) de suas respostas, conforme lemos a seguir. Segundo um professor de bateria,

A visualização da polirritmia através da notação nos dá uma referência gráfica matemática para a gente visualizar as coincidências e não-coincidências de duas subdivisões contrastantes ou, mesmo, métricas [sobrepostas]. Então, a notação musical é uma excelente ferramenta para isso, sim (Professor 15).

Seguindo uma linha de pensamento parecida, um professor de percussão também valorizou o aspecto matemático da notação musical tradicional, conforme o seu próprio relato transcrito a seguir:

No âmbito racional, divisivo, matemático, como toda notação, acredito que sim [i. e., que a notação musical tradicional é suficiente para cobrir todos os aspectos do ensino da polirritmia], mas há nuances em todas as situações, que muitas vezes não são expressas em sua totalidade. Daí a necessidade de estudos musicológicos para uma interpretação musical mais embasada (Professor 13).

Já um professor de percepção musical problematizou o que chamamos de notação musical tradicional colocando, apropriadamente, que uma resposta à essa questão “Depende[ria] do conceito de notação tradicional. Se considerarmos a notação de Konakkol e do Gramani como tradicionais, e creio que já são, pode sim dar conta [de todos os aspectos do ensino da polirritmia]” (Professor 11). A perspectiva desse professor nos pareceu interessante considerando que a tecnologia gráfica adotada por Gramani em seu livro *Rítmica* é exemplar ao pôr em cheque um dos principais fundamentos do sistema métrico tradicional, qual seja, o compasso.

Por outro lado, os professores que se colocaram em posição crítica ao sistema de notação musical tradicional expuseram algumas limitações desse sistema além de proporem outras formas de notação que consideravam superiores à tradicional ao menos em algum aspecto. Segundo um professor de violão,

Notação é uma representação de um fenômeno ‘total’, da realidade, noutra forma, e, portanto, é, por definição, diferente dessa realidade que é irreduzível em outros códigos que não sua própria existência. Isso implica que a notação é sempre incompleta (Professor 12).

Um outro professor de violão respondeu à mesma questão da seguinte forma:

Acredito que como representação gráfica a notação é supervalorizada. É sim, um excelente recurso para o compartilhamento de ideias musicais, mas não é a única forma. A ideia de figuras geométricas (por exemplo as utilizadas pelo grupo Uakti) são muito bem-vindas, ou ainda a visão circular dos acentos para ideias métricas que [se] mantém [sic] perenes. Gosto da ideia deste vídeo: <https://www.youtube.com/watch?v=2UphAzryVpY> (Professor 7).

Um professor de percepção musical também citou as figuras geométricas como uma alternativa para a notação da polirritmia conforme adotadas por Toussaint em seu livro *The Geometry of Musical Rhythm* (obra já devidamente citada no primeiro capítulo da tese). Segundo esse referido professor,

Acredito que notações alternativas podem contribuir para o estudo, como a silabação do solfejo indiano dedicado às improvisações rítmicas (konnakol), bem como modelos de representação gráfica como o de Godfried Toussaint (livro: *The Geometry of Musical Rhythm*) [...] (Professor 10).

Um outro professor de violão também salientou a limitação da notação musical tradicional, mas estendeu sua visão a todos os aspectos da música, não apenas à notação da

polirritmia: “A notação não é suficiente – e isso não é novidade – para cobrir todos os aspectos musicais, está longe disso” (Professor 5). O mesmo professor ainda acrescentou o seguinte: “Acredito que desenvolver consciência rítmica corporal (fora dos instrumentos musicais) e com isso, fora do âmbito da notação musical, possa ajudar no desenvolvimento [do ensino e da aprendizagem da polirritmia]”. Embora esse último comentário do Professor 5 não tocasse diretamente no que a pergunta sobre a notação musical tradicional questionava exatamente – tendo em vista que exercícios de percussão corporal são, muitas das vezes, aprendidos justamente a partir da notação musical tradicional – o mesmo pode contribuir para fortalecer a tese de que a prática de exercícios de percussão corporal pode ser sempre bem-vinda no contexto do ensino e da aprendizagem da polirritmia – tanto é que tal abordagem é defendida pela maioria dos autores cujos trabalhos revisamos nesse capítulo, a exemplo de Starer (1969), Hall (2005), Artzt (1992) e Vassilev (2017).

Um outro professor de percepção musical comentou que “Não só para a polirritmia a notação [tradicional] é limitada. Acredito que [ela também é limitada] para representar outros elementos da música como timbre, articulação” (Professor 8). Apesar de se mostrar insatisfeito com a notação musical tradicional, o mesmo professor demonstrou certa resignação quando afirmou, por fim, que “Não adoto outro tipo de notação para a polirritmia”. Um professor de bateria também se mostrou resignado com o sistema de notação musical tradicional quando disse o seguinte: “‘suficiente para cobrir todos os aspectos do ensino da polirritmia’ [a notação tradicional] não [é]. Mas para grande parte, sim... então uso notação tradicional mesmo” (Professor 2).

2.2.2.4 *Questão quatro*

Consultando as respostas dos professores que participaram de nossa pesquisa, verificamos que apenas dois deles manifestaram concordar com o enunciado proposto pela quarta questão da segunda parte do nosso questionário. Ao responder a essa questão, um desses professores (no caso, de violão) disse que “Sim, imprescindível. Como falei anteriormente, geralmente o jovem violonista ainda não tem esses conceitos bem estabelecidos, então defini-los com precisão é muito importante” enquanto o outro professor aludido acima (no caso, de percussão) deu uma resposta mais aprofundada:

O aluno, futuro profissional da música (seja em que capacidade for) deve sim apreender [sic] a teoria e a história da música, pois é um conhecimento imprescindível. Entretanto, não se pode negar os muitos grandes músicos e artistas de música popular que jamais estudaram teoria de forma acadêmica, e são capazes de compor ou executar grandes obras sem nenhum registro além da letra ou das cifras. Portanto, o aprendizado dos conceitos é necessário, mas sempre haverá as exceções (Professor 9).

A conclusão do professor de percussão que acabamos de citar deu o tom das demais respostas dos outros professores participantes de nossa enquete. Um desses professores (no caso, de percepção musical) citou outras formas através das quais a música pode ser aprendida e vivenciada pelo estudante, conforme sua própria declaração abaixo:

Acredito que há diversas possibilidades no processo de ensino aprendizagem da música em geral, e da polirritmia em particular, que envolveriam processos como a imitação, a leitura, a transcrição, dentre outros, não sendo possível – e talvez nem mesmo desejável – reduzir esses processos a uma via única (Professor 10).

Outro professor (no caso, de bateria) reproduziu uma perspectiva semelhante a que acabamos de constatar na resposta do professor de percepção musical citado acima ao declarar que a definição de conceitos teóricos no ensino da polirritmia (conceitos como os de ritmo, métrica, compasso, etc.) “Imprescindível não é. Dizer que é, é negar todo ensino, aprendizado, [da] música não ocidental. Mas acho que é um caminho possível, não o único. Cada caminho gera uma musicalidade diferente” (Professor 2).

Cerca de metade dos professores entrevistados (6 no total), demonstraram ser adeptos da absorção de conceitos relacionados à polirritmia (tais como os de ritmo, métrica e compasso) somente após o estudante já ter vivenciado esses fenômenos na prática de modo que a compreensão abstrata deles se relacione com as suas experiências prévias. Seguindo essa linha de pensamento, um professor de percepção musical disse que “A experiência musical sempre vem antes dos conceitos, os conceitos podem ser explorados logo após a realização de exercícios práticos” (Professor 11). Já outro professor (no caso, de violão) sugeriu separar o estudo prático do estudo teórico da polirritmia ao afirmar que “A apreensão desses conceitos não é imprescindível para a assimilação prática da polirritmia. Entretanto, ela é imprescindível para [o] seu estudo teórico” (Professor 14). Um outro professor de violão foi ainda mais enfático quanto à importância da prática desses conceitos relacionados à polirritmia ao dizer que

Os conceitos são menos relevantes que a prática, não são imprescindíveis, na minha opinião. O que é imprescindível é o entendimento corporal, a interiorização holística [dos conceitos teóricos sobre os quais a presente questão faz referência], primeiro no corpo (Professor 6).

Um professor de percussão também se mostrou adepto da ideia de que a apresentação de conceitos deve ser sucedida pela sua vivência prática, embora também tenha demonstrado um apreço pelos conceitos na medida em que a absorção deles pode enriquecer a experiência prática do estudante, conforme lemos em sua própria resposta dada à questão:

O fazer, o realizar, o sentir, o intuir, antes de teorizar, sempre torna o aprendizado mais orgânico, no entanto, teorizar nos leva para um âmbito de compreensão muito

importante, onde muitas vezes se faz necessário a apreensão de conceitos para uma maior apropriação do termo e do fazer musical (Professor 13).

Se ao demonstrar uma consideração parelha entre a vivência prática de conceitos implicados no ensino e na aprendizagem da polirritmia e o entendimento teórico de tais conceitos, o professor de percussão que acabamos de citar manteve a tendência dos demais professores já citados de dar prioridade à prática que, nesse sentido, deveria preceder o entendimento teórico dos conceitos, identificamos na resposta de um professor de bateria o único caso em que o entendimento teórico foi considerado como um possível ponto de partida para o estudo da polirritmia. Mas não apenas isso, já que, em sua resposta à quarta questão da segunda parte do nosso questionário, o professor de bateria em questão apresentou um relato que pode nos levar a compreender como o entendimento de conceitos teóricos pode contribuir para a experiência prática do estudante e/ou do músico em geral. Abaixo, transcrevemos a resposta desse professor na íntegra:

O conceito nos traz uma reflexão. Então, os conceitos são bem-vindos para despertar uma reflexão, para a gente pensar no assunto, no caso, no ritmo de forma bem matemática, também, para, então, esse conceito ser uma ferramenta para a gente ter uma assimilação musical, isso virar uma melodia, virar um sentimento e se tornar uma coisa espontânea. Eu acho que, no final das contas, se a polirritmia pode nos oferecer algum tipo de desafio matemático, rítmico, o objetivo final é que isso se torne uma coisa espontânea e musical e não raciocinada de forma matemática e racional e, sim, um efeito musical desejado, uma expressão, o que é subjetivo, né? Cada um entende a expressão musical de um jeito, mas os conceitos são, para mim, ferramentas que nos fazem refletir para você, então, levar isso para a sua prática e se tornar uma coisa espontânea e musical (Professor 15).

2.2.2.5 *Questão cinco*

As respostas de dois professores, um de percussão e o outro de violão, à quinta questão da segunda parte de nosso questionário nos leva, de pronto, a esclarecer um ponto importante que ainda pode não ter ficado claro até aqui. Citemos, desse modo, as respostas à presente questão dadas por esses professores. O primeiro deles, de percussão, disse, num trecho de sua resposta, o seguinte: “Polirritmia refere-se à duração das notas executadas por duas ou mais fontes sonoras executadas simultaneamente, portanto falar de altura (frequência) não faz sentido para mim [...] (Professor 9). O segundo professor aludido acima (no caso, de violão) respondeu à mesma questão citando, num trecho de sua resposta, o seguinte: “Acento, até certo ponto, está embutido no aprendizado de polirritmia. Alturas não são obrigatórias [...]” (Professor 3).

Como vemos, ambos os Professores 9 e 3 não reconhecem que o parâmetro das alturas possa atuar como um elemento determinante para o estabelecimento da polirritmia. É

interessante constatar como nossas intenções com a proposição da quinta questão da segunda parte do nosso questionário foram supridas por tais professores. Afinal, a presente questão não foi sugerida à toa: um dos seus propósitos era, justamente, colocar à prova o entendimento de professores atuantes em curso de música de universidades públicas brasileiras acerca dos parâmetros sonoros passíveis de serem considerados válidos na constituição de um (ritmo) ou de dois ou mais ritmos sobrepostos (i. e., de um polirritmo).

Constatamos que, para os Professores 9 e 3, o parâmetro das alturas não deve ser levado em consideração na constituição da polirritmia, o que implica, necessariamente, que esses professores não consideram esse parâmetro sonoro como capaz de determinar um ritmo. Ora, vamos recordar um exemplo já dado previamente (Figura 19) o qual apresentamos, agora, de modo ligeiramente diferente no intuito de facilitarmos o reconhecimento dos níveis de movimento gerados a partir da recorrência de contornos particulares de alturas, conforme se encontram abaixo (Figura 72):

The musical score for two violões is presented in 2/4 time with a tempo of quarter note = 110. Violão 1 (top staff) plays a contour of notes D4, E4, F4, D4, which is repeated three times, with a bracket labeled '4' above each repetition. Violão 2 (bottom staff) plays a contour of notes D4, C3, B2, A2, G2, F2, which is repeated twice, with a bracket labeled '6' below each repetition.

Figura 72: Padrão de Polirritmia 3 contra 2 determinado pela sobreposição de dois contornos de alturas recorrentes.

Como vemos na Figura 72, a parte de cada violão exposta acima implica a recorrência de um contorno de alturas particular: a parte do Violão 1 apresenta um contorno de alturas cuja velocidade de recorrência pode ser representada pelo número 4 (o qual indica a quantidade de tempo, em figuras de semínima, existente entre os pontos de ataque iniciais de cada contorno de altura sendo repetido aqui) enquanto a parte do Violão 2 implica um contorno de alturas cuja velocidade de recorrência pode ser representada pelo número 6 (o qual indica a quantidade de tempo, em figuras de semínima, existente entre os pontos de ataque iniciais de cada contorno de altura sendo repetido aqui). O contorno de alturas recorrente da parte do Violão 1 é formado pelas notas Dó 4, Ré 4, Mi 4 e Ré 4 enquanto o contorno de alturas recorrente da parte do Violão 2 é formado pelas notas Dó 4, Si 3, Lá 3, Sol 3, Lá 3 e Si 3. Como vemos, os padrões rítmicos gerados pelos eventos sonoros que constam em cada uma das partes que compõem a textura

polifônica exibida na Figura 72 não são determinados pelas durações que os compõem tendo em vista que a estrutura deles – e a conseqüente estrutura ritmicamente dissonante ou, para simplificar, a polirritmia contrastante que resulta da interação dos padrões rítmicos em questão aqui – é determinada pela recorrência de seus respectivos contornos de alturas.

Esse é um exemplo simples que pretende mostrar como não há qualquer empecilho para que o parâmetro das alturas funcione como agente ativo na geração de um ritmo e, conseqüentemente, de uma polirritmia⁴⁴⁷. Mas não só isso: como vimos no capítulo anterior, outros critérios de recorrência utilizados por Yeston em sua prática de análise rítmico-musical, tais como classe e/ou função de altura, também se mostram úteis no discernimento dos ritmos empregados por compositores em suas obras musicais. Aliás, se nos lembramos bem, Krebs acrescenta um outro critério que chama de ritmo harmônico o qual – à exemplo dos critérios de classe e/ou função de altura usados por Yeston – pressupõe que as alturas com significado especificamente harmônico dentro de obras musicais tonais podem gerar ritmos próprios, i. e., a partir de seus próprios meios (sem depender, por exemplo, do critério de duração para se estabelecer com tais).

Essas reflexões mostram como as perspectivas dos professores cujas respostas à quinta questão da segunda parte do nosso questionário citamos no início da presente subseção se mostram limitadas quando colocadas em contexto com algumas teorias rítmicas que já gozam de prestígio há algum tempo dentro da literatura musical, mas que, por algum motivo, ainda não foram amplamente absorvidas por estes professores e, quiçá, por muitos outros. Novamente, esperamos que a presente pesquisa e os resultados nela apresentados possam contribuir para mitigar os efeitos danosos causados pelo desconhecimento desses trabalhos.

Ainda sobre as respostas dadas pelos demais professores à questão sobre a qual os presentes comentários dizem respeito, reconhecemos que – à parte das duas respostas sobre as quais nos debruçamos de forma mais detalhada até aqui – constatamos uma tendência dos demais professores em considerar os exercícios de polirritmia que envolvem apenas o parâmetro das durações (i. e., que desconsideram outros parâmetros tais como acentos, altura,

⁴⁴⁷ Examinamos na Figura 72 um caso em que a sobreposição de dois contornos de alturas cujas velocidades de recorrência se mostram dissonantes entre si pode gerar um padrão de polirritmia o qual ilustra a conotação específica de polirritmia conforme definida pelo dicionário *Ricordi*. Nada impede, porém, que uma simples polirritmia no sentido mais geral do termo, também possa surgir da sobreposição de dois ou mais contornos de alturas cujas velocidades de recorrência se mostrem consonantes entre si. Um exemplo disso surgiria se alterássemos o contorno de alturas da parte do Violão 2 exposta na Figura 72 das seis notas que o compõem (Dó 4, Si 3, Lá 3, Sol 3, Lá 3 e Si 3) para, apenas, duas notas (Dó 4 e Si 3). A recorrência dessas duas notas na parte do Violão 2 resultaria num padrão rítmico cuja velocidade de recorrência poderia ser expressa pelo número 2, o qual seria consonante em relação à velocidade de recorrência (representada pelo número 4) do padrão rítmico gerado pelo contorno de alturas da parte do Violão 1 (afinal, $4 : 2 = 2$ e $2 \times 2 = 4$).

etc.) como aqueles a figurarem nos estágios mais elementares do estudo da polirritmia. Segundo essa perspectiva, um professor de violão disse que tais exercícios de polirritmia (i. e., que envolvem apenas a propriedade da duração)

[...] não [são] suficientes [para o domínio teórico e prático da polirritmia]. Seu papel estará melhor cumprido nas etapas iniciais de aprendizagem, em fases de reconhecimento, ou em momentos que for necessária uma atualização ou reaproximação, uma reciclagem (Professor 6).

Se referindo a exercícios de polirritmia que já envolvam outros parâmetros musicais tais como acento e altura, um professor de percepção musical alegou que: “Os exercícios de polirritmia que incluem acentos e alturas são os mais avançados e os mais musicais, [e assim] devem ser contemplados sempre que possível” (Professor 11).

2.2.2.6 *Questão seis*

Com exceção de um professor (no caso, de violão), todos os outros professores participantes de nossa pesquisa (14 no total) demonstraram acreditar que o uso da voz é imprescindível (ou fundamental) para o estudo da polirritmia. A resposta dada à sexta questão do nosso questionário pelo professor de violão supramencionado foi a seguinte: o uso da voz no estudo da polirritmia é “Importante também, mas o domínio dos membros deve ser visto preferencialmente” (Professor 1). Houve quem se mostrou um pouco receoso quanto ao emprego do qualificativo ‘imprescindível’ que o enunciado da presente questão atribuía ao uso da voz no estudo da polirritmia, algo que podemos constatar pela resposta de um professor de violão: “Eu acho a voz uma ferramenta poderosa [para o ensino da polirritmia], mas, novamente: o termo ‘imprescindível’ se aplica a muito pouca coisa na vida, não é verdade? :)” (Professor 12).

Dentre os demais professores, encontramos alguns aspectos relevantes em suas respostas. Primeiro, houve aquelas que relacionaram o uso da voz aos estágios mais avançados da prática e/ou estudo da música em geral, conforme vemos na resposta de um professor de percussão: “No âmbito geral de ensino de música, percebo que a utilização da voz em combinação com as mãos e/ou pés abre a compreensão para outros aspectos musicais, tirando nosso cérebro da zona de conforto, propondo novas ações desafiadoras” (Professor 13). Um professor de percepção musical relacionou o uso da voz no ensino da polirritmia à forma como Gramani a utiliza em seus métodos de ensino, o que podemos constatar a partir da sua própria resposta à mesma questão:

Geralmente sigo algumas ideias sugeridas nos métodos de José Eduardo Gramani. Por vezes, a voz é utilizada para marcar um fundo métrico constante, enquanto as mãos

executam polirritmias ao baterem em uma mesa. Em outros momentos, podem ocorrer mudanças nesse processo, com a voz participando da leitura rítmica enquanto uma das mãos, ou pés, realizam o fundo métrico (Professor 10).

Outro professor de violão estendeu a importância do uso da voz à prática geral do músico: “A voz é imprescindível para o músico, para improvisar, compor ou estudar rítmica/métricas” (Professor 7). Outros professores relacionaram o uso da voz associada aos membros do corpo à quantidade de vozes ou à velocidade dos ritmos que podemos produzir em nossa prática musical. Segundo um professor de percepção, “Sim, a voz é uma aliada nesses exercícios para o desenvolvimento da polirritmia, pois se temos voz, mão e pé, já podemos ter aí pelo menos três planos de ritmo” (Professor 11). Outro professor (no caso, de violão), disse o seguinte: “Creio que a voz, junto aos membros, é a melhor opção. Conseguimos fazer ritmos mais rápidos com a voz do que com os dedos ou membros [do nosso corpo]” (Professor 4). Houve quem justificou o uso da voz no ensino da polirritmia pelo simples fato de ela representar uma parte constituinte do nosso corpo e, assim, não deveria ser excluída desse processo. Seguindo essa linha de pensamento, um professor de percepção musical defendeu que “Em qualquer experiência musical creio que o corpo em sua totalidade, a voz e outras fontes sonoras devam estar sempre presentes” (Professor 8).

Como vemos, a grande maioria dos professores que responderam à questão sobre o uso da voz no ensino e na aprendizagem da polirritmia endossam a tese implicada no conteúdo do *Texto sobre memorização* do professor Guedes (2021) o qual revisamos na primeira seção do presente capítulo. Tal constatação reforça ainda mais a importância do uso da voz no ensino da polirritmia no violão (e/ou fora dele).

2.2.2.7 Questão sete

Os professores que responderam à sétima questão proposta em nosso questionário forma unânimes ao verem com bons olhos o uso do metrônomo no ensino e na aprendizagem da polirritmia. Aspecto inédito dentre as respostas dadas por eles às demais questões do nosso questionário até o momento, a constatação a qual chegamos aqui só ajuda a reforçar ainda mais a perspectiva de Artzt (1992) que, em seu livro *Rhythmic Mastery*, demonstra uma confiança inabalável no metrônomo ao aconselhar o seu uso em praticamente todos os exercícios ou práticas propostas pela autora nessa sua importante obra.

Vamos citar algumas respostas que evidenciam algum(ns) aspecto(s) que pode(m) fazer com que o uso do metrônomo seja favorável ao estudo da polirritmia. Segundo um professor de bateria,

O uso do metrônomo pode e deve ser uma excelente ferramenta, inclusive tem metrônimos que mostram para a gente como soa uma polirritmia. Você pode programar o metrônomo para fazer um 5 contra 4, por exemplo, né? Isso é uma ferramenta muito legal porque você, depois, memoriza aquela melodia e aprendeu aquela polirritmia e [aí] vai usar aquilo de forma espontânea, musical. O metrônomo também pode te dar uma referência e você trabalhar o outro pulso [da polirritmia em questão] a partir daquele metrônomo, a outra divisão [dessa polirritmia]. Ele pode ter múltiplas funções para a gente desenvolver a compreensão de uma polirritmia ou de uma polimetria (Professor 15).

Vemos que a segunda forma como o professor de bateria acima referido usa o metrônomo se assemelha à forma como Artzt aconselha o estudante de violão a iniciar a sua aprendizagem prática da polirritmia, qual seja, regulando o metrônomo para

[...] marcar as duas notas [do padrão de polirritmia 3 contra 2] enquanto [o estudante] [...] toca as três notas, ou deixar ele [i. e., o metrônomo] marcar as três notas enquanto [o estudante] [...] toca as duas [notas do mesmo padrão de polirritmia] (ARTZT, 1992, p.25).

Outros dois professores (um de percepção musical e outro de violão) destacaram a estabilidade do andamento como o principal objetivo do estudante ao utilizar o metrônomo. O primeiro professor respondeu à sétima questão da segunda parte do nosso questionário da seguinte forma: “Acredito que o metrônomo tem um papel importante na medida em que permite que o estudante tenha uma referência segura de pulsação, a partir da qual poderá trabalhar as elaborações rítmicas com mais firmeza” (Professor 10). Já o segundo professor aludido acima declarou que o metrônomo “É ferramenta de manutenção de pulsos. Se necessário deve ser empregado” (Professor 3).

Sobre as variações de andamento que o enunciado da questão sendo analisada no momento fazia referência, três professores reconheceram nelas a possibilidade de estimularem diferentes percepções da polirritmia. Seguindo essa ideia, um professor de percepção musical comentou que “Realizar exercícios polirrítmicos em diversos andamentos é uma experiência enriquecedora pois conforme [altera-se] o andamento se escuta e percebe coisas diferentes em uma polirritmia” (Professor 11). Seguindo a mesma linha de pensamento, um professor de violão disse que “As variações de andamento influenciam muito na maneira como a estrutura [polirrítmica] é percebida em termos de caráter, gênero e fluência” (Professor 7) enquanto outro professor de violão salientou que “é preciso ter em mente que, a partir de certo ponto, tanto a aceleração quanto a desaceleração transformam o ritmo e as sensações mentais e físicas que ele provoca a tal ponto que eles viram outra coisa” (Professor 12).

Houve aqueles professores que declararam que tão importante quanto o uso do metrônomo é o cuidado para não se criar uma dependência do mesmo. Um professor de bateria declarou em sua resposta o seguinte:

Eu sou a favor do uso e do não-uso do metrônomo para que o metrônomo não seja uma muleta. Ele pode ser uma ferramenta. Pode e deve. Mas o objetivo final é a gente internalizar, ter autonomia do pulso, a gente ser o próprio metrônomo. Dar as referências diversas para confrontar dois ritmos, por exemplo, né? (Professor 15).

Outro professor de bateria comentou o seguinte: “Acho importante o uso do metrônomo, mas costumo sugerir para estudar também sem ele depois, já que quando vamos tocar pra valer, ele não estará lá com você” (Professor 2). Além dos dois professores de bateria que acabamos de citar, um professor de percussão reforçou ainda mais a perspectiva sobre o uso e o não uso do metrônomo em questão aqui: “Acho importante o uso do metrônomo. Sempre peço para os alunos estudarem com e sem o metrônomo” (Professor 13). E, para finalizar, um professor de violão se juntou ao mesmo grupo de professores acrescentando um aspecto interessante sobre a relação entre o uso do metrônomo e a prática em conjunto. Em sua resposta, esse professor disse o seguinte: “Considero que o uso do metrônomo pode ser útil nesse estudo [i. e., da polirritmia], assim como em outros estudos musicais. Ainda assim, não deve substituir a prática musical em conjunto” (Professor 14).

2.2.2.8 *Questão oito*

Cerca de metade dos professores que responderam à oitava questão da segunda parte do nosso questionário (7 no total) disseram que não adotam nenhuma atividade de prática em conjunto no ensino da polirritmia ou que as atividades de prática em conjunto que adotam em suas aulas não envolvem diretamente a polirritmia. Praticamente a outra metade dos professores respondentes (7 no total) declararam adotar atividades diversas de prática de conjunto que têm como foco o estudo da polirritmia enquanto apenas um professor disse não se lembrar se já adotou esse tipo de prática. Dos que declararam adotar tais práticas em suas aulas, três professores lecionavam percepção musical (o que parece lógico pois essa disciplina é, tradicionalmente, dada para turma coletiva de alunos), um professor lecionava percussão, um professor violão e dois professores lecionavam bateria. Dos que disseram não adotar qualquer prática em conjunto em suas aulas, seis professores lecionavam violão e um professor lecionava percussão sendo que dois dos seis professores de violão que acabamos de citar reconheceram que já haviam adotado alguma atividade de prática em conjunto em suas aulas, porém, sem nenhum enfoque na polirritmia.

Essas observações mostram que os professores de violão foram justamente aqueles que declararam explorar menos as atividades em grupo no ensino da polirritmia, o que pode significar que a percepção da polirritmia jamais (ou raramente) era explorada nas aulas desses professores. Mas, segundo um professor de percepção musical (Professor 8), a percepção da polirritmia deveria ser o primeiro aspecto a ser trabalhado em sala de aula antes mesmo de o estudante arriscar a execução individual um padrão de polirritmia ‘dissonante’. Nas palavras desse professor, “a primeira experiência musical [do estudante] com a polirritmia tem o foco na audição, sem a exigência da coordenação motora requerida em uma ação combinada” (Professor 8). Mesmo que discordemos da prioridade que tal professor atribui a atividades de audição de padrões de polirritmia em detrimento daquelas de execução desses padrões (as quais, segundo podemos supor, devem ser explorados em estágios posteriores do estudo da polirritmia), não temos como negar o prejuízo ao ensino e à aprendizagem da polirritmia que a falta de atividades focadas na percepção da polirritmia pode gerar na formação do estudante de violão.

Mais uma vez, o presente trabalho tem, pelo menos como intenção, algo a acrescentar quanto a isso já que pretende estimular mais professores de violão e, conseqüentemente, mais estudantes desse instrumento, a tomarem contato com a polirritmia em seus estudos fazendo com que as suas próprias capacidades intelectuais e sensíveis possam ser intensamente exploradas. Tal perspectiva se justifica pelo fato de que o estudo da polirritmia pode exigir praticamente a integralidade das forças espirituais (no sentido de mentais) e materiais (no sentido de corporais) do estudante no processo de conhecimento aprofundado desse fenômeno musical.

Um ponto ainda a se destacar com respeito à falta de atividades focadas na percepção da polirritmia nas aulas da grande maioria dos professores de violão participantes da nossa pesquisa é que – de acordo com a nossa revisão do *Texto sobre memorização* do professor Guedes – a utilização de um gravador durante o estudo individual do violão por parte do estudante pode suprir essa carência de atividades de apreciação auditiva no caso específico do estudo da polirritmia. Isso fica claro através das orientações e dos exercícios propostos por Guedes em seu texto e que, assim, podem eventualmente cumprir, em maior ou menor grau, um papel importante como estimuladores da percepção auditiva de padrões de polirritmia pelo estudante de violão. Isso sem contar a relação simbiótica entre o estudante de violão e o metrônomo que Artzt (1992) propõe como o melhor caminho para a sua aprendizagem musical.

No caso dos demais professores que declararam adotar atividades de prática em conjunto com foco específico no estudo da polirritmia, devemos destacar algumas respostas.

Um professor de percepção musical disse o seguinte:

Sim, [adoto] diversas [atividades de prática em conjunto focadas na polirritmia como, por exemplo] realizamos o *Clapping Music* do Steve Reich em classe, exercícios de Konakkol, Gramani, e de superposição de compassos em grupos separados de estudantes. Estudamos também claves rítmicas brasileiras como Calango, Carimbó, Coco, Maracatu, Boi Bumba, sendo que cada estudante se responsabiliza por uma das linhas, até o resultado geral da clave rítmica acontecer no grande grupo. Muitos dos ritmos brasileiros são polirrítmicos em sua natureza, mesmo sendo notados dentro de um compasso tradicional, devido as [sic] acentuações (Professor 11).

O único professor de violão que declarou adotar práticas de polirritmia em grupo respondeu à presente questão da seguinte forma:

Sempre [proponho práticas de polirritmia em grupo], como dou aulas num curso de licenciatura em música e as turmas são em geral de 20 alunos, a prática coletiva é essencial para utilizar essas estruturas e fazer música com elas. Exemplos, compor estruturas polimétricas junto com o grupo e dividir a turma em 2 ou 4 grupos, fazendo com que todos desenvolvam o foco (e essa palavra é essencial) na estrutura que está cantando/tocando e percebe de que maneira ocorrem encaixes e desencaixes em relação às outras estruturas, cantadas pelos outros grupos. (Professor 7).

Vemos que ambos os professores de percepção e violão previamente citados atribuem a cada aluno ou grupo de alunos a execução de um padrão rítmico particular enquanto outro aluno ou grupo de alunos realiza(m) outro(s) padrão(ões) de maneira simultânea. Tais atividades didáticas certamente exploram e muito a percepção auditiva da polirritmia por parte dos estudantes envolvidos essas práticas. Um professor de bateria comentou sobre como a audição de padrões rítmicos contrastantes tocados simultaneamente com outros colegas pode ser útil no estudo da polirritmia:

[Costumo promover a] Divisão da turma em grupos para execução de polirritmias, com intuito de que os alunos consigam ouvir uns aos outros, negociar andamentos, interação, entrar e sair da [sic] uma polirritmia. É uma forma boa de introduzir a polirritmia... você faz uma rítmica, mas está tocando uma polirritmia com os outros, e só de ouvir já complica (Professor 2).

Por fim, citamos a resposta dada à mesma questão por um professor de percussão que citou vários livros já revisados no presente trabalho cujas propostas de exercícios ou estudos são adaptadas constantemente para as suas atividades de prática da polirritmia em grupo:

Utilizo métodos como *Gramani*, *Starer*, Alonso, Hindemith, Magadini, *Anne Hall*, dentre outros e crio dinâmicas de aulas interativas. Crio também exercícios com diferentes associações e combinações. O objetivo é sempre interiorizar o conhecimento, tornando-o mais orgânico. Utilizo sempre o corpo, com base nas propostas de Dalcroze (Professor 13, *grifo nosso*).

2.2.2.9 *Questão nove*

Alguns professores (4 no total) demonstraram pouca ou nenhuma intimidade com o assunto ao qual o enunciado da nona questão da segunda parte do nosso questionário dizia respeito. Um professor de violão disse o seguinte: “Ainda não vivi uma situação como essa enquanto professor” (Professor 14), enquanto outro simplesmente não respondeu (Professor 5, também de violão). Os outros dois professores que se encaixam nesse grupo correspondiam a professores de percepção musical, sendo que um deles respondeu à questão dizendo o seguinte: “Acho que sobre [essa] questão você vai encontrar uma resposta mais precisa com o professor de Rítmica, que eu indiquei por e-mail” (Professor 10) enquanto o outro se queixou do enunciado da questão ao declarar o seguinte: “Achei a questão confusa. Não entendi bem. De qualquer maneira para uma aula de percepção ou musicalização, opto por dividir a turma ou formar duplas” (Professor 8).

Houve, por outro lado, quem já tivesse se deparado com a situação descrita no enunciado dessa questão e, entre todas as respostas dadas pelos professores, a de um professor de percussão foi, sem dúvida, aquela em que o assunto nela proposto foi esmiuçado de forma mais detalhada, conforme podemos conferir abaixo:

Vejo dois níveis de trabalhos: um nível está relacionado ao ‘sentir a rítmica’, o outro está relacionado ao ‘pensar a rítmica’ (em concordância com KUBIK, 2006). Como a nossa métrica ocidental é divisiva (Kolinsky), quase sempre necessitamos de uma subdivisão dos pulsos para poder tocar com precisão um dado ritmo. Pensado no nível dois, mais relacionado ao ‘pensar a rítmica’, proponho um estudo inicial que comece lento e com as contagens das subdivisões. Vai-se acelerando gradativamente até que a polirritmia seja incorporada e realizada com precisão, sem a necessidade das contagens das subdivisões muito curtas, que muitas vezes não são possíveis de serem realizadas dentro de um andamento muito rápido. Quanto mais lenta a passagem polirrítmica, mais necessidade de subdivisão para haver precisão. Exemplo: se temos que tocar em andamento lento e em conjunto uma quiáltera composta por cinco semínimas dentro de um compasso de quatro tempos (4/4), temos aí um quatro contra cinco e, conseqüentemente, 20 subdivisões; é muito necessária a subdivisão mental do pulso básico do compasso para se tocar junto. Mesmo se tocando sozinho, esta subdivisão é necessária para que o ritmo seja realizado com precisão. Esta subdivisão só deixa de existir em andamentos muito rápidos, mas para executá-las com precisão se faz necessário um estudo lento em que se acelera gradativamente o tempo até se chegar no andamento proposto na música. Para contar estas subdivisões eu utilizo as sílabas: ‘um’, ‘do’, ‘te’, ‘ca’, ‘cin’ no lugar: um, dois, três, quatro e cinco, pois conforme se acelera o andamento, não dá para articular a contagem propriamente dita, na íntegra. Estudando-se de forma isolada, quando se chega a um andamento rápido, aconselho a utilizar o metrônomo na cabeça do compasso para verificar se ambas as notas caem juntas. Passamos aí a ter uma sensação do ‘sentir a rítmica’. Esta marcação do compasso pode ser entendida como local de encontro de um ‘padrão rítmico’ ou ‘constância cíclica’. Kubik chama este fenômeno de ‘pivô de orientação’. A partir desta noção, temos o pulso elementar que pode ser trabalhado com o metrônomo. Temos também o conceito de ‘time line’ criado por Nketia que é similar ao de pulso elementar. Nesta segunda forma proposta de se estudar, estaríamos pensando o fenômeno desta polirritmia num âmbito que se aproxima mais do pensamento das

músicas [não-ocidentais⁴⁴⁸]. Exemplo de uma prática para este contexto: coloque o metrônomo na semínima 72 bpm, e tente sentir o cinco como um movimento regular e contínuo onde o ciclo se completa a cada quatro batidas do metrônomo. Tente reger o compasso com uma mão e movimentar a quiáltera com a outra sentindo os diferentes ciclos. Se quiser tirar ainda mais o seu cérebro da ‘zona de conforto’, inverta as ações (Professor 13).

Como vemos na resposta do Professor 13, a nona questão da segunda parte do nosso questionário requeria um grau mais profundo de experiência com a polirritmia que talvez não fazia parte da vivência de alguns professores que participaram de nossa enquete. Na resposta do professor de percussão transcrita acima, identificamos alguns procedimentos que podem auxiliar na contagem e/ou marcação das subdivisões mínimas e comuns entre duas ou mais sequências de pulsos equidistantes cujos pontos de ataque particulares apresentam velocidades de recorrência que não podem ser expressos como uma multiplicação ou divisão simples um do outro. O principal deles se refere ao andamento, quando o Professor 13 propõe ‘um estudo inicial que comece lento e com as contagens das subdivisões [em questão]’. Em seguida, ele diz que o andamento inicial deve ser acelerado gradativamente ‘até que a polirritmia seja incorporada e realizada com precisão, sem a necessidade das contagens das subdivisões muito curtas’.

Ambas essas orientações dadas pelo Professor 13 nos reporta às considerações de Starer (1969) e Hall (2005) sobre o mesmo assunto, muito embora aquele professor de percussão parece ter conseguido aprofundar ainda mais a questão do que os outros dois autores. O Professor 13 conclui sua resposta à oitava questão da segunda parte do nosso questionário dando uma informação valiosa quando afirma que as ‘subdivisões muito curtas [comuns a duas ou mais sequências de pulsos equidistantes que juntas compõem um padrão de polirritmia] muitas vezes não são possíveis de serem realizadas dentro de um andamento muito rápido’. Ora, esse era justamente o ponto que procurávamos saber e que esse professor nos respondeu satisfatoriamente: há, portanto, um limite de velocidade a partir do qual as subdivisões mínimas e comuns a duas sequências de pulsos que formam um padrão de polirritmia contrastante passam a ser inviáveis de ser executadas na prática seja pelo meio que for (i. e., silabação *konnakol*, pronúnciação curta dos números naturais não-nulos⁴⁴⁹ como ‘u’, ‘do’, ‘te’, ‘qua’, ‘ci’, etc.).

⁴⁴⁸ Adicionamos a expressão ‘não-ocidentais’ como uma sugestão pois nos pareceu que o professor em questão deixou de completar essa frase com alguma informação importante.

⁴⁴⁹ Os números naturais não-nulos (N^*) correspondem aos números inteiros positivos (não-negativos) excetuando-se o número zero (0), ou seja, $N^* = (1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9...)$.

Não parece nada acidental que Starer (1969) tenha identificado dois estágios claramente distintos na execução de padrões de polirritmia contrastante sendo o seu primeiro ‘Estágio 1 (com subdivisões)’ enquanto o seu segundo estágio só seria alcançado quando o estágio anterior fosse ‘praticado em velocidade crescente até o Estágio 2 (num único pulso) poder ser realizado’. Quem sabe não possamos redefinir o segundo estágio de execução de um padrão de polirritmia contrastante, conforme concebido originalmente por Starer, como ‘Estágio 2 (num único pulso)’ e passemos a nos referir a ele como um estágio sem subdivisões? Essa simples mudança de nomenclatura poderia esclarecer muita coisa, mesmo antes de o estudante iniciar a sua aprendizagem prática de padrões de polirritmia.

2.2.2.10 *Questão dez*

Dentre as respostas dadas pelos professores participantes de nossa pesquisa, encontramos naquelas de dois professores de bateria caminhos que talvez possam ser considerados os mais promissores entre todos aqueles sugeridos pelas respostas dadas à última questão da segunda parte do nosso questionário. Quem sabe possamos atribuir isso ao alto nível de exigência que os bateristas se habituem a ter em sua vida para coordenar a execução de quiálteras usando um membro do corpo enquanto outro(s) membro(s) deve(m) ficar a cargo da execução um ou mais grupos de figuras de nota normais (i. e., sem configurar quiálteras). Um dos professores de bateria referidos acima declarou que a forma como ele trabalha com seus alunos para que estes atinjam uma execução precisa de quiálteras se dá

Através da familiarização de cada quiáltera. Para essa situação, eu gosto de fazer um exercício com o metrônomo numa marcação bem lenta, por exemplo, entre 30 e 40 BPM e a pessoa se familiarizar, literalmente, se habituar a subdividir esse pulso em duas, três, quatro, cinco, seis, sete, oito, nove, dez, onze até quantas [partes] ele achar que é necessário para a música que ele quer fazer. Então, o primeiro exercício é o de, literalmente, se habituar e se familiarizar. Culturalmente, no nosso caso – Brasil – a gente já tem uma familiaridade muito grande com a divisão binária, ternária, quaternária e seus múltiplos. Então, normalmente, a familiarização se faz mais necessária de ser praticada e virar uma coisa habitual, normal, a divisão de cinco e sete, de nove (apesar de ser uma derivação do três). Aí vem o onze e, por aí vai, né? (Professor 15).

Vemos que o professor de bateria citado acima reconhece que, apesar da notória riqueza da cultura musical brasileira, não temos quase nenhuma manifestação musical em nosso país que se caracterize pela divisão do tempo em quintos ou sétimos ou, mesmo, em décimos ou undécimos (i. e., em onze partes iguais). Assim, como especificado pelo mesmo professor de bateria, os ritmos brasileiros se baseiam em subdivisões duplas, triplas e quádruplas do tempo, assim como, em métricas correspondentes a tais subdivisões. Ou seja, ao contrário do que muitos de nós pensamos (ou já pensamos), a possível dificuldade que nós brasileiros

encontramos na execução de um ritmo ‘quinário’ ou ‘setenário’ (ou de uma peça musical baseada numa divisão quártupla ou sétupla do tempo ou, ainda, no agrupamento de um certo grupo de tempos em cinco ou sete unidades) não deve ser atribuída exclusivamente à construção do ritmo ou da música em si, mas, em vez disso, devemos considerar como um fator igualmente determinante, a nossa própria falta de familiaridade com esses tipos de construção rítmica.

O segundo professor de bateria que também pode nos orientar no processo de familiarização com a execução de quártulas de quaisquer quantidades comentou sobre o que acabamos de expor, conforme constatamos em sua resposta à questão momentânea a que se refere essa subseção do segundo capítulo. Assim, para esse segundo professor de bateria, devemos praticar as quártulas em

Andamento médio/lento, [com] metrônomo, [e trabalhando, basicamente, com a] repetição. Por que tocar 5 notas [num pulso] é mais difícil que [tocar] 4? Porque tocamos 4 desde que começamos a estudar, porque é o que toca na rádio. Então [devemos] ouvir músicas que contenham quártulas [de cinco e de outras quantidades] e tocar bastante [essas quártulas]. Tocar com os outros [também], em grupo (Professor 2).

Como vemos, parece que o costume de ouvir e tocar músicas baseadas, apenas, em padrões rítmicos cujas subdivisões variam entre metades e quartos do tempo não parece ser muito promissor para quem deseja alcançar uma execução realmente precisa de quártulas compostas por cinco, sete, dez, onze ou, ainda, por um número maior de articulações igualmente espaçadas. Assim, concluímos a presente subseção confiando mais que certamente nas orientações dadas pelos dois professores de bateria citados acima de modo que possamos continuar praticando e evoluindo na performance do ritmo e, em especial, das quártulas uma vez que temos como objetivo maior oferecer sempre a melhor instrução possível para o estudante de música que, se ainda não o é, pode vir a ser o músico e/ou o professor de música no futuro.

2.2.3 TERCEIRA PARTE

2.2.3.1 *Questão um*

A terceira parte do nosso questionário destinado a professores de música em universidades públicas brasileiras se volta especificamente, agora, a docentes responsáveis pelo ensino do violão. Buscamos saber, com as questões propostas nessa parte do nosso questionário, sobre detalhes de natureza tanto técnica quanto pedagógica relacionados à prática docente dos professores de violão que aceitaram participar de nossa enquête. Houve um professor de bateria que aceitou o desafio de responder às questões que propomos nessa última parte do nosso

questionário e, na medida em que as respostas desse professor representaram uma efetiva contribuição para a nossa pesquisa, as mesmas acabaram sendo altamente apreciadas.

Não coincidentemente começaremos a abordar as respostas dos professores que replicaram à primeira questão da terceira parte do nosso questionário por aquela dada pelo professor de bateria que acabamos de mencionar. Isso porque cremos que esse professor foi o que captou melhor o cenário mais propriamente pedagógico em torno do qual a questão pretendia conduzir as atenções dos professores. O professor de bateria, assim, respondeu à essa questão:

A voz do baixo no violão, na minha impressão, traz uma polaridade, ela tem a sua polaridade por ser a linha de baixo, por ser, de repente, uma linha mais básica e tal. Então, eu acho válido sim [iniciar a aprendizagem da polirritmia no violão pela linha do baixo], mas eu acho muito válido a gente ter todas as perspectivas de visão de uma polirritmia. Então, por exemplo, se a partir da voz do baixo você entende a outra subdivisão que gera uma polirritmia [essa seria uma visão possível da polirritmia em questão]. Mas, eu também acho fundamental a partir dessa outra divisão você ter ela como ponto de partida para entender a voz do baixo gerando outra polirritmia. Por exemplo, 4 contra 5 ou 5 contra 4 (Professor 15).

O professor de bateria que acabamos de citar demonstrou um conhecimento apropriado da questão sobre iniciar ou não a aprendizagem da polirritmia no violão pela linha do baixo. Isso porque o que está em jogo aqui é a interpretação métrica que o estudante ou o músico (incluindo do próprio professor) terá uma vez que o mesmo se coloque em modo de aprendizagem de um padrão de polirritmia qualquer.

Como pontuamos durante a revisão do livro *Polyrhythmic and Polymetric Studies* de Bogdanovic, quando um padrão de polirritmia é aprendido de forma desmembra (i. e., a partir da separação das suas partes constituintes) e, se, nesse contexto, o estudante iniciar a aprendizagem desse padrão pela linha do baixo, o mais provável é que a construção rítmica dessa linha o induza a interpretar metricamente toda a polirritmia em questão a partir dela. Como a linha do baixo na música tonal ocidental carrega consigo um significado harmônico próprio (i. e., enquanto fundamento da harmonia), tal linha acaba apontando mais diretamente para a interpretação métrica a ser seguida pelo ouvinte, digamos, de formação predominantemente ocidental. O cenário pedagógico-musical que acabamos de desvelar não foi, infelizmente, considerado por nenhum professor de violão que respondeu à primeira questão da terceira parte do nosso questionário.

2.2.3.2 *Questão dois*

A maioria dos professores de violão que responderam à presente questão (4 no total) disseram que nunca haviam passado exercícios para os seus alunos nos quais eles deveriam

executar um padrão de polirritmia no violão usando apenas uma mão. Um desses professores especificou o seguinte: “Não [passei nenhum exercício desse tipo para um estudante executar no violão], mas [sim] fora dele” (Professor 3). Essa resposta sugere que o professor em questão prefere orientar o estudante a praticar a polirritmia primeiro usando a percussão corporal e, somente, após dominar essa prática, tentar executar a mesma no violão. Apesar de já termos defendido a importância da prática da percussão corporal para o ensino e a aprendizagem da polirritmia, acreditamos que quando tratamos especificamente do assunto no contexto técnico e interpretativo do violão, faz-se necessário lançar mão de estratégias de ensino e aprendizagem que tomem o próprio violão como meio de ação principal para que as técnicas e nuances requeridas na performance desse instrumento possam ser igualmente desenvolvidas.

Dos professores que responderam positivamente à questão sobre a qual nos concentramos no momento (3 no total), dois fizeram questão de especificar o dedilhado de mão direita que recomendam aos estudantes na prática de exercícios de polirritmia. Um deles disse o seguinte: “Em geral, o polegar da mão direita faz um dos ritmos e os dedos i-m-a fazem o outro” (Professor 4) enquanto o outro professor aludido acima foi mais prolixo:

Sim [já passei exercícios para os meus alunos a serem executados no violão apenas com a mão direita, por exemplo], 3 [notas] nas cordas E e B (i, m) e 2 [notas] nas cordas E e A (p). Eu, particularmente estudo diferentes padrões polimétricos, como 5 [articulações] nas cordas E e B (c e a), 3 [articulações] no polegar e 2 ou 4 [articulações] com o indicador da mão esquerda na corda D. Acredito que essa divisão pode ser bem-vinda na prática da polimetria. Lembrando que todos [os padrões envolvidos nesse último exercício] têm estabilidade e estão em relação a um pulso constante, por isso insisto no nome polimetria e não polirritmia. A questão é que a mão pensa mais que a cabeça. A solução para isso, no violão, está muito mais nos micros gestos motores, do que na compreensão racional das estruturas. Os gestos dos violonistas são micros, em comparação aos gestos de um pianista ou percussionista (Professor 7).

A resposta do Professor 7 à segunda questão da última parte do nosso questionário exige maiores explicações. Primeiro, fica claro que esse professor adota o mesmo dedilhado ensinado por Artzt (1992) na execução geral de polirritmias no violão, qual seja, a voz mais grave sendo dedilhada com o polegar e a(s) voz(es) mais aguda(s) sendo dedilhada(s) com os dedos indicador, médio e anular (acrescentando-se, ainda, o fato desse professor ter declarado usar o dedo mínimo da mão direita no exercício que ele chamou de polimétrico no qual o mesmo parece ter usado a letra ‘c’ para indicar a abreviação da palavra *chiquito* em língua espanhola). A resposta do Professor 4 à presente questão corrobora, portanto, a orientação de Artzt com respeito ao dedilhado mais propício para a execução de padrões de polirritmia no violão – lembrando que tal orientação está fundada nas disposições naturais de independência dos dedos

da mão direita mais usados na produção sonora do violão, conforme as considerações de Amim (2017) devidamente citadas já demonstraram.

Um segundo aspecto importante a ser tratado com respeito à resposta do Professor 7 blocada mais acima se refere à sua opção em qualificar o exercício descrito por ele como apresentando características próprias de ‘padrões polimétricos’ o que se configuraria como um exercício polimétrico. O professor em questão justificou a sua opção afirmando o seguinte: ‘todos [os padrões envolvidos nesse exercício] têm estabilidade e estão em relação a um pulso constante, por isso insisto no nome polimetria e não polirritmia’. Ora, se os padrões que ele chama de polimétricos e que definem o exercício por ele citado se relacionam ‘a um pulso constante’, então, não há por que considerar o exercício como polimétrico se as três sequências de eventos sonoros particulares que o constituem (i. e., os seus três ritmos constituintes) são redutíveis a um mesmo pulso e, assim, à uma mesma interpretação métrica. Se o ‘pulso constante’ ao qual esse professor se refere compreende uma unidade de tempo passível de ser subdividida em parte menores, então, a perspectiva que acabamos de expor se mostra apropriada.

Por outro lado, se o Professor 7 se referiu ao ‘pulso constante’ no qual todos os ‘padrões [individuais]’ do seu exercício se encontrariam relacionados querendo fazer referência a um pulso mínimo (ou a um valor operacional mínimo, i. e., um pulso que não pode ser subdividido em partes menores), então, o seu qualificativo pode ser aceitável na medida em que cada um dos três ritmos constituintes do seu exercício poderiam induzir à uma interpretação métrica particular do mesmo exercício. Não obstante, não podemos nos esquecer que uma polimetria, seja ela qual for, só pode se consumir na prática quando vários ouvintes interpretam simultaneamente uma textura musical (seja ela monofônica ou polifônica) a partir de agrupamentos diferentes dos seus eventos sonoros constituintes o que, conforme já defendemos, não se encontra disponível ao aparato perceptivo de um único ouvinte. Para termos uma referência mais palpável do exercício ‘polimétrico’ descrito pelo Professor 7, oferecemos uma possível versão do mesmo conforme a seguir (Figura 73):

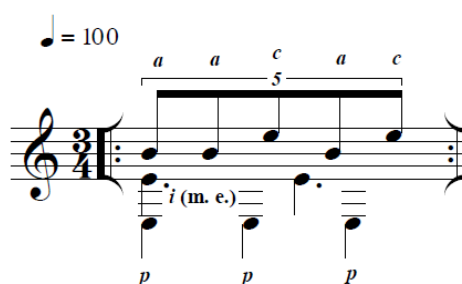


Figura 73: Exercício ‘polimétrico’ a três partes citado pelo Professor 7.

Como vemos na Figura 73, uma possível versão do exercício ‘polimétrico’ descrito pelo Professor 7 apresenta três linhas rítmicas cujos pontos de ataque particulares implicam velocidades de recorrência dissonantes entre si: a linha superior apresenta uma velocidade de recorrência de ataques que equivale ao número 6 (o qual indica a quantidade de tempo, em figuras de sextina de semifusas, existente entre os seus respectivos pontos de ataque); a linha intermediária apresenta uma velocidade de recorrência de ataques diferente que equivale ao número 15 (o qual indica a quantidade de tempo, também em figuras de sextina de semifusas, existente entre os seus respectivos pontos de ataque) e; a linha inferior apresenta uma velocidade de recorrência de ataques também diferente que equivale ao número 10 (o qual indica a quantidade de tempo, também em figuras de sextina de semifusas, existente entre os seus respectivos pontos de ataque). Não consideramos mais necessário explicar por que as velocidades 6, 15 e 10 se apresentam como dissonantes entre si. Porém, devemos esclarecer que chegamos a tais velocidades a partindo do MMC entre o número de articulações no qual cada uma das linhas rítmicas desse exercício divide o mesmo espaço de tempo do compasso 3/4 (a linha superior divide esse espaço em quintos, a linha intermediária em metades e a linha inferior em terços). Sendo assim, cada uma dessas linhas rítmicas deve seguir um tipo de agrupamento particular tendo em vista as trinta subdivisões comuns às mesmas de modo a resultarem na quantidade de articulações que apresentam em sua superfície rítmica (a linha superior segue um agrupamento senário dessas trinta subdivisões, a linha intermediária segue um agrupamento quinzenário dessas subdivisões e, a linha inferior segue um agrupamento decário das mesmas subdivisões).

Mas, a questão que se coloca aqui é a seguinte: o Professor 7 havia deixado claro, em resposta à segunda questão da primeira parte do nosso questionário, que considerava uma sequência de pulsos equidistantes como ‘um metro’. Ora, esse seu entendimento pode explicar por que ele enxerga o exercício descrito mais acima como ‘polimétrico’. Se a estrutura do exercício em questão apresenta mais de uma sequência de pulsos equidistantes ao mesmo tempo

(como é, de fato, o caso), então, nada parece mais natural do que reconhecer nela uma estrutura polimétrica na medida em que cada sequência de pulsos equidistantes nela existente implicaria um metro ou uma métrica particular. Porém, considerar a métrica como um conteúdo do conhecimento musical ao invés de uma forma como um conteúdo desse tipo pode ser interpretado pode vir a retardar ainda mais o estabelecimento de uma possível solução para a confusão semântica inveterada que reina entre os conceitos de ritmo e métrica e, conseqüentemente, entre os conceitos de polirritmia e polimetria.

Há um último aspecto que devemos comentar sobre a longa resposta dada pelo Professor 7 à atual questão do nosso questionário e este diz respeito ao momento em que ele propõe uma solução prática para a execução do exercício ‘polimétrico’ descrito por ele a qual dependeria do reconhecimento de que ‘a mão pensa mais que a cabeça’. Não podemos nos abster de expressar tamanha surpresa com tal declaração. Naturalmente, tudo indica que estamos diante de uma figura de linguagem (devemos reconhecer que os músicos são especialmente bons nisso...). Mas, essa figura de linguagem certamente esconde algum(ns) pressuposto(s) importante(s). Então, havemos de trazê-lo(s) à tona.

Após utilizar a figura de linguagem que acabamos de referir, o Professor 7 acrescenta o seguinte: ‘A solução para isso [i. e., para a realização prática do exercício ‘polimétrico’ descrito por ele] está muito mais nos micros gestos motores, do que na compreensão racional das estruturas [que compõem o mesmo exercício]’. Ora, o Professor 7 deixa claro que a solução para a aprendizagem motora do seu exercício ‘polimétrico’ surgiria, segundo ele, a partir da realização prática do mesmo, i. e., a partir da experiência empírica do mesmo ou – como ele especificou – através dos ‘micros gestos motores’ usados pelo estudante na execução desse exercício. Isso mostra que o Professor 7 parece depositar uma confiança muito maior nos conhecimentos a serem adquiridos a partir da sua experiência ao executar o exercício em questão do que a partir de qualquer raciocínio prévio (ou concomitante à sua execução) envolvendo alguma reflexão abstrata sobre esse exercício.

Essa perspectiva não se alinha à nossa orientação geral sobre a conciliação aparentemente necessária entre as duas vias de acesso epistemológicas que levantamos previamente como sendo igualmente relevantes em nosso caminho rumo à uma absorção consistente da polirritmia. Estamos falando, obviamente, de uma conciliação entre ambas as vias racional e empírica humana entendendo que, se é dado ao ser humano a possibilidade de conhecer, então, também é dado a ele basicamente dois caminhos possíveis através dos quais possa concretizar esta sua vocação, o que nos leva a concluir que pode haver um grande desperdício em desconsiderar qualquer um desses dois caminhos no processo pelo qual ele se

venha a conhecer esse fenômeno que chamamos de polirritmia. Nesse sentido, vemos na abordagem do Professor 7, uma atitude reducionista que, em nossa opinião, pode não contribuir quanto poderia (para não dizer deveria) para expandir os conhecimentos acerca dos processos de ensino e aprendizagem da polirritmia no violão.

Antes de concluirmos nossos comentários sobre as respostas dos professores dadas à segunda questão da última parte do nosso questionário, devemos dar atenção a uma perspectiva diversa daquela que acabamos de criticar. Sendo assim, vamos contrapor a abordagem de orientação predominantemente empírica do Professor 7 àquela que surge a partir das considerações tecidas pelo professor de bateria que encarou de frente as questões especificamente direcionadas aos professores de violão tendo sido capaz de fazer jus a elas. Em resposta à questão do nosso questionário que tratamos no momento, esse professor disse o seguinte:

O exercício polirrítmico, como eu te disse, começa na mente, ao entendermos a razão de uma subdivisão sobre a outra. Depois, no caso específico da técnica do violão, é fundamental a pessoa ter essa capacidade de fazer uma divisão polirrítmica com apenas uma mão, né? Com certeza, tecnicamente falando para o violão acho muito importante (Professor 7).

O professor de bateria que respondeu à essa e a todas as outras questões direcionadas originalmente apenas a professores de violão demonstrou uma perspectiva bem diferente daquela que conhecemos a partir da longa resposta dada à mesma questão por um dos professores de violão participantes de nossa pesquisa. No caso da resposta do professor de bateria que acabamos de citar, identificamos, nela, uma preocupação em conciliar tanto o entendimento racional das estruturas polirrítmicas (quando esse professor fala em entender ‘a razão de uma subdivisão sobre a outra’ conforme encontrada num padrão polirrítmico) quanto à apreensão empírica delas, sendo que, no caso da apreensão empírica de estruturas polirrítmicas, lembramos que o enunciado da presente questão se referia, especificamente, ao exercício e à aprendizagem mono manual de padrões de polirritmia, i. e., de padrões completos a serem praticadas com apenas uma das mãos no violão. Interessante como, mesmo sem ter, aparentemente, maiores conhecimentos sobre a técnica do violão, o professor de bateria em questão soube se colocar adequadamente frente à essa questão tão específica de outro instrumento (quicá esse professor dê as suas dedilhadas de vez em quando...).

Por fim, devemos completar as respostas anteriores dadas pelos professores de violão à presente questão de nosso questionário, dando destaque à uma resposta que iluminou uma questão de natureza pedagógica importante quando nos referimos à prática da polirritmia no violão com apenas uma das mãos. O professor de violão sobre o qual nos referimos aqui disse

o seguinte: “Utilizo a prática em cordas soltas para passagens complexas” (Professor 1). A prática da polirritmia em cordas soltas também é ensinada por Artzt (1992) e Vassilev (2017), conforme a revisão dos seus respectivos livros nos mostrou. Observamos, porém, uma pequena, mas notável diferença entre as abordagens desses autores e daquela seguida pelo professor de violão cuja resposta acabamos de citar: Artzt e Vassilev aconselham o estudante a iniciar o estudo da polirritmia no violão através da execução de padrões simples usando apenas cordas soltas enquanto o professor de violão cuja resposta à atual questão do nosso questionário mostrou que este prefere utilizar o recurso das cordas soltas mais direcionado ‘para [a prática de] passagens complexas’. Apesar da divergência entre os dois autores e o professor de violão que acabamos de citar, constatamos que todos eles consideram importante a prática solitária de padrões (simples ou complexos) de polirritmia com apenas a mão direita usando cordas soltas do violão (devemos salientar, ainda, que nenhum professor entrevistado considerou a possibilidade de o estudante praticar padrões de polirritmia usando apenas a mão esquerda – ou aquela responsável por digitar as notas no braço do violão).

2.2.3.3 *Questão três*

Poucos professores (3 no total) responderam positivamente à terceira questão da terceira parte do nosso questionário. Um deles assim especificou: “Uma prática comum minha é solicitar [ao estudante] a realização de determinadas passagens, polirrítmicas ou não, com mãos separadas” (Professor 6). Outro foi ainda mais específico e disse que já havia passado exercícios de polirritmia a seus alunos cujas distintas vozes deveriam ser executadas com mãos diferentes no violão conforme requerido em “Alguns estudos de Mark Delpriora” (Professor 3). O terceiro professor desse grupo de respondentes replicou à presente questão dizendo o seguinte: “É importante pensar na percussão como facilitadora desse processo, com diferentes padrões nas duas mãos, sem tocar as cordas, só percutindo mesmo” (Professor 7). Vamos comentar cada uma dessas respostas positivas à presente questão do nosso questionário.

A resposta do Professor 6 – a primeira citada no parágrafo anterior – introduz um aspecto didático importante que não havíamos considerado até aqui: tendo em vista que a técnica da percussão da mão esquerda – conforme definida por Romão (2012) – ainda não constitui um procedimento técnico solicitado com frequência no repertório do violão, se faz necessário, conforme sugerido por esse professor – o estabelecimento de uma etapa de introdução gradual da mesma na prática dos estudantes de violão, o que, não necessariamente, precisa estar conjugado à execução de padrões de polirritmia (isso poderia tornar a incorporação dessa técnica ainda mais difícil e refletir, com isso, uma metodologia de pouca ou nenhuma

preocupação didática por parte do professor). A ideia de aplicar a técnica de percussão com a mão esquerda ao repertório tradicional do violão – ou seja, sem um direcionamento especificamente polirrítmico – pode representar um estágio intermediário importante que venha a favorecer empreendimentos posteriores mais arrojados ilustrando o acréscimo paulatino de padrões polirrítmicos simples até os mais complexos que incrementem a prática dessa técnica no violão. Há de se destacar, também, que a resposta do Professor 6 nos surpreendeu uma vez que não conhecíamos os estudos para violão de Mark Delpriora, obra que, seguramente, pode se revelar útil para introduzir com mais consistência a técnica de percussão da mão esquerda aos estudantes de violão.

A resposta do Professor 7 citada mais acima foi mais direta ao ponto já que, segundo ele, ‘É importante pensar na percussão como facilitadora desse processo’. Ora, parece óbvio que a referência que esse professor faz à palavra ‘percussão’ se direciona à técnica de percussão que temos considerado de acordo com a concepção de Romão (2012, p.1299) segundo o qual a sua aplicação determina que “uma melodia deve ser realizada [no violão] somente com a mão esquerda, percutindo sobre o diapasão [i. e., sobre a escala desse instrumento]”. Essa técnica pode, inclusive, ser estendida à mão direita embora seja mais comumente aplicada durante a execução de outro instrumento bem próximo ao violão: a guitarra elétrica. Para nossos propósitos didáticos a serem desvelados no próximo capítulo da tese, optamos por não abordar a aplicação dessa técnica em maiores detalhes (queremos dizer, da técnica que resulta da extensão da percussão da mão esquerda para a mão direita) uma vez que não possuímos, ainda, uma experiência consistente com a utilização dela no violão. Assim, focaremos, com maior dedicação, na técnica de percussão da mão esquerda que, ao que constatamos, ainda pode ser considerada de aplicação um tanto quanto rara na performance do repertório específico do violão.

2.2.3.4 *Questão quatro*

A maioria dos professores de violão que responderam à quarta questão da terceira parte do nosso questionário (5 no total), disseram que não haviam explorado a técnica de abafamento de uma nota previamente executada no violão em exercícios de polirritmia com seus alunos. Contudo, dentre esses cinco professores, um alegou que havia explorado essa técnica em “exercícios não, mas em peças sim” (Professor 6). Dos dois únicos professores que responderam afirmativamente à essa questão, um deles disse que: “Sim. Utilizo os modelos de abafamento de polegar em exercícios de arpejo” (Professor 1), enquanto o outro foi genérico, por um lado, e específico, por outro, ao responder à atual questão: “Acredito que a articulação

deve ser estudada a priori, desde sempre. Isto irá implicar na [sic] clareza das diferentes vozes nas estruturas de polimetria/polirritmia” (Professor 7).

Conforme citado por Artzt em seu livro *Rhythmic Mastery*, a técnica de abafamento de uma nota previamente executada no violão ‘é uma técnica que os estudantes de violão nem sempre aprendem’. Ora, pudemos constatar que poucos professores de violão que participaram de nossa pesquisa demonstraram uma preocupação em ensinar essa técnica aos seus alunos, seja ela aplicada ao contexto da polirritmia, ou mesmo, fora dele. No terceiro capítulo da tese, buscamos dar nossa contribuição para que a técnica do abafamento de uma nota ressonante no violão possa ser mais explorada por professores e estudantes de instrumento.

2.2.3.5 *Questão cinco*

A resposta à essa questão dada pelo professor de bateria que já havia nos surpreendido anteriormente ao encarar de frente as cinco questões destinadas originalmente apenas a professores de violão nos surpreendeu novamente. Abaixo, podemos conhecer os detalhes de como esse professor procedeu diante da última questão da terceira parte de nosso questionário:

Mais uma vez voltamos a questão de saber cantar tudo [o] que [se] faz [i. e., tudo o que se toca num instrumento musical] ou contar também a rítmica. Isso tudo se traduz na maior introspecção ou assimilação do fenômeno musical, no caso, polirrítmico, melódico. Então, sim, eu acho muito válido sempre a gente ter essa independência de não ficar depositando nas extremidades [i. e., nas mãos e/ou nos pés] a resolução de uma questão musical. Isso se traduz em nós termos profunda autonomia e consciência do que a gente está fazendo através do cantar ou do contar (Professor 15).

As considerações do professor de bateria sobre a importância do uso da voz no estudo da polirritmia reafirmam aquilo que o professor Guedes nos mostrou em seu *Texto sobre memorização*: a capacidade de contar os tempos do compasso enquanto se toca uma peça, de fazer a leitura rítmica de uma ou outra voz dessa peça, de cantar (ou, melhor) solfejar uma determinada voz de uma peça enquanto se toca outra no violão ou, ainda, de tocar uma peça inteira cantando apenas a sua voz do baixo, certamente, são habilidades incomuns para violonistas. Mas, isso não significa que devem ser deixadas de lado antes mesmo de o violonista explorá-las seja em atividades propriamente musicais, seja em atividades didáticas. Se, para o professor de bateria cuja resposta à última pergunta de nosso questionário fizemos questão de incluir no corpo do texto do nosso trabalho, a independência entre membros do corpo parece algo natural, isso certamente não lhe foi dado por graça divina (embora, como diz o ditado popular, ‘Deus ajuda a quem cedo madruga’), mas, em vez disso, dependeu de ‘muitas horas de voo’ durante as quais esse professor explorou as mais variadas formas de conjugação e/ou coordenação entre os membros de seu corpo na execução de distintas ideias musicais. A

independência na realização (corporal e/ou vocal) de ideias musicais pode estar ao alcance de todos uma vez que decidamos mergulhar nesse oceano de possibilidades musicais dentro das quais a polirritmia, certamente, ocupa lugar de destaque como um dos caminhos mais sofisticados e (seja para o bem ou para o mal) ainda amplamente desconhecido.

2.3 EXPERIMENTO DE PESQUISA EM DISCIPLINA MINISTRADA NA UFMG

A última seção do segundo capítulo da tese é dedicada à descrição dos processos de planejamento e realização do experimento da presente pesquisa levado a cabo entre os meses de maio e setembro de 2021 por meio da disciplina ‘Ensino e Aprendizagem da Polirritmia no Violão (*Teaching and Learning Polyrythm on the Guitar*)’ oferecida a graduandos do curso superior de música da Escola de Música da UFMG. O objetivo da disciplina foi testar os procedimentos de ensino da polirritmia elencados nas duas seções anteriores do presente capítulo aplicando-os ao processo de aprendizagem da polirritmia no violão. O processo experimental dessa disciplina foi guiado por uma abordagem eminentemente qualitativa tendo sido registrado em relatórios elaborados pelo autor da presente tese, por um assistente disciplinar e mestrando correntemente vinculado ao programa de pós-graduação da UFMG e, também, por cada um dos alunos inscritos e assíduos na nossa disciplina.

O total de alunos inscritos inicialmente na disciplina contava dez estudantes. Dois desses estudantes, no entanto, jamais frequentaram às aulas da disciplina enquanto três deles não chegaram a concluí-la já que deixaram de frequentar as aulas antes da conclusão da disciplina que se deu no início de setembro. Tivemos, portanto, cinco alunos assíduos e comprometidos com o trabalho desenvolvido na disciplina durante o primeiro semestre letivo de 2021 o qual era comum a todos os cursos de graduação e licenciatura da UFMG. Dentre os cinco estudantes que cursaram a disciplina até o final, apenas dois eram alunos da UFMG (ambos cursavam licenciatura em música), enquanto os outros três se inscreveram nela como alunos externos, um deles correntemente matriculado no curso de licenciatura em música da UEL⁴⁵⁰, outro no curso de licenciatura em música da UEAP⁴⁵¹ e o último deles já licenciado pela UEL. Seguindo a postura ética que tomamos por ocasião do registro e dos comentários que tecemos a respeito das respostas ao nosso questionário submetido a professores de música em universidades públicas brasileiras, decidimos manter a identidade dos alunos que participaram da nossa disciplina em sigilo. Não obstante, adotamos um método diferente dos números para

⁴⁵⁰ Universidade Estadual de Londrina.

⁴⁵¹ Universidade do Estado do Amapá.

identificar cada um dos alunos que frequentaram a disciplina: consideramos as letras iniciais do(s) nome(s) e/ou sobrenome(s) de cada estudante e, a partir disso, passamos a nos referir à cada aluno por meio de uma sigla composta de duas letras maiúsculas⁴⁵².

Os relatórios elaborados tanto pelo autor da presente tese quanto pelo seu assistente disciplinar foram divididos por aula ministrada, ou seja, para cada aula ministrada foram elaborados dois relatórios, um pelo autor da tese e outro pelo seu assistente disciplinar. A duplicidade de relatórios para cada aula ministrada foi pensada como um meio de evitar que o lugar de fala do autor da tese prevalecesse em detrimento de outro(s) ponto(s) de vista. Nesse sentido, tanto o ponto de vista do seu assistente quanto os pontos de vista dos estudantes que participaram assiduamente da disciplina (os quais entregaram um pequeno relatório sobre a experiência vivenciada por eles ao final dela) foram considerados igualmente importantes e úteis para chegarmos, enfim, a um parecer ‘conclusivo’ sobre os resultados obtidos a partir da realização desse nosso experimento de pesquisa.

O conteúdo que apresentamos na presente seção da tese se encontra dividido por aula ministrada o que faz com que concentremos nossas atenções em cada um dos procedimentos de ensino da polirritmia empregados em cada aula considerando todos os pontos de vista já devidamente especificados acima. Isso significa que o parecer que qualificamos acima como ‘conclusivo’ apresenta-se como resultante da conciliação de diferentes pontos de vista sobre os mesmos objetos, quais sejam, os procedimentos de ensino da polirritmia empregados durante as aulas da disciplina e a eficácia deles para a aprendizagem da polirritmia no violão. Optamos, ainda, por trabalhar com um único procedimento de ensino da polirritmia por aula ministrada de modo a concentrarmos os exercícios nela propostos (todos eles criados pelo autor da presente tese e especialmente para a disciplina) nos resultados obtidos a partir da aplicação sistemática de cada procedimento. Ao todo tivemos 14 aulas no decorrer do semestre, o que perfizeram 14 procedimentos a serem testados e avaliados durante a disciplina em questão (um desses procedimentos foi proposto pelo assistente da disciplina durante a penúltima aula da disciplina conduzida por ele).

Como ainda nos encontrávamos sob efeito do isolamento social imposto pela pandemia da COVID-19, as aulas semanais da disciplina aconteceram remotamente pela plataforma Google Meet que funcionou muito bem durante todo o semestre. Todas as aulas da disciplina foram gravadas e, para que os alunos da disciplina pudessem ter acesso às mesmas

⁴⁵² Os cinco alunos que frequentaram assiduamente à disciplina e que concluíram a mesma com sucesso serão referidos doravante como AM, JG, JY, RM e RN.

posteriormente à realização delas, optamos por disponibilizar a gravação das aulas em uma pasta do Google Drive⁴⁵³. O material disponibilizado aos alunos da disciplina durante o seu curso também foi disponibilizado integralmente em uma outra pasta do Google Drive que se encontra relacionada à pasta anterior (incluímos nessa pasta todas as folhas de exercícios de polirritmia para violão elaboradas especialmente para a disciplina. Tal pasta se encontra disponível no seguinte link: <https://bitly.com/yHjIgh>).

As folhas de exercícios de polirritmia elaboradas especialmente para a disciplina foram concebidas no intuito de cobrirem os seguintes fenômenos métricos tomados aqui como possíveis efeitos perceptivos a serem provocados no estudante a partir da apreciação auditiva de estruturas rítmicas ou metro-rítmicas correspondentes: a dissonância métrica indireta dos tipos A e B e a dissonância métrica direta também dos tipos A e B (conforme concebidas por Krebs) corresponderiam, respectivamente, à dissonância metro-rítmica (conforme concebemos na última seção do primeiro capítulo desse trabalho), à dissonância rítmica e à consonância rítmica deslocada (conforme concebidas por Yeston). Além dos tipos de fenômenos métricos e das estruturas rítmicas levadas em consideração na elaboração das folhas de exercícios de polirritmia que usamos como matéria prima para o desenvolvimento dos processos de ensino e aprendizagem da polirritmia em nossa disciplina, também procuramos seguir uma abordagem didática dirigida pelos seguintes princípios: 1) exercícios a serem executados em uma corda seriam apresentados antes de exercícios a serem executados em duas ou mais cordas; 2) exercícios a serem executados com corda(s) solta(s) seriam apresentados antes de exercícios a serem executados com uma ou mais notas pressas no braço do violão; 3) exercícios monofônicos seriam apresentados antes de exercícios polifônicos; 4) exercícios polifônicos que combinavam cordas soltas em uma ou mais partes e notas pressas no braço do violão em outra(s) parte(s) seriam apresentados antes de exercícios polifônicos que combinavam duas ou mais partes a serem executadas usando apenas notas pressas no braço do violão. Seguindo tais princípios, propomos 13 folhas de exercícios de polirritmia para os estudantes regularmente matriculados em nossa disciplina cujas aulas individuais tratamos à parte, conforme a seguir.

2.3.1 PRIMEIRA AULA: PROCEDIMENTO UM

A aula de abertura da disciplina Ensino e Aprendizagem da Polirritmia no Violão (*Teaching and Learning Polyrythm on the Guitar*) incluiu todas as apresentações necessárias que se fazem presentes no início de um semestre letivo. Apresentamos tudo que se mostrava

⁴⁵³ Para acessar as aulas da disciplina, acesse o seguinte link: <https://bitly.com/pG7yyv>.

como uma grande novidade nessa ocasião: o professor da disciplina, o seu orientador de doutorado, o seu assistente, a disciplina em si, os seus objetivos, as suas dinâmicas, os seus conteúdos, as formas de abordar tais conteúdos entre outras coisinhas a mais. Enfim, estávamos prontos para iniciar nossos trabalhos.

O primeiro procedimento de ensino da polirritmia que propomos aos alunos a partir do contato deles com a primeira folha de exercícios de polirritmia a ser trabalhada nessa aula foi, talvez, o mais simples ou o menos esperado: aos alunos seria dada a chance de (1) adotar os procedimentos que desejassem e o professor se eximiria de direcioná-los a esse ou aquele procedimento no processo de aprendizagem dos exercícios propostos.

A primeira folha de exercícios de polirritmia apresentada nessa aula não continha, entretanto, nenhum exercício de polirritmia (fazemos referência, aqui, aos três ou quatro tipos de polirritmia já devidamente especificados em nosso trabalho⁴⁵⁴) mas, em vez disso, era composta de exercícios formados por uma única linha rítmica através da qual pretendíamos exemplificar situações em que os alunos da disciplina poderiam perceber a ocorrência do fenômeno da dissonância metro-rítmica (também chamada por Krebs de dissonância métrica indireta). A seguir (Figura 74), exemplificamos alguns exercícios contidos nessa primeira folha de exercícios de ‘polirritmia’ proposta aos alunos na primeira aula da disciplina:

⁴⁵⁴ Os três ou quatro tipos de polirritmia que consideramos em nosso trabalho incluem (1) o tipo mais geral de polirritmia que se define pela simples sobreposição de dois ou mais ritmos, (2) a conotação específica de polirritmia que se define pela sobreposição de dois ou mais ritmos que implicam a recorrência regular de eventos de mesma classe cujas velocidades de movimento particulares se mostram dissonantes entre si e (3) o tipo de polirritmia que é definido pela sobreposição de dois ou mais ritmos sendo que pelo menos um desses ritmos se sucede em andamento gradualmente crescente e/ou decrescente (i. e., cujas velocidades de movimento sucessivamente variáveis não se mostram passíveis de representação numérico-racional, quer dizer, tais velocidades não podendo ser representadas por números racionais) ou, ainda, que pelo menos um dos ritmos desse mesmo tipo de polirritmia implique a recorrência irregular racional de eventos de mesma classe (i. e., cujas velocidades de movimento sucessivamente variáveis se mostrem passíveis de representação numérico-racional).




Figura 74: Primeiros exercícios da primeira folha de exercícios da polirritmia apresentada na disciplina da UFMG.

Como vemos na Figura 74, os exercícios da primeira folha de exercícios de polirritmia apresentada em nossa disciplina não envolviam a sobreposição de ritmos ou, mais precisamente, a sobreposição de duas ou mais sequências formalmente organizadas de eventos sonoros. Assim, buscamos trabalhar, nessa primeira aula, com ritmos cujas organizações formais particulares implicavam a recorrência de eventos de mesma classe que dariam origem a velocidades de movimento dissonantes entre si. A dissonância, nesses casos, não se configurava como ‘rítmica’ na medida em que seria apenas graças à função psicológica de antecipação dos padrões rítmicos previamente estabelecidos pelo sujeito (a qual, como sabemos, é atribuída por London à métrica) que a interação entre as velocidades de movimento dissonantes referidas acima poderia ser considerada verdadeiramente operante. Assim, pretendemos introduzir esses ritmos com a intenção de ‘jogar’ com a percepção dos alunos.

JY foi o primeiro aluno a arriscar a execução do primeiro exercício exposto na Figura 74. Ele demonstrou estar ciente da construção rítmica desse exercício tanto que optou pelo procedimento de contagem dos ataques das quatro primeiras semínimas (i. e., contando 1, 2, 3, 4) enquanto as executava no violão e, em seguida, pela contagem do mesmo número de ataques (i. e., 1, 2, 3, 4), só que, dessa vez, o fez que forma a coincidir com cada figura de semínima que antecedia uma figura de colcheia na sequência do exercício. Isso significa que JY identificou satisfatoriamente os dois ritmos empregados nesse exercício: o primeiro definido pela sucessão de quatro semínimas (i. e., $\bullet \bullet \bullet \bullet$) e o segundo compreendendo um padrão rítmico formado pelas figuras de semínima e colcheia (i. e., $\bullet \bullet$) que se repete três


vezes seguidas na segunda parte do mesmo exercício. O assistente da disciplina assim relatou o que acabamos de mencionar sobre a performance de JY:

“[o] mais importante [na execução de JY de alguns exercícios da primeira folha de exercícios de polirritmia apresentada aos alunos da disciplina] foi o fato de que ele identificou quatro repetições⁴⁵⁵ sucessivas de certos padrões rítmicos. Essa linha [de pensamento] o guiou na execução dos demais exercícios [da mesma folha]” (Assistente).

JY comentou em seu relatório final que um dos procedimentos mais eficazes adotados por ele na aprendizagem da polirritmia durante a disciplina foi o “Uso da voz para realizar alguma contagem ou marcação” (JY). Esse estudante fez, portanto, uso da voz para contar a recorrência de eventos de mesma classe que, no caso do primeiro exercício exposto na Figura 74, se definem, primeiro, pelo critério de intervalo entre pontos de ataque (i. e., no caso da sequência de quatro semínimas) e pelo critério de durações ou, também, de intervalos entre pontos de ataque (i. e., no caso do padrão duracional formado por uma semínima e uma colcheia, i. e.,  ou do padrão de ataques representado pela fórmula numérica 2 1 que o padrão duracional recém ilustrado implica).

RM, por sua vez, adotou um procedimento diferente ao executar o primeiro e alguns outros exercícios da primeira folha de exercícios de polirritmia apresentada na disciplina o qual consistiu em bater o pé numa única pulsação ao longo de toda a sua execução desses exercícios. RM declarou em seu relatório final que um dos procedimentos mais eficazes adotados por ele na aprendizagem da polirritmia durante a disciplina foi “A marcação do pulso com os pés” (RM). A forma como RM procedeu em sua execução do primeiro exercício da folha de exercícios sobre a qual nos concentramos no momento mostrou uma perspectiva diferente daquela adotada por JY: RM não parece ter se orientado por qualquer padrão rítmico presente nesse e em outros exercícios da mesma folha preferindo manter o que, nos pareceu, uma interpretação métrica única na execução deles a qual se prolongou por toda a extensão desses exercícios (nos referimos à interpretação métrica aqui no sentido de um agrupamento particular dos eventos sonoros mais curtos dos exercícios em questão os quais, no caso, coincidiam com as durações das colcheias).

AM já não teve o mesmo rendimento dos seus colegas de classe citados acima. Ele tentou, assim como RM, marcar uma pulsação constante durante a sua execução do primeiro exercício, mas, acabava, frequentemente, se perdendo na passagem da sequência de quatro

⁴⁵⁵ Acreditamos que o assistente da nossa disciplina quis se referir, aqui, às três repetições do padrão rítmico  tendo em vista que a primeira execução desse padrão não configura, já, a sua recorrência, o que só acontece, de fato, quando o mesmo padrão é executado pela segunda vez.

semínimas para o padrão subsequente de semínima e colcheia. AM repetiu algumas vezes que não tinha entendido os exercícios dessa folha, o que recebemos como uma possível falta de entendimento em relação à estrutura rítmica deles. Porém, ao tomarmos conhecimento do relatório do assistente da disciplina sobre essa aula, encontramos uma fala do próprio AM que nos fez ter uma outra perspectiva sobre AM: segundo o assistente da disciplina, “O aluno AM relatou ‘um nó quando a figura de um tempo ficava no contratempo’ [conforme o mesmo tentava executar no violão os exercícios da primeira folha de exercícios de polirritmia]” (Assistente). Essa citação de AM coloca em evidência uma provável sensação de conflito vivenciada por ele entre os eventos sonoros de um exercício constante dessa mesma folha e a sua interpretação métrica dos mesmos durante o tempo em que ele tentava executá-lo no violão. Nesse caso, podemos reconhecer em sua própria citação uma provável ocorrência do fenômeno da dissonância metro-rítmica (ou da dissonância métrica indireta do tipo A).

A dificuldade relatada por AM em sua execução dos exercícios dessa folha lhe ajudou a tomar uma decisão: a partir do terceiro ou quarto exercício, ele resolveu não mais marcar uma pulsação enquanto lia as figuras de nota que constavam em cada exercício. Essa decisão foi frutífera na medida em que AM conseguiu superar, pelo menos aparentemente, a sua dificuldade inicial para executar no violão os exercícios que constavam nessa primeira folha de exercícios de polirritmia. Interessante que AM citou em seu formulário apenas um procedimento como aquele que teria sido menos eficaz em sua aprendizagem da polirritmia durante a disciplina e tal procedimento, segundo ele, foi o “De tocar sem uma orientação prévia” (AM). O Assistente da disciplina ainda observou algo pertinente sobre a experiência dos estudantes AM e RM nessa aula:

A partir do terceiro exercício, com o aumento da complexidade em relação aos anteriores, RM e AM abandonaram a ideia de marcar um pulso em semínima, e isso melhorou significativamente o desempenho deles. RM, por exemplo, disse que se atrapalhava ‘quando tentava marcar a semínima’ (Assistente).

Já com relação ao procedimento utilizado por JY na aprendizagem dos exercícios da primeira folha de exercícios de polirritmia, o assistente colocou que “Em exercícios com maior ocorrência de colcheias, JY tocou ao mesmo tempo que contava [em voz alta] as figuras de menor valor [i. e., as colcheias]”. Assim, segundo o assistente da disciplina,

A diferença de articulação se mostrava flagrante como resultado de distintas abordagens na execução dos alunos. Enquanto aqueles que reconheceram padrões rítmicos acentuaram a cada primeira figura da célula, outros que não se guiaram pela repetição de padrões acentuaram outras figuras (Assistente).

A primeira aula da disciplina fez emergir alguns pontos importantes. Primeiro, os alunos presentes nessa primeira aula conduziram os seus processos de aprendizagem dos exercícios propostos a partir, basicamente, de três procedimentos distintos: (1) um identificou a recorrência de padrões rítmicos e passou a acentuar o ponto de ataque inicial de cada padrão; (2) dois tentaram marcar de início um pulso constante durante alguns exercícios; 3) os mesmos dois anteriores decidiram executar os exercícios, a partir de certo ponto, apenas lendo as durações das notas que constavam nos exercícios sem se orientarem por qualquer pulsação específica. Outro ponto importante foi comentado pelo assistente da disciplina em seu relatório dessa aula:

A iniciativa de não orientar previamente os alunos foi frutífera, uma vez que revelou uma heterogeneidade no que diz respeito às percepções e estratégias encontradas [pelos alunos durante a aula]. De fato, cada um foi encontrando um caminho no qual pudesse entender e executar os exercícios. Vale ressaltar, contudo, que a escuta anterior do exercício sendo tocado por outros alunos pode ter influenciado alguns. Dessa forma, talvez seja interessante que diferentes alunos pudessem ser convidados a realizar um exercício pela primeira vez na aula (Assistente).

A observação do assistente da disciplina sobre permitir que cada exercício fosse iniciado por um estudante diferente foi acatada imediatamente em nossa próxima aula tendo em vista a contribuição que essa orientação poderia proporcionar para a efetiva aprendizagem dos estudantes.

2.3.2 SEGUNDA AULA: PROCEDIMENTO DOIS

Na segunda aula da nossa disciplina, os avisos preliminares dados aos três alunos que compareceram virtualmente à aula anterior foram repetidos tendo em vista a presença de um aluno ‘novo’ que não havia participado da aula anterior (no caso, JG). Após todas as devidas explanações preliminares da disciplina em si, passamos, então, aos trabalhos que mais nos interessavam.

Introduzimos, nessa aula, um segundo procedimento de ensino da polirritmia no violão a ser considerado pelos alunos no momento em eles tomassem contato com os exercícios de polirritmia a serem propostos. Tal procedimento consistia em (2) contar ou marcar uma pulsação mínima ou um pulso de curta duração ao executar os exercícios propostos no violão. A assimilação do procedimento (2) pelos alunos pareceu ocorrer sem maiores problemas dado que todos eles o realizaram na prática sem a necessidade de maiores explicações.

As formas de aplicá-lo na execução dos exercícios propostos, entretanto, se mostraram variadas: JY usou a língua para marcar os pulsos mínimos ao executar alguns exercícios da segunda folha de exercícios de polirritmia proposta na disciplina. Foi algo, no mínimo,

dissonância métrica indireta do tipo B por Krebs). Tal fenômeno seria provocado pelo desalinhamento entre dois níveis de movimento sucessivos sendo que, o primeiro deles, se apresenta como aquilo que Cohen (2007) intitulada de um ‘padrão métrico que persiste em nossa cognição’. Vejamos como isso se dá no primeiro exercício da Figura 75: a sequência de três figuras de semínima encontrada no início desse exercício implica um nível de movimento gerado a partir do critério de recorrência de pontos de ataque cuja velocidade pode ser expressa pelo número 2 (de colcheias). O quarto elemento desse exercício consiste numa figura de colcheia junto à qual podemos presumir que o sujeito espera que o nível de movimento de velocidade 2 previamente estabelecido continue (tal expectativa é grafada pelo número 2 entre parêntesis, conforme apresentada abaixo):

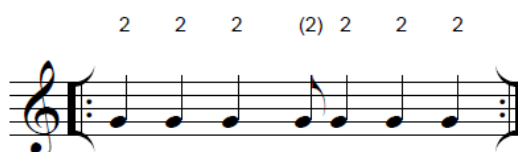



Figura 76: Expectativa do sujeito para que o nível de movimento de velocidade 2 continue a partir da figura da colcheia.

Tal expectativa – a qual, como sabemos é criada por uma função psicológica de antecipação dos padrões rítmicos previamente estabelecidos numa obra, ou mesmo, num simples exercício como o que propusemos aos alunos nessa aula – não é, entretanto, correspondida já que os eventos que se seguem à colcheia implicam um novo nível de movimento cuja velocidade 2 se mostra equivalente àquela do nível de movimento estabelecido anteriormente. O nível de movimento de velocidade 2 que surge após a figura da colcheia se mostra desalinhado em relação à continuação imaginada do nível de movimento de mesma velocidade estabelecido previamente a partir das três semínimas iniciais apresentadas nesse exercício. Esse desalinhamento ocorre em função da defasagem de tempo de uma colcheia entre os pontos de ataque iniciais do primeiro nível de movimento 2 e os pontos de ataque iniciais do segundo nível de movimento de mesma velocidade que surge após a colcheia. Assim é que sujeito pode vir a perceber os eventos que se seguem à figura da colcheia como entrando em conflito com o nível de movimento de velocidade 2 previamente estabelecido uma vez que ele esteja interpretando (ou agrupando) mentalmente a sequência dos seus quatro primeiros eventos

(i. e., ) de acordo com um agrupamento duplo das figuras de colcheia que se encontram coaguladas⁴⁵⁷ nas três figuras de semínima do início desse exercício.

Apesar de o procedimento (2) ter funcionado bastante bem durante a prática dos exercícios de polirritmia propostos nessa aula, contatamos uma situação bastante recorrente durante a aula: alguns alunos aceleravam (aparentemente) de forma inconsciente o andamento dos exercícios ao executarem os mesmos conforme solicitado previamente pelo professor. Tomamos essa situação como um indício de que a marcação da pulsação mínima concomitante à execução de cada exercício no violão parece ter levado os alunos a experimentarem um movimento frenético que fazia com que eles acelerassem o andamento dada a alta velocidade com que as marcações dos pulsos mínimos se sucediam no tempo. Orientamos os alunos a repetirem a execução dos exercícios em andamento mais lento para, com isso, poderem ter mais controle sobre o mesmo. Porém, tal orientação se mostrou pouco efetiva já que os alunos pareciam não ter consciência do andamento em que estavam executando cada exercício e, assim, tinham dificuldade para conseguir reduzi-lo. Automaticamente pensamos no uso do metrônomo, porém, como havíamos estipulado o emprego de um único procedimento de aprendizagem da polirritmia em cada aula, preferimos postergar o uso do metrônomo para outro momento oportuno no futuro, quer dizer, em outra aula.

Um último ponto a ser ressaltado foi comentado apropriadamente pelo assistente da nossa disciplina em seu relatório da mesma aula:

Por fim, embora os exercícios [da segunda folha de exercícios de polirritmia apresentada na segunda aula da disciplina] orientassem a execução de apenas uma linha rítmica, já foi possível perceber uma polirritmia, uma vez que os alunos marcaram a pulsação, alguns deles no próprio violão (Assistente).

Interessante como o assistente da disciplina já reconheceu uma polirritmia como resultado da execução dos exercícios da segunda folha de exercícios de polirritmia proposta na disciplina mesmo que estes apresentassem uma estrutura monofônica. O fato de os alunos marcarem auditivamente uma segunda sequência de valores perfeitamente equidistantes levou o nosso assistente a considerar o resultado sonoro produzido pelos estudantes como exemplos de polirritmia, o que, acreditamos corresponder a mais pura verdade (tal polirritmia ilustrando o tipo mais geral de polirritmia com o qual temos lidado até aqui).

⁴⁵⁷ Lembrando que Messiaen (apud COHEN, 2007, p.83) chama de coagulação o procedimento de substituição de duas ou mais figuras de nota mais curtas por uma figura de nota mais longa que totaliza a duração das figuras mais curtas. O processo inverso é classificado pelo mesmo autor como dissolução.

2.3.3 TERCEIRA AULA: PROCEDIMENTO TRÊS

O procedimento que propomos ser considerado pelos alunos no momento em que eles tomaram contato com os exercícios de polirritmia apresentados na terceira aula da disciplina era (3) decompor exercícios polifônicos em suas partes constituintes as quais deveriam ser aprendidas individualmente antes de serem executadas simultaneamente.

Mais uma vez não houve nenhum problema de assimilação por parte dos alunos com relação ao procedimento sugerido e à maneira como o mesmo deveria ser empregado na aprendizagem dos exercícios de polirritmia propostos nessa aula. Como a descrição do procedimento (3) revelou, os da terceira folha de exercícios de polirritmia apresentada na disciplina diferia das folhas anteriores quanto à textura musical pois, agora, encontravam-se exercícios com estruturas polifônicas e não mais monofônicas como antes. Abaixo (Figura 77), ilustramos os exercícios polifônicos iniciais conforme encontrados nessa folha:

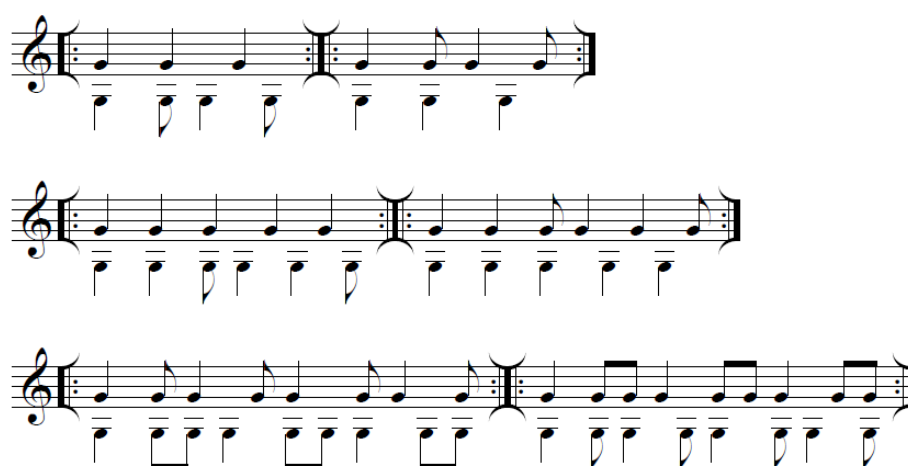



Figura 77: Exercícios polifônicos iniciais da terceira folha de exercícios de polirritmia apresentada na disciplina da UFMG.

Os três exercícios apresentados na Figura 77 mostram, cada qual, duas partes sobrepostas bem nítidas: a parte superior composta de uma sucessão de notas Sol 3 (a qual é obtida pela execução da 3ª corda solta do violão) e a parte inferior composta por uma sucessão de notas Sol 2 (a qual é obtida através da 6ª corda do violão pressionada na terceira casa do braço do instrumento). Apesar de já considerarmos notas pressas no braço do violão nesses exercícios, demos aos alunos a possibilidade de iniciarem a execução deles usando somente cordas soltas. Alguns alunos, como JG, se beneficiou dessa possibilidade a qual carregava consigo uma intenção claramente didática.

Pela primeira vez na disciplina, pudemos trabalhar com exercícios cujas estruturas rítmicas podiam ser descritas, efetivamente, como exemplos de dissonância rítmica. Isso fica claro quando percebemos a maneira como as partes constituintes dos exercícios em questão implicam níveis de movimento dissonantes entre si. Por exemplo, enquanto a sucessão de semínimas da parte superior do primeiro compasso da Figura 77 implica um nível de movimento de velocidade 2 (de colcheias) a partir do critério de recorrência de pontos de ataque, a sua parte inferior implica um nível de movimento de velocidade 3 (também de colcheias) a partir do critério de recorrência de durações (i. e., das durações ) ou de intervalos entre pontos de ataque (i. e., cujo padrão de ataques que podem ser representado, efetivamente, pela fórmula numérica 2 1).

A prática dos exercícios da terceira folha de exercícios de polirritmia proposta na disciplina se iniciou com a participação de JG. Esse estudante teve um bom desempenho ao iniciar a aprendizagem do primeiro exercício dessa folha pela sua parte superior que, nesse caso, acabou mostrando um caminho diferente daquele proposto por Bogdanovic em seu livro *Polyrhythmic and Polymetric Studies* (lembrando que tal autor aconselha o estudante a iniciar a aprendizagem de um polirritmo pela parte do baixo). JG conseguiu realizar adequadamente tanto a execução de cada parte separadamente quanto a execução simultânea das duas partes que compunham o primeiro exercício, assim como, aquelas de outros exercícios da mesma folha. JY acrescentou ao procedimento (3) que havíamos indicado no início da aula, o procedimento (2) que havíamos trabalhado na aula passada, qual seja, contar ou marcar um pulso mínimo concomitante à execução de um exercício. JY, a exemplo de JG, também iniciou a aprendizagem do primeiro exercício dessa folha pela sua parte superior e também teve um bom desempenho ao juntar, posteriormente, as suas duas partes constituintes que resultaram na textura polifônica completa do exercício em questão. JY repetiu o mesmo procedimento (3) conjugado ao procedimento (2) e obteve, com isso, um resultado satisfatório, mostrando que tanto a aprendizagem separada das partes que compõem um polirritmo quanto a marcação de um pulso mínimo concomitante à execução do mesmo representam procedimentos eficazes na aprendizagem da polirritmia no violão.

AM, por outro lado, não teve o mesmo desempenho dos seus colegas. Ao contrário de JG e JY, AM começou a tocar o primeiro exercício exposto na Figura 77 pela sua parte inferior. Contrariando nossas expectativas, AM teve problemas para assimilar essa parte, mesmo que individualmente. Um hábito que nos pareceu contraproducente em seu processo de aprendizagem da cada parte desse exercício foi o de interromper constantemente o fluxo

temporal do exercício antes mesmo de executar todas as suas notas constituintes. Isso levava AM a repetir exaustivamente as notas de cada parte, porém, sem que elas estivessem sendo tocadas em suas durações corretas, o que, ao nosso ver, só prejudicava o entendimento das relações aritméticas existente entre as durações e/ou os intervalos entre os pontos de ataque de cada parte de cada exercício⁴⁵⁸. AM iniciou a aprendizagem do próximo exercício da primeira linha da Figura 77 (conforme encontrado no segundo compasso delimitado por outros dois sinais de *ritornelo*) pela parte inferior desse exercício e, dessa vez, obteve um melhor resultado talvez por que a parte do baixo desse segundo exercício apresentava uma sequência ‘simples e monótona’ de pulsos equidistantes (conforme seria reconhecida por Yeston). A execução dessa sequência de pulsos equidistantes foi dominada mais facilmente por AM que, após praticar a parte superior do mesmo exercício também de forma individual, conseguiu juntar satisfatoriamente ambas as partes inferior e superior desse exercício.

Enquanto JY manteve a sua tendência inicial para começar a aprendizagem dos exercícios sempre pela parte superior, JG arriscou começar o terceiro exercício da mesma folha pela sua parte inferior, o que se revelou tão satisfatório quanto nos casos anteriores em que ele havia iniciado a aprendizagem dos exercícios pela parte superior. AM não alterou a sua preferência inicial e continuou iniciando a aprendizagem dos demais exercícios da folha pela parte do baixo. Conforme AM foi aprendendo os exercícios subsequentes da folha e praticando-os em andamento mais lento, depois juntando ambas as partes estudadas previamente por ele numa execução completa de cada exercício, o seu rendimento foi melhorando cada vez mais. Acreditamos que a repetição em andamento mais lento associada ao cuidado para não interromper o fluxo do tempo na aprendizagem de cada parte de cada exercício e, finalmente, na realização simultânea dos exercícios em suas texturas polifônicas completas, representaram os procedimentos ‘alternativos’ que, tendo sido conjugados ao procedimento (3) proposto nessa

⁴⁵⁸ Artzt (1992, p.66) comenta sobre a importância de o músico compreender e expressar perfeitamente em sua performance as relações aritméticas existentes entre as durações das notas que compõem uma obra musical: “Digamos que temos duas semínimas, cada uma com quatro polegadas de comprimento, seguidas talvez de quatro colcheias de duas polegadas de comprimento cada, seguidas, ainda, de uma mínima de oito polegadas de comprimento. É fácil entender que para que as diferenças entre tais comprimento sejam enfatizadas é necessário fazer com que as notas mais longas soem mais longas e as notas mais curtas soem mais curtas. Se ambas as semínimas soarem próximas de seus valores totais, e as colcheias forem reduzidas para, digamos, apenas meia polegada cada uma e começarem um pouco atrasadas, de modo a ficarem mais curtas do que o espaço de tempo que deveriam preencher, e se a mínima começa na hora certa, ou mesmo microscopicamente adiantada, e soa em seu valor total, ou talvez seja prolongada um tempinho a mais, então qualquer pessoa que compare os tamanhos dessas várias notas irá facilmente perceber essas diferenças e ser afetado por elas. Se, no entanto, as semínimas forem mantidas pela maior parte de suas quatro polegadas e as colcheias começarem um pouco adiantadas e forem mantidas por um tempo um pouco maior do que as suas duas polegadas, e por causa desses atrasos, a mínima começar atrasada e não for mantida por tempo suficiente, então todos os três valores de nota citados terão sido deturpados e soarão mais ou menos parecidos. O efeito musical de uma exibição como essa será bem pouco nítido, muito provavelmente bastante confuso e certamente muito tedioso.

aula, possibilitaram a superação das dificuldades enfrentadas por AM na decodificação dos exercícios de polirritmia propostos na terceira aula da disciplina.

Sobre a orientação dada por Bogdanovic em seu livro *Polyrhythmic and Polymetric Studies* para que o estudante comece a aprendizagem de um exercício de polirritmia pela parte do baixo, percebemos durante essa aula que tal orientação não teve uma grande influência na facilidade ou dificuldade com que os alunos aprenderam os exercícios propostos. Calhou, inclusive, de o aluno AM – que preferiu iniciar a aprendizagem dos exercícios sempre pela parte do baixo – ter encontrado maiores dificuldades para assimilar a textura completa de cada exercício quando comparado aos alunos JG e JY que iniciaram a aprendizagem dos exercícios propostos praticamente todas as vezes pela parte superior de cada exercício. Quiçá, nos casos em que AM demonstrou maior dificuldade ao iniciar a aprendizagem de um exercício pela parte do baixo, a estrutura mais complexa dessa parte em relação àquela da sua parte mais aguda, o seu hábito de interromper o fluxo temporal na execução do exercício em questão e a falta de cuidado em se propor a executar o mesmo exercício numa velocidade acima das suas capacidades momentâneas, representaram os fatores mais determinantes que contribuíram para que AM enfrentasse problemas para a boa realização do exercícios em questão.

Um último ponto a se destacar com relação à forma de apresentação dos exercícios que constavam na terceira folha de exercícios de polirritmia proposta nessa aula diz respeito ao fato de que cada exercício nela contido era formado por dois compassos, sendo que o segundo compasso de cada exercício apresentava a exata inversão das partes apresentadas no compasso anterior. Tal condição, entretanto, acabou não sendo tão bem aproveitada pelos alunos uma vez que não trabalhamos a execução contínua de ambos os compassos de cada exercício de um modo que poderia levar o estudante a vivenciar o fenômeno da dissonância metro-rítmica (ou da dissonância métrica indireta do tipo A) a partir da realização prática de suas respectivas estruturas ritmicamente dissonantes. Essa prática experimental que deixamos escapar na terceira aula da nossa disciplina foi levada em consideração para que pudéssemos, em uma outra aula (na qual também trabalhássemos com exercícios polifônicos cujas partes constituintes fossem invertidas), aplicá-la sem qualquer tipo de interrupção.

2.3.4 QUARTA AULA: PROCEDIMENTO QUATRO

Na quarta aula da disciplina, propomos aos alunos que considerassem o seguinte procedimento de aprendizagem dos exercícios de polirritmia a serem apresentados nessa ocasião: (4) realizar a leitura rítmica e/ou o solfejo dos exercícios de polirritmia propostos antes de executá-los no violão. Como a descrição do procedimento (4) indica, havia duas maneiras

a interação de níveis de movimento de mesma velocidade que se faz presente nesse caso implica uma dissonância métrica do tipo B (ou uma consonância rítmica deslocada). Ambos os conceitos métricos ou rítmicos que acabamos de mencionar são apresentados pelos seus próprios criadores (Krebs e Yeston, respectivamente) como estando condicionados à percepção aural de um conflito gerado pela interação de dois níveis de movimento paralelos.

Os alunos realizaram o procedimento (4) proposto nessa aula de variadas formas, inclusive, introduzindo uma forma que não era contemplada originalmente pelo procedimento (4), qual seja, entoar as notas de uma parte do exercício pronunciando apenas uma sílaba (geralmente a sílaba ‘tá’) e marcar os ataques das notas da outra parte com palmas. Essa forma foi aquela que gozou de maior aplicação entre os alunos durante a aula. Houve, ainda, raras situações em que o aluno entoou as notas da voz superior do exercício e marcou os ataques das notas da voz inferior com palmas. RM foi o aluno que mostrou mais dificuldade para colocar o procedimento (4) em prática. Mais uma vez, recorremos à orientação de retardar o andamento do exercício, porém, tal orientação não foi seguida com a devida consistência. RM mostrou uma deficiência que se repetiu com outros alunos para diminuir o andamento dos exercícios conforme lhe(s) era pedido. Após repetir algumas vezes o primeiro exercício da folha, RM começou a acelerar o andamento, ou seja, indo exatamente na direção oposta ao que lhe fora orientado. Isso provavelmente foi provocado pela sua ansiedade em acertar o exercício tendo em vista que todos os demais alunos de turma, o professor e também o seu assistente estavam observando atentamente a sua execução.

AM também demonstrou dificuldade ao colocar o procedimento (4) em prática, mas, conseguiu superá-la quando utilizou o procedimento (2) previamente estudado (contar ou marcar um pulso mínimo concomitante à execução de um exercício de polirritmia). AM realizou ambos os procedimentos (4) e (2) ao entoar as notas da parte inferior do primeiro exercício da folha, marcando a sua parte superior com palmas e a pulsação mínima (que coincidia com os ataques das colcheias) com os pés no chão. JY também optou por conjugar o procedimento (2) ao (4) ao marcar os pulsos mínimos de colcheia em vários exercícios, porém, ao contrário de AM, JY preferiu contar as colcheias em voz alta, geralmente antes de iniciar a leitura dos exercícios. Um aspecto interessante com relação à passagem da leitura rítmica (ou do solfejo) para execução instrumental do terceiro exercício da folha proposta nessa aula ocorreu no processo de estudo de JY. Mesmo após realizar corretamente o solfejo a duas partes do terceiro exercício dessa folha, JY ainda precisou repetir várias vezes o mesmo quando passou para a sua execução no violão, inclusive em andamento mais lento se comparado àquele em que

havia realizado o solfejo desse exercício sem recorrer a nenhum instrumento, antes que conseguisse acertar a sua execução no violão.

Isso pode mostrar que, embora a leitura ou o solfejo bem-sucedido de uma partitura possa auxiliar e muito a sua realização instrumental, isso não significa que essa leitura ou solfejo, por si só, é suficiente para resolver todos os ‘problemas’ implicados em sua execução instrumental. É importante entender que a execução instrumental de uma partitura apresenta outros desafios ao estudante que independem da sua leitura ou do seu solfejo e que tais desafios podem se referir, especificamente, a questões técnicas e/ou motoras, o que pode (para não dizer deve) incluir questões relacionadas à coordenação motora que, ao tratarmos de exercícios de polirritmia, se colocam como, quiçá, as questões principais. Sendo assim, passamos a considerar mais fortemente as considerações de Gramani sobre a necessidade de o estudante ‘trabalhar exaustivamente as inversões das vozes para que se possa criar oportunidades de novas associações acontecerem’ de modo a criar condições para os estudantes da nossa disciplina desenvolverem as suas habilidades de coordenação motora com maior eficácia. Reservamos tal orientação para um momento futuro quando imaginamos poder empregá-la adequadamente.

JG demonstrou alguma dificuldade para realizar adequadamente a(s) repetição(ões) causada(s) pelos sinais de *ritonelo* encontrados em alguns exercícios, i. e., a conexão entre o último evento de cada exercício e o primeiro evento do mesmo exercício. Ele também insistia em executar alguns exercícios no violão num andamento acima das suas capacidades momentâneas. Por outro lado, JG demonstrou uma melhor capacidade e consciência temporal para reduzir o andamento acelerado que muitas vezes se propôs a seguir em sua execução de alguns exercícios no violão, conforme lhe era proposto durante a aula.

Por fim, citamos uma importante observação relatada pelo assistente da disciplina a qual, novamente, passou a ser considerada em nossas próximas aulas. Abaixo, podemos conhecer tal observação:

[...] faz-se necessária uma ponderação: seria interessante, com o objetivo de manter a orientação [implicada no subtítulo] dos exercícios em duas cordas⁴⁵⁹, alguma indicação que salientasse que a nota Lá [2] deveria ser tocada na sexta corda [i. e., na quinta casa da sexta corda], pois quase todos os alunos optaram por realizá-la na quinta corda solta, trabalhando assim três cordas nas atividades propostas (Assistente).

⁴⁵⁹ A folha de exercícios de polirritmia apresentada nessa aula apresentava o subtítulo *duas cordas* o que pressupunha que os exercícios nela contidos deveriam ser realizados usando apenas duas cordas. Tal detalhe foi considerado didaticamente relevante na elaboração das próximas folhas de exercícios a serem propostas nas aulas subsequentes da disciplina.

2.3.5 QUINTA AULA: PROCEDIMENTO CINCO

Na quinta aula da nossa disciplina, tivemos a presença de um único aluno: JG. Apesar disso, essa aula foi muito bem aproveitada tanto por esse aluno quanto pelo professor, pelo assistente e pelos demais alunos da disciplina que puderam assistir à gravação da mesma posteriormente à sua realização.

O procedimento de ensino da polirritmia com o qual trabalhamos nessa aula foi o seguinte: (5) descobrir a figura de nota que representa o MMC (mínimo múltiplo comum) ou m. d. c.⁴⁶⁰ (menor denominador comum) de dois ou mais ritmos que constituem um padrão de polirritmia ‘dissonante’. Tal procedimento se mostra útil na decodificação de padrões de polirritmia que ilustram a conotação específica de polirritmia que temos tratado de acordo com a definição do dicionário *Ricordi*. Isso porque se pretende, através do emprego desse procedimento, descobrir qual figura de nota compreende àquela na qual dois ou mais ritmos que compõem um padrão de polirritmia desse tipo podem ser subdivididos. Abaixo (Figura 79) apresentamos os exercícios iniciais da folha de exercícios de polirritmia que propomos nessa aula:



Figura 79: Exercícios iniciais da quinta folha de exercícios de polirritmia apresentada aos alunos da disciplina da UFMG.

Como vemos na Figura 79, os exercícios iniciais da folha de exercícios de polirritmia apresentada nessa aula não continham duas ou mais partes simultâneas pois haviam sido elaborados no intuito de provocarem nos estudantes a experiência do fenômeno da dissonância metro-rítmica (ou da dissonância métrica indireta do tipo A, conforme concebida por Krebs)

⁴⁶⁰ Abreviamos a expressão menor denominador comum usando letras minúsculas para diferenciá-la da abreviação comumente empregada da expressão Máximo Divisor Comum (MDC).

que, como sabemos, se dá apenas sucessivamente. E para atingirmos tal objetivo, a aplicação do procedimento (5) se mostrou perfeitamente adequada. Além disso, foi junto à proposição da quinta folha de exercícios de polirritmia que apresentamos nessa aula que introduzimos as quiálteras de variadas quantidades, conforme os exercícios expostos na Figura 79 já nos mostraram.

A quinta aula da nossa disciplina foi assistida em tempo ‘real’ por apenas um estudante, JG. Esse aluno se saiu bastante bem na aplicação do procedimento (5) durante o seu estudo dos exercícios da folha apresentada na aula. JG comentou em seu relatório final que a aplicação do “MMC, junto da imitação de uma referência sonora facilitam muito a compreensão e o aprendizado de polirritmos” (JG). Com apenas um estudante em sala de aula (virtual), o encontro da disciplina se transformou numa ocasião interessante para abordar alguns pontos mais específicos como, por exemplo, a diferença entre executar um padrão de polirritmia em andamento lento e fazer o mesmo em andamento rápido – seguindo as proposições feitas por Starer (1969) e Hall (2005). Antes de atribuir essa tarefa a JG, foi demonstrado para esse estudante um exemplo no qual iniciamos a execução de um dos exercícios da folha de exercícios apresentada nessa aula partindo de um andamento bem lento e, uma vez dominada a execução do mesmo, o aceleramos gradativamente até atingirmos o andamento mais rápido possível. Constatamos, assim, como a percepção de um multirritmo⁴⁶¹ pode mudar de acordo com o andamento a partir do qual ele é executado.

JG levantou uma questão que remetia justamente ao que acabamos de mencionar enquanto estudava o terceiro exercício da folha de exercícios apresentada nessa aula (o mesmo que aparece na terceira linha da Figura 79). Ele comentou que gostaria de tocar o multirritmo que constava nesse exercício sem precisar contar as suas subdivisões implícitas, i. e., pensando apenas na unidade de tempo do compasso ou na figura que representava o pulso do exercício. Essa, sem dúvida, pode ser considerada uma meta importante para todos aqueles que estudam a polirritmia (ou, como no caso aludido acima, a multirritmia), qual seja, ser capaz de executar padrões de polirritmia (ou de multirritmia) de memória e num andamento rápido o bastante para que, virtualmente, nenhum ouvinte (nem o próprio indivíduo) seja capaz de identificar qualquer sucessão regular de figuras de nota implícitas nas quais dois ou mais ritmos (que compõem uma polirritmia) executados simultaneamente – ou dois ou mais ritmos (os quais compõem uma multirritmia) executados sucessivamente – possam ser subdivididos. JG chegou a realizar

⁴⁶¹ Entendemos um multirritmo como correspondendo a uma sucessão de diferentes ritmos (tal condição pode, ainda, ser reconhecida em cada um dos exercícios da folha apresentada na quinta aula da nossa disciplina).

alguns exercícios da nossa folha em andamento rápido e sem contar as suas subdivisões em voz alta, porém, ainda assim, conseguimos perceber a sua contagem ‘interna’ por meio do movimento dos seus lábios (!).

Outro aspecto importante que aprofundamos nessa aula foi a forma de contar as subdivisões ou o conjunto de figuras de nota que representam o MMC de dois ou mais ritmos que constituem um padrão de polirritmia (ou de multirritmia). Praticamos de duas formas distintas: primeiro, contando as subdivisões de uma única forma (e. g., no terceiro exercício, contando 1, 2, 3, 4, 5 para as quintinas de semicolcheia implícitas no primeiro compasso e mantemos essa contagem para as mesmas figuras de nota implícitas no segundo compasso); em seguida, passamos a contar as subdivisões respeitando o agrupamento no qual cada ritmo estava construído (e. g., ainda no terceiro exercício, contando 1, 2, 3, 4, 5 para as quintinas de semicolcheia implícitas no primeiro compasso e 1, 2, 1, 2, 1... para as mesmas figuras de nota implícitas no segundo compasso). Esse método facilitou a identificação dos pontos de ataque explícitos de cada evento sonoro de superfície presente em cada um dos ritmos grafados na partitura dos exercícios que constavam na folha estudada nessa aula.

O assistente da nossa disciplina fez um comentário acerca de algumas dicas que passamos para o único aluno presente nessa aula:

Vale destacar duas interessantes recomendações trazidas pelo professor. A primeira diz respeito à contagem: falar somente a primeira sílaba do número traz maior exatidão e comodidade durante a leitura. Em segundo lugar, com o intuito de incorporar melhor a rítmica estudada, foi incentivada a realização [dos exercícios que constavam na folha apresentada nessa aula] sem uma contagem em voz alta (Assistente).

Sobre a primeira contribuição aludida pelo assistente da disciplina, devemos esclarecer que a mesma compreendia nada mais, nada menos que pronunciar apenas a primeira sílaba de cada palavra representando um número de forma a criar agilidade prosódica na contagem das subdivisões de um polirritmo (ou multirritmo). Assim, os números um, dois, três, quatro, cinco, seis, sete, oito, nove passam a ser contados com sons onomatopéicos que pretendem abreviar cada uma das palavras que representam tais números. O resultado fica assim: ‘ú’, ‘dô’, ‘tê’, ‘cá’, ‘cí’, ‘sê’, ‘sé’, ‘ô’, ‘nó’. Embora não tenhamos trabalhado nessa aula com a contagem silábica do sistema konnakol, a mesma também seria altamente recomendada aqui.

2.3.6 SEXTA AULA: PROCEDIMENTO SEIS

A sexta aula da nossa disciplina apresentou uma novidade inesperada: um aluno que ainda não havia estado em nenhuma aula anterior chegou a ela por indicação de outro aluno já

frequente, i. e., JY (o aluno novo em questão passará a ser identificado como RN). Dadas às boas-vindas ao aluno novo, prosseguimos com nossos trabalhos habituais.

O procedimento a ser testado nessa aula era um que já estávamos planejando adotar há algum tempo: (6) utilizar o metrônomo no intuito de garantir que o pulso básico do exercício se mantenha constante. Tal procedimento foi bastante inspirado nas orientações dadas por Artzt (1992) e Hall (2005) sobre a utilização do metrônomo no estudo do ritmo e da polirritmia. Abaixo (Figura 80), apresentamos os exercícios iniciais da folha de exercícios de polirritmia que estudamos nessa aula:



Figura 80: Exercícios iniciais da sexta folha de exercícios de polirritmia apresentada aos alunos da disciplina da UFMG.

A folha de exercícios de polirritmia apresentada aos alunos na sexta aula da disciplina continha o subtítulo *com quiálteras e acentos*, o que indicava que, além das quiálteras já contempladas pelos exercícios apresentados na aula anterior, os que apresentávamos agora também englobavam outro elemento no estudo da polirritmia: os acentos. Esses elementos parecem ter dificultado bastante a prática e assimilação dos exercícios propostos nessa e em outras aulas da disciplina já que alguns alunos relataram a esse respeito em seus respectivos formulários finais. RM, por exemplo, falou de uma dificuldade específica para executar os exercícios que continham acentos: “[...] os acentos, porém me causaram muito mais dificuldade. Acho que o motivo disso era por eu precisar me concentrar mais em cada nota e em ‘contar’, ao invés de me concentrar no contexto geral [do exercício estudado]” (RM). JY citou ambos os acentos e as quiálteras como elementos que dificultaram bastante a aprendizagem de alguns exercícios como aqueles que propomos na sexta aula da disciplina e que trataremos mais detidamente um pouco mais a frente. JY também reconheceu que os exercícios sem acentos eram mais fáceis porque apresentavam “um nível de informação a menos” (JY) do que aqueles com acentos. AM demonstrou ter a mesma opinião quando relatou ter tido maior dificuldade

ao lidar com exercícios que continham acentos do que com aqueles que não os continham justificando isso “por não precisar ter preocupação com outras coisas além [das durações] do ritmo” (AM) nas situações em que estudou exercícios que não continham acentos.

A nossa intenção ao elaborarmos a sexta folha de exercícios de polirritmia cujos exercícios iniciais expomos na Figura 80, foi a de criar condições para que os alunos pudessem vivenciar o fenômeno da dissonância metro-rítmica (ou da dissonância métrica indireta do tipo B). Seguindo este instinto, criamos exercícios monofônicos que, apesar de envolverem o emprego de quiáteras e acentos (os quais podiam criar certos obstáculos para os alunos), solicitavam que o estudante os executasse usando apenas uma corda solta do violão (a 3ª corda cuja execução resultaria na nota Sol 3). Como podemos perceber nos exercícios expostos na Figura 80, os mesmos contêm apenas duas figuras de nota: dúina de colcheia e semínima pontuada. A dissonância metro-rítmica implicada, por exemplo, no segundo exercício apresentado na Figura 80, deve surgir do desalinhamento periódico (a cada novo compasso) do nível de movimento de velocidade 2 (de dúinas de colcheia) previamente estabelecido. A velocidade do nível de movimento em questão não se alteraria de um compasso para o outro, mas, em vez disso, o que ocorreria é que o ponto de ataque inicial de um nível de movimento previamente estabelecido seria deslocado uma dúina de colcheia à frente a partir do estabelecimento de um novo nível de movimento de mesma velocidade a cada novo compasso. Esperávamos que os estudantes experimentassem a sensação de conflito gerada por esse deslocamento periódico de um nível de movimento de mesma velocidade durante a execução de tais exercícios, sobretudo, na passagem de um compasso para o outro.

Tal expectativa se confirmou em alguns casos, como nas execuções de JG, AM (que acabou desistindo de participar da aula) e RN. No início da aula, JG aplicou o procedimento (6) regulando o metrônomo para marcar a unidade de tempo do compasso 6/8 em andamento relativamente lento, i. e., por volta de 60 BPM. Após realizar o primeiro exercício, RN questionou algo importante: como eles (os alunos) iriam diferenciar a execução de quiáteras das subdivisões normais dos tempos do compasso? Ele tinha razão, afinal, como relatou o assistente da disciplina, a execução do primeiro exercício da folha apresentada nessa aula com o metrônomo marcando apenas as unidades de tempo do compasso poderia soar como “um [compasso] binário simples e não [como] um [compasso] binário composto [como, de fato, havia sido escrito]” (Assistente). Essa observação de RN nos levou a especificar que o metrônomo deveria ser regulado de modo a marcar as subdivisões normais de cada unidade de tempo do compasso, além, é claro, dos ataques de cada tempo (isso geralmente é feito optando-se por uma fórmula de compasso, ao que o metrônomo passa a acentuar, automaticamente, o

primeiro tempo do compasso selecionado e marcar o ataque de cada um dos seus tempos fracos e/ou meio-fracos). Tal instrução foi suficiente para resolver o problema.

Passado o ocorrido, AM se dispôs a realizar o mesmo exercício (o primeiro que aparece na Figura 80). Porém, mais um problema surgiu, dado que AM usava o celular para conectar-se à aula e não possuía um metrônomo fora daquele que estava usando no próprio celular. Resultado: ele não pôde continuar, pelo menos, não como executante pois quando ligava o metrônomo em seu celular o problema da latência entre as batidas do mesmo e a forma como os demais participantes da aula as ouviam fazia com que AM estivesse sempre adiantado em relação à marcação ‘atrasada’ do metrônomo, o que tornou a sua participação tecnicamente inviável. O procedimento que tanto esperávamos aplicar em nossa disciplina estava resultando, até esse ponto, decepcionante com tantos problemas surgindo e sem conseguirmos dar sequência ao trabalho didático com os alunos. Felizmente, as coisas começaram a melhorar tão logo JG regulou o seu metrônomo para executar, conforme a nova diretriz estabelecida anteriormente, as subdivisões normais da unidade de tempo do compasso 6/8 (i. e., fazendo com o metrônomo marcasse um ataque mais pronunciado seguido de dois ataques mais brandos de mesma duração os quais correspondiam às subdivisões normais de cada tempo do compasso).

A estrutura dos exercícios começou a aparecer de forma mais clara e, assim, os alunos começaram a demonstrar algumas dificuldades perceptivas decorrentes do deslocamento periódico dos acentos que eram defasados em uma dúina de colcheia a cada novo compasso. Nesse contexto, JG, primeiro e, depois, RN, acrescentaram ao procedimento (6) um outro procedimento já estudado numa aula anterior da disciplina – o procedimento em questão era o de número (2) que consistia em contar ou marcar uma pulsação mínima concomitantemente à execução de um exercício no violão. Seguindo essa ideia, JG e RN passaram a contar as subdivisões duplas da unidade do tempo do compasso binário composto geradas pelas quiálteras de colcheia, o que acrescentou um outro nível de realização aos exercícios da folha já que, além de executarem o ritmo de cada exercício no violão, JG e RN contavam todas as articulações das quiálteras presentes em cada exercício. Apesar de representar um acréscimo de complexidade na execução dos exercícios, contar as subdivisões anormais⁴⁶² das quiálteras contra as subdivisões normais da unidade de tempo básica do compasso 6/8 – a qual permanecia

⁴⁶² Entendemos como subdivisões anormais toda sorte de subdivisões de uma unidade de tempo (ou de uma unidade de compasso) em parte iguais que sejam diferentes daquelas que se dão normalmente sem ter que se recorrer à grafia de quiálteras ou a figuras de nota pontuadas. Por exemplo, a subdivisão tripla de uma unidade de tempo simples e a subdivisão dupla de uma unidade de tempo composta são exemplos de subdivisões anormais.

sendo executada pelo metrônomo – ajudou RN e JG a realizarem os exercícios com maior precisão.

Assim, os procedimentos ‘acessórios’ de regulagem do metrônomo para marcar as subdivisões normais da unidade de tempo do compasso 6/8 e a contagem em voz alta das subdivisões anormais das quiálteras (contra as articulações normais marcadas pelo metrônomo) facilitaram decisivamente a realização prática dos exercícios restantes da folha passada nessa aula por parte dos alunos. Entendemos, contudo, que o procedimento (6) conforme originalmente planejado para ser considerado pelos alunos durante a aprendizagem dos exercícios em questão não ofereceu um resultado tão satisfatório por si só, sendo necessário o acréscimo de outros procedimentos ‘acessórios’ que auxiliaram na prática e na aprendizagem dos exercícios estudados pelos alunos durante essa aula. O Assistente da disciplina assim concluiu o seu relatório referente à presente aula da disciplina:

Como observação geral, percebe-se a dificuldade por parte dos alunos em acompanhar a marcação do metrônomo. Diferente dos procedimentos anteriores, o aluno não teve o trabalho de estipular uma pulsação durante a realização no violão. Contudo, ao dar esse papel ao metrônomo, foram nítidos os obstáculos que emergiram com o uso desse recurso.

Talvez, a partir do relato do assistente da disciplina, possamos considerar a falta de experiência dos alunos com o metrônomo como um fator real que pode ter causado algum prejuízo para que a aplicação do procedimento (6) durante o processo de aprendizagem dos exercícios apresentados nessa aula tivesse resultado num melhor aproveitamento por parte dos alunos.

2.3.7 SÉTIMA AULA: PROCEDIMENTO SETE

Na sétima aula da disciplina, apresentamos uma nova folha de exercícios de polirritmia cujo subtítulo dizia *com quiálteras a duas partes*. Os exercícios apresentados nessa aula consistiam em exemplos de polirritmia sendo que todos se baseavam na conotação específica de polirritmia que temos tratado sob a ótica da definição do dicionário *Ricordi*. A seguir, ilustramos os exercícios iniciais que da folha de exercícios de polirritmia que apresentamos nessa aula:




Figura 81: Exercícios iniciais da sétima folha de exercícios de polirritmia apresentada aos alunos da disciplina da UFMG.

Na sétima folha de exercícios apresentada aos alunos da nossa disciplina, lançamos mão de um recurso que não havia sido devidamente especificado em seu subtítulo: o emprego de alturas diferenciadas. Tal recurso havia sido introduzido anteriormente nos exercícios da quarta folha de exercícios de polirritmia, mas, diferentemente daqueles, os que apresentávamos agora compreendiam exercícios que ilustravam a conotação específica de polirritmia com a qual temos lidado em nosso trabalho e que ilustra o seu conceito mais importante, qual seja, a dissonância rítmica. Tivemos o cuidado de elaborar os exercícios da folha apresentada nessa aula mantendo sempre uma das suas partes como passível de ser executada em uma corda solta enquanto a segunda parte requeria do estudante o uso da mão esquerda para gerar as suas alturas diferenciadas por meio da digitação no braço do violão.

O procedimento de ensino da polirritmia que propomos para os alunos nessa aula foi o seguinte: (7) realizar uma contagem com a voz concomitantemente à execução de cada exercício no violão (podendo ser uma contagem do compasso, dos tempos do compasso ou das subdivisões do tempo). Ao introduzirmos esse procedimento, optamos por demonstrar aos alunos como ele poderia (para não dizer deveria) funcionar na prática: usamos o primeiro exercício (composto de dois compassos) exposto na Figura 81 como ilustração e contamos os tempos do compasso binário simples (i. e., 1, 2, 1, 2...) junto à execução desse exercício no violão. Também exemplificamos as demais possibilidades de contagem especificadas acima

incluindo a contagem da unidade de tempo do compasso (o que implicava contar apenas o número 1 junto ao ataque inicial de cada compasso) e a contagem de subdivisões do tempo (o que implicava contar subdivisões normais ou anormais do tempo de acordo com a construção de cada exercício).

Também orientamos os alunos sobre como eles poderiam descobrir a figura de nota que representasse o MMC entre dois ou mais ritmos constantes de um exercício de polirritmia. Tal necessidade surgiu porque o aluno RN não havia comparecido à aula anterior da disciplina na qual havíamos tratado da aplicação desse procedimento homônimo. Assim, ficou claro que a figura de nota que representava o MMC entre dois ou mais ritmos sobrepostos era aquela na qual tais ritmos poderiam ser subdivididos. Por exemplo, no primeiro exercício exposto na Figura 81, o espaço de tempo do compasso é dividido em três articulações igualmente espaçadas na parte inferior e, na parte superior, um padrão rítmico recorrente (i. e., ) que aparece duas vezes seguidas cria dois eventos em plano intermediário cujos pontos de ataque dividem o mesmo espaço de tempo do compasso em duas articulações igualmente espaçadas. Assim, o MMC entre as 3 articulações explícitas da parte inferior e as 2 articulações implícitas derivadas da parte superior do exercício em questão resulta em 6 articulações comuns a ambos os grupos ternário e binário de articulações previamente referidos. Para chegarmos à 6 articulações igualmente espaçadas no espaço do compasso binário simples desse exercício, precisamos considerar dois grupos de tercinas de colcheia que, somadas, perfazem 6 articulações igualmente espaçadas nesse espaço de tempo. A figura que representa o MMC entre ambos os ritmos desse exercício e na qual os mesmos podem ser subdivididos corresponde, assim, à tercina de colcheia.

O uso da voz na execução dos exercícios propostos nessa aula se apresentou de formas bem variadas. Primeiramente, JY não entendeu bem como usar a voz junto à execução dos exercícios. No primeiro exercício, ele contou as tercinas de semínima da voz inferior como se elas fossem os tempos de um compasso ternário. Isso, aliás, se repetiu várias vezes durante a aula. O ápice desse entendimento alternativo da parte do baixo aconteceu no primeiro compasso do terceiro exercício exposto na Figura 81 já que a maioria dos alunos executou as quintinas de colcheia da parte inferior como se as mesmas compreendessem cinco tempos de um compasso quinário. A diferença entre considerar esse compasso como binário ou quinário foi, então, demonstrada na prática, o que parece ter esclarecido o problema que havíamos identificado inicialmente na execução do primeiro exercício por JY. Consideramos que entender o primeiro compasso do terceiro exercício como quinário pode até ter facilitado a sua execução, porém,

impedia os estudantes de se acostumarem com a sensação de um pulso quántuplo, i. e., de um pulso que apresenta uma subdivisão quántupla (i. e., em cinco parte iguais). Dadas as instruções as quais acabamos de citar, JY melhorou bastante as contagens com a voz e as possíveis aplicações do procedimento (7) parecem ter ficado mais claras tanto para ele quanto para os demais alunos. Não obstante, não deixamos de reparar na tendência de JY e de outros alunos para perceberem a parte do baixo sincopada de alguns exercícios da folha apresentada nessa aula como representando o movimento métrico básico deles, algo que, como sabemos, é apontado por Artzt (1992) e Morey (2011) como uma tendência perceptiva de indivíduos com formação musical predominantemente ocidental.

JG apresentou outra possibilidade de aplicação do procedimento (7): ele preferiu vocalizar uma espécie de ritmo resultante de todas as partes de cada exercício e, com isso, não fez praticamente nenhuma contagem numérica nem do compasso, nem da unidade de tempo do compasso, nem de partes do tempo em sua execução dos exercícios. JG emitia sons vocais que imitavam o resultado da textura completa de cada exercício, misturando a parte inferior com a superior. Tal procedimento acessório chegou a ser interessante, mas, apenas até certo ponto. Isso porque, mais para frente da aula, acabou ficando mais claro que essa vocalização também pode ter sido usada para mascarar a dificuldade que JG apresentava ao tentar realizar uma contagem mais racional (i. e., uma contagem numérica em voz alta) dos tempos do compasso ou de suas respectivas subdivisões (ou de seus respectivos agrupamentos sob a forma de unidade de compasso). JG demonstrou especial dificuldade na contagem dos tempos do segundo compasso do terceiro exercício (em 2/4), conforme exposto na Figura 81, quando assim o solicitamos.

RN não apresentou um bom desempenho no geral. Ele teve muita dificuldade para executar vários dos exercícios de polirritmia propostos nessa aula, em especial, o segundo compasso do segundo exercício exposto na Figura 81. RN justificou a sua falta de fluência nesse exercício pela dificuldade técnica em executar, sucessivamente, as notas Sol 2 e Si 2 presentes na parte do baixo. Entendemos, contudo, que a sua relatada dificuldade técnica pode ter sido causada mais por uma dificuldade cognitiva e/ou perceptiva. A contagem que o mesmo realizava dos tempos do compasso binário simples desse exercício se mostrou, na maior parte do tempo, inconstante e, também, com grande frequência, era alterada deliberadamente por RN de modo que coincidissem com os ataques das dúfnas de mínima da parte superior desse exercício. Apesar disso, o assistente da nossa disciplina demonstrou uma perspectiva um pouco diferente da que acabamos de mencionar:

Com as vozes [do segundo compasso do segundo exercício] invertidas [em relação ao primeiro compasso do mesmo exercício], RN relatou uma dificuldade em organizar a digitação para tocar, mesmo sendo bem-sucedido na disposição não invertida [i. e., na execução do primeiro compasso desse exercício]. Isso mostrou que, em algumas situações, o problema não está no entendimento do ritmo escrito, mas se relaciona com a técnica no instrumento (Assistente).

A perspectiva do nosso assistente é nobre. Porém, acreditamos que, além da dificuldade técnica relatada por RN ao tentar executar o segundo compasso do segundo exercício exposto na Figura 81, reconhecemos uma dificuldade perceptiva da parte desse estudante em conciliar os ataques das colcheias da parte inferior com os ataques das duínas de mínima da parte superior. Tal dificuldade perceptiva pode (para não dizer deve) ser gerada pelo conflito existente entre as velocidades de movimento criadas por cada grupo de ataques ao qual acabamos de nos referir: os ataques das colcheias da parte inferior criando um nível de movimento de velocidade 2 (de colcheias) enquanto os ataques das duínas de mínima da parte superior criando um nível de movimento de velocidade 3 (também de colcheias). A interação de ambos esses níveis de movimento gera, portanto, uma estrutura ritmicamente dissonante ou, se considerarmos a perspectiva psicológica de Krebs, a mesma interação pode resultar no fenômeno que esse autor chama de dissonância métrica do tipo A.

Como havíamos perdido a chance de praticar a inversão ininterrupta das vozes de exercícios de polirritmia numa aula anterior, pensamos, então, em propor esta prática agora já que os exercícios apresentados em cada linha da folha proposta nessa aula exibiam a inversão de suas respectivas vozes sempre do primeiro para o segundo compasso. Tal possibilidade ainda não foi colocada em prática pois entendemos que seria exigir demais dos alunos, os quais já tinham sido levados, de certo modo, ao limite de suas capacidades ou forças durante as práticas levadas a cabo ao longo da sétima aula de nossa disciplina. Pudemos sentir na pele aquilo que um professor de percepção havia colocado em resposta à questão que fizemos em nosso questionário submetido a docentes universitários sobre como eles abordavam a lateralidade de diferentes indivíduos no ensino e aprendizagem da polirritmia. Para refrescarmos a memória do leitor, citamos mais uma vez a resposta que esse professor deu a essa questão:

Considero um ótimo exercício de independência inverter a lateralidade, mas como a grande maioria dos estudantes mal consegue realizar uma polirritmia a duas vozes em sua dominância natural, não tenho trabalhado a inversão (Professor 11).

Em nosso caso, felizmente, constatamos que a maioria dos estudantes presentes na sétima aula da disciplina tiveram êxito na aprendizagem dos exercícios de polirritmia propostos e, nesse sentido, devemos estabelecer, aqui, uma importante distinção. O que havíamos pensando em colocar em prática no final dessa aula era a inversão ininterrupta das vozes

partindo de algum(ns) exercício(s) de polirritmia nela apresentado(s) e não, simplesmente, a prática da inversão das vozes dos mesmos exercícios vistos em aula, algo que já havia sido contemplado por nossas práticas até aquele instante. Essa distinção se mostrou útil para que pudéssemos identificar, com a devida clareza, dois graus distintos de dificuldade no estudo da inversão de vozes de um exercício de polirritmia: o primeiro estágio compreenderia a realização da inversão das vozes de um exercício de polirritmia considerando a interrupção da sua execução não-invertida para a sua execução invertida; já, num segundo estágio (o qual corresponderia à realização plena da inversão de um exercício de polirritmia), o estudante deveria realizar a inversão das vozes de um exercício de polirritmia de forma ininterrupta, quer dizer, passando da sua execução não-invertida para a sua execução invertida, ou vice-versa, sem nenhuma interrupção entre elas. Ainda pensamos que, talvez, pudéssemos aplicar o segundo estágio da prática de inversão das vozes, conforme acabamos de especificar, em momento oportuno numa próxima aula.

Considerando as explicações detalhadas passadas aos alunos, as quais foram demandadas por eles próprios e que, também, surgiram a partir da aplicação do procedimento (7) ao processo de aprendizagem dos exercícios de polirritmia apresentados nessa aula, acreditamos que o uso da voz na aprendizagem desses exercícios se mostrou benéfico e eficaz. Sobre o resultado geral alcançado a partir das práticas empreendidas nessa aula, o assistente da nossa disciplina declarou o seguinte:

Por fim, foi importante notar a eficiência do uso da voz na compreensão e realização dos exercícios de polirritmia a duas partes com quiáltera [apresentados na sétima aula da disciplina], uma vez que os ritmos estudados foram melhor incorporados. As orientações dadas pelo professor, como a noção do mmc, também foram úteis para que os alunos pudessem encontrar a melhor maneira de executar no violão (Assistente).

O uso da voz na aprendizagem da polirritmia no violão também foi saudado como oportuno por vários dos alunos da nossa disciplina em seus respectivos relatórios finais. Para JG, “O uso da voz é muito propício para focar primeiro no material musical sem envolver questões motoras do violão. Cantar uma voz enquanto toca ao violão outra também é um exercício interessante” (JG). Já, para JY, o uso da voz “É imprescindível no processo de aprendizagem [da polirritmia], pois associa a musculatura interna e expande o sentido da nossa percepção” (JY). RN também celebrou o uso da voz na aprendizagem da polirritmia dizendo que “Pra mim o uso da voz é fundamental” (RN). RM, por outro lado, expressou a opinião contrária, mas, ao justificar a mesma pela sua pouca prática com o uso da voz na aprendizagem musical, sugeriu que sua dificuldade não teria sido criada por esse procedimento em si, senão,

mais pela sua falta de intimidade com ele. Abaixo, transcrevemos o trecho do relatório de RM no qual o mesmo fala sobre o uso da voz na aprendizagem da polirritmia.

Para mim dificultou muito. Não tenho muita prática de solfejar cantado o nome das notas, então quando isso era proposto, acabava me confundindo. Cantar os tempos era um pouco mais fácil, mas preferia [mesmo] fazer a marcação com os pés por exemplo (RM).

2.3.8 OITAVA AULA: PROCEDIMENTO OITO

Na oitava aula da disciplina, propomos um procedimento de ensino da polirritmia no violão o qual conhecemos a partir da revisão do *Texto sobre memorização* do Antônio Guedes estabelecida previamente nesse capítulo. O procedimento em questão consistia em (8) solfejar ou ler ritmicamente as notas de cada parte de um exercício de polirritmia enquanto executa-o integralmente no violão.

A medida em que avançávamos nos trabalhos em torno do ensino e da aprendizagem da polirritmia no violão durante as aulas da nossa disciplina, percebíamos que o grau de dificuldade tanto dos exercícios propostos quanto dos procedimentos a serem empregados aumentava paulatinamente. Começava a ficar claro que certos procedimentos e/ou exercícios propostos já não se prestavam a práticas iniciais com a polirritmia, mas, em vez disso, configuravam possibilidades que o estudante tinha para aperfeiçoar ainda mais certas habilidades de execução e de aprendizagem da polirritmia que já deviam estar minimamente consolidadas. Tal situação se mostrou presente na oitava aula da nossa disciplina quando, além do procedimento já devidamente especificado acima, propomos exercícios de polirritmia que continham, mais uma vez, acentos e quiáleras. Abaixo (Figura 82), exemplificamos os exercícios iniciais da oitava folha de exercícios de polirritmia apresentada nessa aula:

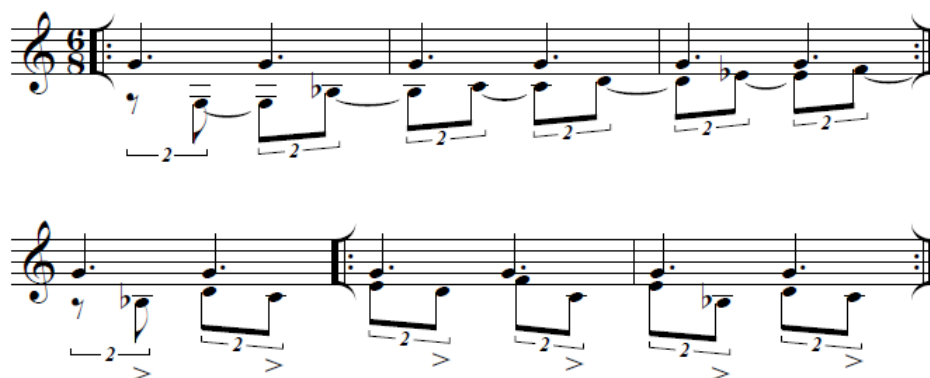



Figura 82: Exercícios da oitava folha de exercícios de polirritmia apresentada aos alunos da disciplina da UFMG.

RM, que havia faltando várias aulas seguidas e que, portanto, não estava acompanhando a evolução dos exercícios tampouco dos procedimentos empregados nessas aulas, teve muitos problemas para realizar os exercícios propostos, principalmente, em se tratando da aplicação do procedimento (8). Esse aluno também repetiu um dos comportamentos mais contraproducentes que observávamos frequentemente entre alguns alunos de nossa disciplina: se propor a executar um exercício numa velocidade acima das suas capacidades momentâneas. Esse comportamento agravou ainda mais a sua situação de despreparo ao tentar fazer frente aos exercícios propostos durante a aula.

JY foi melhor que RM e conseguiu, mesmo que lentamente, pronunciar o nome das notas de cada voz de alguns exercícios apresentados nessa aula enquanto os executava integralmente no violão. Ainda assim, esse aluno teve dificuldades para resolver a execução dos acentos. Aliás, a bem da verdade, nenhum aluno conseguiu tocar os acentos de uma voz de forma independente das articulações atribuídas às notas de outra voz concomitante em cada um dos exercícios estudados nessa aula. Isso nos leva a crer que a eventual necessidade de se executar diferentes vozes no violão as quais apresentem diferentes formas de articulação⁴⁶³ ainda pode representar, de um modo geral, um enorme desafio para os violonistas.

Buscando mitigar essa aparente limitação dos violonistas ao lidarem com a execução de partes diferentes no violão as quais apresentem diferentes formas de articulação, propusemos dois ou três estágios a partir dos quais os estudantes da nossa disciplina poderiam otimizar a realização prática dos acentos (e também das alturas) quando tais elementos aparecessem em exercícios de polirritmia no violão: num primeiro estágio, o estudante poderia (para não dizer deveria) se concentrar na aprendizagem das durações e/ou dos pontos de ataque do exercício em questão, buscando, com isso, respeitar matematicamente as proporções entre as suas

⁴⁶³ Incluímos na noção de articulação a intensidade com que uma ou mais notas devem ser executadas, além, é claro, das diferentes durações implicadas pelo emprego de diferentes sinais de articulação, tais como *tenuto*, *staccato dolce*, *staccato simples* e *staccato secco*. Tal premissa está de acordo com Med (1996, p.49-219) o qual define articulação como “o modo de emitir sons musicais mediante sinais gráficos apropriados (destacados, ligaduras, acentuações)”. Med (1992, p.219) exemplifica alguns tipos de articulações usando uma figura de nota básica à qual agrega diferentes sinais gráficos apropriados que se prestam a indicar a articulação específica com que tal nota deve ser executada. Uma “nota normal [e. g.,  *sp* por sua vez] começa forte e continua piano”.

durações constituintes de sons e silêncios; num segundo estágio, o estudante poderia acrescentar às durações de sons e de silêncios previamente aprendidas por ele, as alturas presentes no mesmo exercício; num terceiro e último estágio, o estudante poderia acrescentar às durações e alturas, já devidamente aprendidas em estágios anteriores, os acentos que, por ventura, estivessem presentes no mesmo exercício. Sim, pode ser um caminho árduo, porém, o propusemos aos alunos da disciplina no intuito de que eles se inspirassem a continuar se dedicando ao estudo da polirritmia pois, assim como eles, também reconhecíamos as limitações, até certo ponto, ‘intrínsecas’ dos violonistas diante de desafios perceptivos e técnicos decorrentes do estudo da polirritmia no violão (tais como dar um tratamento articulatório independente a distintas partes a serem executadas simultaneamente no violão).

No início de nossos comentários envolvendo a oitava aula da nossa disciplina, salientamos que certos exercícios e/ou procedimentos de ensino da polirritmia já não pareciam mais caber no rol daqueles pertencentes aos estágios iniciais do estudo desse complexo fenômeno que nos acompanha. Pois, o motivo de termos sublinhado essa perspectiva se deu por que, após JG apresentar muitas dificuldades tentando aplicar o procedimento (8) à aprendizagem dos exercícios iniciais da folha de exercícios de polirritmia apresentada nessa aula, esse aluno afirmou que ter cantado as vozes desses exercícios enquanto os executava no violão não havia o ajudado muito em sua aprendizagem dos mesmos. Essa declaração foi bastante reveladora. Afinal, nos demos conta, a partir dela, de que a aplicação do procedimento (8) parece ter mais atrapalhado do que ajudado os alunos no processo de aprendizagem dos exercícios propostos nessa aula. Entendemos que esse procedimento pode representar uma técnica mais avançada para quem já passou por estágios mais elementares de aprendizagem da polirritmia no violão. Isso significa que o procedimento (8) não deixa de ser interessante para o aprendizado da polirritmia, porém, o mesmo parece se prestar mais diretamente ao desenvolvimento de habilidades mais sutis de coordenação e independência motora conforme requeridas em práticas mais avançadas de polirritmia.

Não obstante, entendemos que, assim como a independência motora não representa, normalmente, um bicho de sete cabeças para um baterista, acreditamos que os violonistas só poderão alcançar um estágio mais desenvolvido de coordenação motora na medida em que sigam o exemplo desse tipo de músico que acabamos de citar e comprometa-se com a prática do seu instrumento de modos, por vezes, não tão habituais ou, até mesmo, inicialmente inconcebíveis (como, por exemplo, executar uma melodia ou, mesmo, uma peça inteira no violão e cantar outra ao mesmo tempo), para que, a partir dessas experiências, os violonistas possam sair de sua habitual zona de conforto; isto, é claro, se desejarem se desenvolver no

estudo e na prática da polirritmia. Nesse sentido, Vassilev (2017, p.95) é exemplar ao especificar o seguinte na introdução do capítulo VI intitulado *Coordenação das mãos, independência e coordenação dos dedos* do seu livro *L'art de la Guitare*:

Para ter sucesso na execução de movimentos difíceis [no violão], é importante executar movimentos num grau de dificuldade ainda mais desafiador para eliminar qualquer senso de dificuldade ao retornar ao movimento original [i. e., a movimentos ‘apenas’ difíceis]. Frequentemente, a dificuldade não existe por si só, mas é a percepção de dificuldade da mente que impede uma execução bem-sucedida⁴⁶⁴ (VASSILEV, 2017, p.95).

Um último aspecto que ainda devemos tratar a respeito da oitava aula da disciplina tem a ver com um trecho do relatório do nosso assistente no qual ele comenta sobre o processo de aprendizagem do quinto exercício por RM:

Um efeito intrigante trazido pela defasagem rítmica se relaciona com um comentário de RM. Segundo ele, houve dificuldade em realizar o exercício 5 marcando a tercina de colcheia com o pé. Entretanto, foi possível executar a polirritmia [desse mesmo exercício] sem uma marcação, apenas ‘seguindo o som’ [i. e., apenas lendo as notas escritas na partitura]. O professor ressaltou que é possível que o segundo cenário criasse uma espécie de ilusão na qual o baixo – defasado em relação à linha superior – estivesse no tempo forte, e isso o deixasse mais confortável para tocar (Assistente).

Abaixo (Figura 83), apresentamos o exercício 5 conforme citado acima pelo nosso assistente:



Figura 83: Exercício 5 da oitava folha de exercícios de polirritmia apresentada aos alunos da disciplina da UFMG.

Como vemos na Figura 83, o exercício 5 apresenta duas partes paralelas cujos pontos de ataque particulares geram dois níveis de movimento desalinhados de mesma velocidade 3 (de tercinas de colcheia). Enquanto os pontos de ataque que se referem ao nível de movimento gerado pela parte superior coincidem com os tempos do compasso 2/4, os pontos de ataque referentes ao nível de movimento gerado pela parte inferior desse exercício se mostram defasados em relação aos tempos do compasso por uma quantidade de tempo equivalente à duração de uma tercina de colcheia. Ora, o que o nosso assistente salientou em sua citação

⁴⁶⁴ *To succeed in performing difficult movements, it helps to perform one which is even more challenging, to eliminate any sense of difficulty upon returning to the original movement.*

acima foi que a defasagem dos ataques da linha do baixo em relação aos tempos do compasso não foi seguida por RM em sua execução desse exercício já que o mesmo seguiu (talvez inconscientemente) uma tendência bem conhecida entre nós que consiste em atribuir à linha do baixo o movimento métrico básico de uma composição polifônica. Essa tendência perceptiva já tinha sido identificada previamente em outra aula de nossa disciplina, porém, na sua oitava aula, tal tendência parece ter criado um desconforto ainda maior nos estudantes pois, além de estarem defasados dos tempos do compasso, os ataques da linha do baixo também recebiam acentos em alguns exercícios como no exercício 6 (Figura 84):



Figura 84: Exercício 6 da oitava folha de exercícios de polirritmia apresentada aos alunos da disciplina da UFMG.

Sobre o estudo e a aprendizagem do exercício 6, o nosso assistente também comentou algo bem pertinente:

No exercício 6, também se percebeu certos obstáculos no solfejo. O professor então sugeriu dividir o estudo em duas etapas: primeiramente apenas falando o nome da nota sem entoá-la, ou vice-versa; em seguida, solfejando com o nome da nota. Aqui, RM expôs contingências quanto ao solfejo da voz superior, em teoria mais simples do que a inferior, pela sua simplicidade melódica e rítmica. Pode-se entender essa situação como uma dificuldade em seguir a métrica sugerida pela fórmula do compasso [2/4], visto que o deslocamento produzido pelas tercinas [acentuadas] na linha do baixo criam um distúrbio na sensação de tal referência (Assistente/estagiário).

Como vemos, o assistente da disciplina, cuja função era justamente a de observar e relatar todos os acontecimentos e desdobramentos das propostas de ensino e aprendizagem da polirritmia sugeridas em nossas aulas, reconheceu o que ele classificou como ‘um distúrbio na sensação de tal referência [métrica no exercício 6]’ ou, ainda, ‘uma dificuldade em seguir a métrica sugerida pela fórmula de compasso’ desse exercício. Isso mostra que o fenômeno da dissonância métrica do tipo B estava surtindo algum efeito tanto para os estudantes quanto para o próprio assistente da nossa disciplina o qual não havia tocado uma nota sequer dos exercícios apresentados nessa aula.

2.3.9 NONA AULA: PROCEDIMENTO NOVE

Na nona aula da nossa disciplina exploramos um procedimento de ensino da polirritmia bem diferente daqueles trabalhados até então. Tal procedimento consistiu em (9) usar os exercícios de polirritmia a serem apresentados nessa aula como ditado. Se os procedimentos de ensino da polirritmia estiveram focados na execução dos alunos até aquele instante, o procedimento (9) pretendia explorar a percepção auditiva dos alunos e a capacidade de eles decodificarem o que iriam escutar. Atribuímos aos alunos a tarefa de transcrever os exercícios a serem executados, exclusivamente, pelo professor. Primeiramente, executamos o exercício completo do início ao fim de modo que os alunos tivessem uma ideia geral da estrutura e do caráter de cada um. Em seguida, nos concentramos em pequenos trechos de dois a quatro compassos e repetimos a execução deles até completa absorção dos alunos. Quando terminassem de escrever os exercícios, os alunos deviam executá-los com base no que haviam escrito (a partitura escrita por cada aluno também foi enviada para o professor durante a aula).

Apesar da boa recepção dos alunos com relação à nossa proposta para essa aula, a resposta acabou ficando muito abaixo do esperado. Havíamos elaborado oito exercícios para utilizar nessa aula, porém, conseguimos trabalhar, apenas, com dois deles. E isso porque acabamos não aguardando todos os alunos concluírem a escrita do primeiro exercício para seguirmos para o segundo, algo que, durante a aula, surgiu como uma alternativa premente diante da demora dos alunos para transcreverem o primeiro e o segundo exercícios os quais foram executados incontáveis vezes pelo professor.

Ao final da escrita do primeiro exercício, RN, JY, RM e AM tocaram-no a partir do que tinham escrito. Nenhum desses alunos conseguiu repetir o exercício proposto com fidedignidade ao executá-lo no violão. Talvez o que mais se aproximou, pelo menos em sua execução do primeiro exercício, foi RN. JY errou muitas notas (as quais havia transcrito equivocadamente), o que prejudicou bastante a sua execução. RM talvez tenha sido o aluno com o pior rendimento entre os alunos presentes nessa aula. Ele demonstrou uma certa preguiça para transcrever as durações e/ou os pontos de ataque dos exercícios e, se limitou a tocar as alturas que haviam sido previamente executadas pelo professor, porém, sem nenhuma proporção aparentemente inteligível entre elas. Ele chegou a comentar que “sabia o que havia sido tocado, mas que não sabia como escrever” (RM). Retrucamos dizendo a esse aluno que se ele não sabia escrever, provavelmente, isso mostrava que ele não sabia o que havia sido tocado. RM também disse que achava que o primeiro exercício passado nessa aula continha quiálteras, porém, não sabia como escrevê-las. Se tudo que RM relatou nessa aula era, de fato, verdade, então, provavelmente a sua base de estudo da teoria musical ou, bem, da percepção musical

ainda era muito incipiente. AM também tocou todas as alturas do primeiro exercício corretamente, porém, sem respeitar a proporção duracional entre elas. E, além disso, acelerou bastante o andamento em alguns momentos.

Foi possível perceber nessa aula o quanto a percepção auditiva dos estudantes que frequentavam a nossa disciplina ainda estava aquém do que esperávamos. Isso ficou claro no relatório dessa aula elaborado pelo nosso assistente, no qual o mesmo declarou que

[...] ficou evidente a pouca prática [dos alunos] com aspectos ligados à percepção, sendo esta uma consideração: o procedimento [9] sugerido [nessa aula] mostrou a pertinência de trazer novas formas de aprendizado da polirritmia que atravessem a escuta de forma mais [objetiva⁴⁶⁵], e não apenas a leitura e execução (Assistente).

O assistente da nossa disciplina sugeriu, inclusive, um método simples a partir do qual os estudantes poderiam superar alguns dos obstáculos que eles devem ter enfrentado diante dos exercícios perceptivos que propormos nessa aula. Para o nosso estagiário, “seria interessante dividir a transcrição em duas etapas – mesmo que elas já pudessem ser imaginadas pelos alunos indiretamente – para melhor conduzir a atividade: primeiramente transcrevendo [as durações d’]o ritmo, e depois as alturas – ou vice-versa”.

Consideramos bastante pertinente a proposta do assistente da disciplina. A mesma, de certo modo, refletia a proposta que havíamos apresentado aos estudantes numa aula anterior da disciplina quando pretendemos mitigar as suas dificuldades de execução de exercícios de polirritmia que apresentavam padrões de acentos e/ou alturas diferenciados em distintas vozes. Na esteira dessas proposições, consideramos a necessidade de se trabalhar com mais afinco nos ‘aspectos ligados à percepção’ dos alunos nas próximas aulas, conforme referidos acima pelo assistente da nossa disciplina.

2.3.10 DÉCIMA AULA: PROCEDIMENTO DEZ

Na décima aula de disciplina, mantemos nossas atenções voltadas aos ‘aspectos ligados à percepção’ dos alunos, ou seja, buscamos aprofundar e desenvolver o procedimento (9) de ensino da polirritmia que trabalhamos na aula anterior. O foco, aqui, permaneceria na apreciação e decodificação de exercícios de polirritmia os quais seriam, mais uma vez, apresentados aos estudantes da disciplina a partir da realização sonora dos mesmos e não por meio de partituras escritas. Esta nova orientação nos parecia dialogar apropriadamente com uma abordagem puramente empírica do ensino da polirritmia uma vez que pressupunha a

⁴⁶⁵ Acrescentamos a palavra ‘objetiva’ aqui pois nos pareceu que o assistente de nossa disciplina deixou um espaço em branco sem querer nesse ponto do seu relatório.

experiência sensorial dos alunos como o meio principal através do qual eles aprenderiam as variadas manifestações – sob a forma de exercícios especialmente elaborados para a nossa disciplina – desse fenômeno musical.

Propormos um novo procedimento de ensino da polirritmia para essa aula o qual consistiu em (10) executar cada exercício no violão até os alunos serem capazes de repeti-lo de memória executando-os ‘de volta’. Tal procedimento de ensino foi inspirado diretamente nas orientações de Hall (2005) sobre a importância da memória durante a prática de exercícios de ditado musical dentro de sala de aula. Conforme essa autora,

O maior benefício do ditado [...] é o desenvolvimento da memória. Assim, uma pessoa deve cantar [ou tocar] uma frase até aqueles que estão tomando o ditado poderem cantá-la [ou tocá-la] de volta; somente após conseguirem cantar [ou tocar] de memória é que eles devem escrevê-lo⁴⁶⁶ (HALL, 2005, p.5).

Como nossas adjunções ao excerto de Hall transcrito acima mostram, nos propomos a adaptar as orientações dessa autora sobre a melhor maneira de se aplicar o ditado no contexto do ensino musical diretamente ao nosso contexto particular envolvendo o ensino e a aprendizagem da polirritmia no violão. Foi uma decisão que consideramos acertada tendo em vista a carência dos alunos da nossa disciplina em se trabalhar com a polirritmia diretamente no violão e/ou envolvendo uma abordagem prioritariamente empírica. O assistente da disciplina mostrou concordar com essa percepção e declarou ser “possível supor que os estudantes [da disciplina] tenham uma limitada experiência com essa metodologia de estudo” (Assistente), a qual o mesmo especificou alegando que “os alunos primeiramente tentaram ‘imitá-lo’ [i. e., o professor] no instrumento, ‘tirando de ouvido’ aquilo que foi tocado, e em sequência escreveram a linha rítmica [que haviam tocado por eles mesmos em seus instrumentos]” (Assistente).

A aplicação do procedimento (10) de ensino da polirritmia nos pareceu criar um ambiente de ensino-aprendizagem bem diferente daquele observado anteriormente nas aulas passadas. Isso porque, ao contrário do extremo foco mental que a prática da leitura ou, até mesma, da escrita – a qual estava implicada no processo de transcrição imediata de um material musical previamente percebido auditivamente pelos alunos o qual foi adotado na aula anterior – podia requerer do estudante, a aprendizagem baseada na imitação que o procedimento (10) produzia calhou perfeitamente bem no contexto já avançado de nossos trabalhos corriqueiros dirigidos ao ensino e à aprendizagem da polirritmia no violão. Nesse sentido, foi perceptível

⁴⁶⁶ *The greatest benefit of dictation [...] is the development of memory. Therefore, one person should sing a phrase until those taking dictation can sing it back; only after they can sing it from memory should they write it.*

como os alunos se sentiram mais relaxados dentro desse novo contexto e, não podemos negar, que esse clima também afetou positivamente o professor da disciplina.

Isso pode ter acontecido porque o procedimento (10) fez com que não cobrássemos tanto a parte teórica ou intelectual implicada no estudo da polirritmia. Conforme especificamos mais acima, o procedimento (10) previa a escrita dos exercícios percebidos auditivamente pelos estudantes, porém, optamos por não estabelecer qualquer juízo a respeito do resultado que os alunos haviam alcançado em suas respectivas transcrições dos exercícios passados nessa aula (os alunos enviaram suas transcrições para o professor, porém, as mesmas não foram corrigidas). Mesmo que tivéssemos proposto atividades de apreciação na aula anterior da disciplina, as mesmas parecem não ter surtido tanto efeito pelo fato delas terem enfatizado, demasiadamente, o trabalho mental implicado no estudo da polirritmia – lembrando que o procedimento (9) se baseava, em primeiro lugar, na transcrição dos exercícios ouvidos pelos alunos e, finalmente, na execução dos mesmos no violão. A transcrição dos exercícios era, portanto, a meta primordial do procedimento (9), o que, acreditamos, fez com que a execução desses exercícios ficasse claramente subjugada à compreensão intelectual deles.

A décima aula da nossa disciplina, entretanto, funcionou de um modo diferente pelo simples fato de que a execução, nesse caso, era a meta primordial enquanto a escrita era a meta secundária. Devemos salientar que a precisão na execução dos alunos pode ter ficado um pouco prejudicada pela falta de uma reflexão intelectual mais absorvente da parte deles com respeito à estrutura dos exercícios, mas, em compensação, devemos reconhecer que essa aula foi muito importante para mostrar que a aprendizagem da polirritmia não se resume ao entendimento racional das suas próprias estruturas, senão deve incluir também uma abordagem empírica de modo a abarcar ambas as vias de acesso epistemológicas que dispomos para conhecer esse complexo fenômeno musical.

O desempenho dos alunos nessa aula foi relativamente bom em se considerando todo o cenário favorável que acabamos de descrever. JY foi, talvez, quem teve maior êxito na decodificação dos exercícios, quer dizer, na realização dos mesmos a partir da audição. AM, em compensação, talvez tenha sido aquele que deixou mais a desejar em sua compreensão momentaneamente limitada das relações duracionais entre as notas que compunham cada exercício de polirritmia passado nessa aula. RN ficou no meio-termo. JG conseguiu aproveitar bem o clima ameno da aula e não deixou de participar ativamente de todos os exercícios propostos apesar de ter aparecido um pouco tarde (i. e., apesar de ter se atrasado). Uma descrição mais detalhada sobre o desempenho dos alunos na décima aula da nossa disciplina foi registrada no relatório do nosso assistente, conforme especificado a seguir:

No primeiro exercício, de forma geral, os alunos não foram capazes de executar com precisão – alguns deles aparentemente nem perceberam – a mudança métrica proposta. JY e JG foram quem mais se aproximaram [...]. No segundo estudo, o professor salientou inicialmente sua menor complexidade rítmica em relação aos demais, uma vez que apenas uma figura era trabalhada. O desafio estava então em escutar e acompanhar as alturas executadas. Apenas JY e JG realizaram o exercício de forma integral [...]. AM novamente não percebeu a mudança rítmica [...]. O terceiro exercício, trabalhado brevemente, foi melhor aproveitado por parte dos alunos. Todos conseguiram reproduzir a ideia rítmica bem, embora nem sempre acertando as alturas (Assistente).

Abaixo (Figuras 85, 86 e 87), exibimos os três exercícios de polirritmia passados nessa aula, conforme referidos acima pelo nosso assistente:

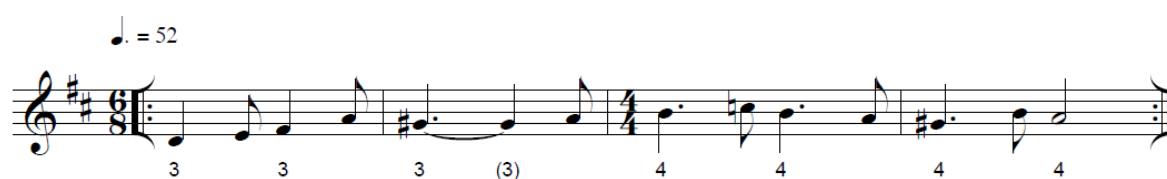


Figura 85: Primeiro exercício da décima folha de exercícios de polirritmia usada na disciplina da UFMG.

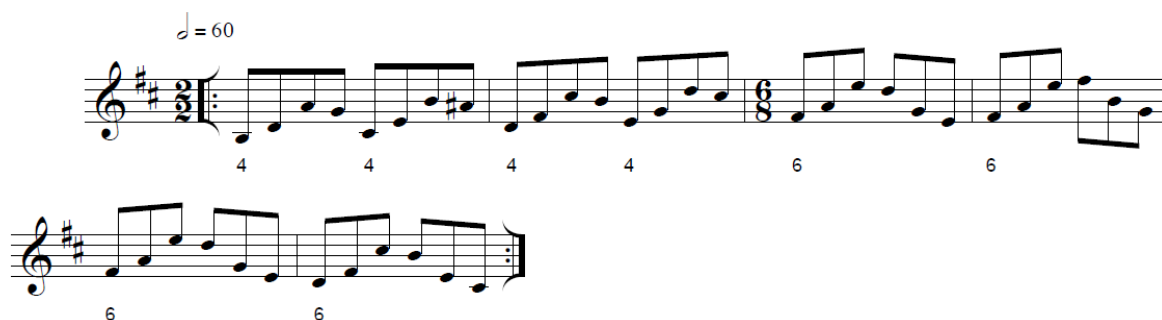




Figura 86: Segundo exercício da décima folha de exercícios de polirritmia usada na disciplina da UFMG.



Figura 87: Terceiro exercício da décima folha de exercícios de polirritmia usada na disciplina da UFMG.

Como vemos nas Figuras 85, 86 e 87, os três primeiros exercícios da décima folha de exercícios de polirritmia que utilizamos em nossa disciplina implicam o que temos tratado em

nosso trabalho como correspondendo ao fenômeno da dissonância metro-rítmica (ou da dissonância métrica indireta do tipo A). Em cada um desses exercícios, porém, identificamos um critério de recorrência de eventos diferente: no primeiro exercício, consideramos o critério de recorrência de durações, no segundo exercício, o critério de recorrência de intervalos e, no terceiro exercício, consideramos o critério de recorrência de registro. Vejamos cada um desses casos em particular.

No primeiro exercício exposto na Figura 85, identificamos a recorrência das seguintes durações  no primeiro compasso, o que cria um nível de movimento correspondente de velocidade 3 (de colcheias). No segundo compasso, o ataque da nota Sol # 3 confirma que o nível de movimento de velocidade 3 permanece operante embora as mesmas durações não se repitam *ipsis litteris* no espaço do primeiro tempo desse compasso. Em seguida, o sujeito espera que o ponto de ataque inicial do mesmo nível de movimento de velocidade 3 continue no ponto de ataque do segundo tempo do mesmo compasso, expectativa que não é correspondida já que nenhum ataque é pronunciado nesse ponto. Contudo, o ataque da nota Lá 3 no final do segundo compasso não oferece nenhum empecilho para que o nível de movimento de velocidade 3 previamente estabelecido continue em operação, o que, de fato, deve ser considerado nesse momento. No terceiro compasso, entretanto, a situação muda com a recorrência explícita de durações diferentes daquelas que haviam estabelecido um nível de movimento de velocidade 3 nos dois compassos anteriores. A nova configuração de ataques recorrentes é representada pelas seguintes durações  as quais criam um novo nível de movimento de velocidade 4 que, desse modo, entra em conflito com a continuação imaginada do nível de movimento de velocidade 3 previamente estabelecido (a continuação imaginada do nível de velocidade 3 é criada, como sabemos, pela função psicológica atribuída por London à métrica). Um outro momento de conflito entre os níveis de velocidade 4 e 3 ocorre tão logo o estudante segue o *ritornelo* do quarto e último compasso desse exercício que o faz retornar ao princípio do exercício.

No segundo exercício exibido na Figura 86, identificamos dois níveis de movimento de velocidade 4 e 6 (de colcheias) os quais são criados pelo critério de recorrência de intervalos. O primeiro desses níveis de movimento, no caso o de velocidade 4, surge a partir da recorrência dos seguintes intervalos: 3^a ascendente, 5^a ascendente e 2^a descendente. Já o segundo nível de movimento referido acima é gerado pela recorrência dos seguintes intervalos: 3^a ascendente, 5^a ascendente, 2^a descendente, 5^a descendente e 3^a descendente. Há apenas uma mudança de direção no quarto compasso, quando o intervalo de 2^a dentro do mesmo padrão de intervalos

que acabamos de citar aparece de forma ascendente. Sendo assim, entendemos que o sujeito espera que o nível de movimento de velocidade 4 continue no terceiro compasso, porém, essa sua expectativa não é correspondida já que um novo nível de movimento de velocidade 6, o qual, se mostra dissonante em relação à velocidade 4 do nível anterior, é estabelecido a partir de então. O segundo nível de movimento identificado nesse exercício permanece operante até o sexto compasso, quando o efeito do *ritornelo* leva o indivíduo de volta ao princípio do exercício gerando nele uma sensação de conflito entre a velocidade 6 do segundo nível de movimento estabelecido anteriormente (a qual ‘persiste’ em sua cognição) e a velocidade 4 gerada pela recorrência dos intervalos existentes entre os eventos sonoros efetivamente percebidos nos seus dois primeiros compassos.

No terceiro exercício da mesma folha, também reconhecemos dois níveis de movimento sendo gerados a partir da sua parte superior cujas velocidades se mostram dissonantes entre si: o primeiro nível de movimento a se estabelecer nesse caso apresenta uma velocidade 2 (de colcheias) enquanto o segundo apresenta uma velocidade 7 (também de colcheias). O critério de recorrência de eventos responsável por gerar esses níveis de movimento de velocidade 2 e 7 corresponde, dessa vez, ao registro sonoro. Repare na alternância recorrente entre uma nota aguda e outra mais grave no primeiro compasso desse exercício. Isso significa que um nível de movimento é criado no primeiro compasso desse exercício a partir da recorrência dos registros agudo e grave a qual se repete três vezes seguidas dentro do intervalo de tempo equivalente à duração de duas colcheias. O segundo compasso do mesmo exercício oferece uma mudança um tanto quanto drástica ao nível de movimento de velocidade 2 previamente estabelecido: nesse compasso, não encontramos mais a alternância entre uma nota aguda e outra grave, mas, em vez disso, identificamos três notas, uma aguda (Mi 4), outra em registro médio (Dó # 4) e outra grave (Lá 3) que são sucedidas por mais duas notas iguais em registro médio (Si 3). Essa mesma configuração de registros se repete no compasso seguinte o que cria o segundo nível de movimento de velocidade 7 que estipulamos mais acima. Ora, não precisamos repetir mais que a sucessão de níveis de movimento em velocidades dissonantes tende a ser percebida pelo sujeito como conflituosa no exato ponto em que um nível de movimento se sucede a outro.

Mas o terceiro exercício exposto na Figura 87 também apresenta outro nível de movimento paralelo àqueles já devidamente especificados no parágrafo acima. Isso acontece em função da parte inferior que é sobreposta à parte superior a partir do quarto compasso desse exercício. Com duas partes paralelas ocorrendo do quarto ao sétimo compasso desse exercício, um outro nível de movimento é criado a partir do critério de densidade sonora. Veja como no

quarto compasso um ataque simultâneo de duas notas, uma aguda e outra grave, é repetido a cada espaço de tempo equivalente a duas colcheias. A densidade sonora criada pelos ataques duplos de duas notas gera, agora, um nível de movimento de velocidade 2 nesse mesmo compasso, o qual se mostra consonante ou, melhor, idêntico àquele gerado pela parte superior desse exercício. Porém, no quinto compasso, a situação muda. Embora o ataque da nota Mi 3 no primeiro tempo desse compasso confirme que o nível de movimento de velocidade 2 sendo descrito aqui permanece em operação, os dois próximos ataques duplos que surgem nesse compasso já não coincidem com os pontos de referência do nível de movimento 2 estabelecido no compasso anterior. Ao contrário do que poderíamos pensar, porém, nenhum nível de movimento é gerado a partir desses dois ataques duplos que acabamos de mencionar já que os mesmos se sucedem dentro de intervalos de tempo desiguais, o que, como sabemos, não pode implicar um nível de movimento. Sendo assim, constatamos quatro pontos de referência seguidos nos quais o sujeito espera que os ataques duplos que haviam gerado o nível de velocidade 2 no compasso anterior voltem a ocorrer. Tal expectativa não é correspondida até que três novos ataques duplos ocorram no quarto e sexto tempos do sexto compasso e no primeiro tempo do sétimo compasso, confirmando, assim, que o nível de velocidade 2 gerado pelo critério de densidade sonora pode ser considerado operante no trecho que vai do quarto até o sétimo compasso desse exercício⁴⁶⁷.

⁴⁶⁷ Uma outra possibilidade de analisar um nível de movimento gerado pela parte do baixo do quarto ao sétimo compasso desse exercício é considerar o mesmo como resultando do critério de recorrência de classe/função de altura ou, mesmo, do critério de ritmo harmônico. No primeiro caso, podemos analisar a parte do baixo individualmente conforme o seguinte raciocínio: as notas Mi 3 e Ré 3 encontradas na parte do baixo no quarto compasso desse exercício se apresentam, respectivamente, como a 5ª do acorde da tônica e a 3ª do acorde da sobretônica (II grau da escala de Lá maior harmônica) o qual apresenta uma função subdominante. A alternância entre tais alturas nesse compasso implica um nível de movimento de velocidade 2 gerado pela recorrência de eventos de classe/função de altura de significado equivalente. No compasso seguinte, a nota Mi 3 na parte do baixo implica novamente a recorrência de um evento de classe/função de altura de significado equivalente àquele representado pela nota Ré 3 cujo ataque coincide com o quarto tempo do compasso anterior. Isso significa que o nível de velocidade 2 permanece operante pelo critério de classe/função de altura nesse trecho do exercício. Contudo, os dois próximos ataques da parte do baixo que coincidem com o quarto tempo do quinto compasso e com o primeiro tempo do sexto compasso não coincidem com quatro pontos de ataque seguidos junto aos quais o sujeito espera que o nível de velocidade 2 previamente estabelecido continue nesse trecho do exercício. Ambos os ataques que acabamos de citar, os quais são representados pelas notas Ré 3 e Mi 3, permanecem, entretanto, implicando eventos de classe/função de altura de significado equivalente sem que os mesmos, entretanto, impliquem um novo nível de movimento correspondente (já que tais ataques se mostram desigualmente espaçados). Apesar disso, os próximos três eventos da parte do baixo que coincidem com o quarto e sexto tempos do sexto compasso e com o primeiro tempo do sétimo compasso voltam a coincidir com os pontos de ataque iniciais do nível de velocidade 2 que havia sido gerado pelos eventos da parte do baixo no quarto compasso desse exercício. Assim, reconhecemos que as notas Ré 3, Mi 3 e Dó # 3 que representam os três eventos da parte do baixo sobre os quais acabamos de nos referir, se apresentam, respectivamente, como a 3ª do acorde da sobretônica, a fundamental do acorde da dominante (ou a 3ª do acorde da medianta) e a 3ª do acorde da tônica. Isso mostra que o nível de movimento de velocidade 2 que havia sido gerado pelo critério de classe/função de altura no quarto compasso pode ser considerado como operante em todo o trecho que acabamos de analisar.

Uma dúvida pode ainda ter permanecido após analisarmos o nível de movimento gerado pela parte do baixo presente no terceiro exercício exposto na Figura 87. Afinal, como poderíamos descrever a estrutura rítmica gerada pelos ataques desigualmente espaçados da parte do baixo no quinto e sexto compassos desse exercício? Ora, segundo Yeston, podemos reconhecer neles um sub padrão rítmico ‘mais complexo’ na medida em que os mesmos representam eventos de mesma classe (no caso, eventos de classe/função de altura de significado equivalente) cujos intervalos de tempo se mostram desiguais entre si. Para constatar essa desigualdade, basta expressarmos os intervalos de tempo existentes entre os pontos de ataque dos eventos de mesma classe sobre os quais acabamos de nos referir por meio da fórmula numérica $3 \quad 4 \quad 3$ de colcheias a qual expressa matematicamente os intervalos entre os ataques das notas Mi 3, Ré 3 (ambas no quinto compasso) e Mi 3 (que corresponde à primeira nota do sexto compasso).

Essas explicações oferecidas acima a respeito dos níveis de movimento dissonantes que surgem sucessivamente nos três exercícios iniciais constantes da décima folha de exercícios de polirritmia utilizada em nossa disciplina deixam claro que todos esses exercícios pretendiam estimular no estudante a vivência e a sensação decorrente do fenômeno da dissonância metro-rítmica (ou da dissonância métrica indireta do tipo A). Ao adotarmos o procedimento (10) na décima aula da nossa disciplina, percebemos que os estudantes lidaram com os desafios perceptivos impostos pelos constantes conflitos metro-rítmicos que a audição e execução desses exercícios deve ter provocado em cada um deles com maior leveza. Concluímos nossos comentários acerca dessa aula citando, mais uma vez, o nosso assistente, o qual escreveu um desfecho à experiência que essa aula nos proporcionou condizente com o que acabamos de expressar:

Como consideração final cabe avaliar que, diferente da aula anterior [i. e., da nona aula da nossa disciplina], na qual houve uma dificuldade significativa em entender e transcrever os exercícios propostos, a condução de uma estratégia que colocou a execução no violão como um ‘mediador’ entre a escuta e a transcrição, facilitou muito o aprendizado. Tal metodologia, que parte de uma ‘imitação’, se mostrou bastante eficaz. Ao mesmo tempo, é discutível o grau de intimidade dos alunos com tal prática, pois alguns aparentemente possuíam maior manejo nessa conduta do que outros. É interessante questionar os momentos e as maneiras nas quais esse procedimento é inserido e trabalhado no percurso de ensino do instrumento, sobretudo em relação à polirritmia (Assistente).

2.3.11 DÉCIMA PRIMEIRA AULA: PROCEDIMENTO ONZE

A décima primeira aula da nossa disciplina foi concebida de modo que continuasse explorando os ‘aspectos ligados à percepção’ auditiva dos estudantes. Consideramos nesse contexto um procedimento de ensino do ritmo musical o qual tivemos conhecimento por meio

do livro *Rhythmic Training* de Starer. Tal procedimento consistia em (11) inserir eventuais erros na execução dos exercícios a serem apresentados aos alunos e solicitar que eles os identificassem e os corrigissem. Assim, disponibilizamos a décima folha de exercícios de polirritmia para os estudantes e os executamos no violão inserindo deliberadamente eventuais erros que deveriam ser reconhecidos pelos estudantes tanto auditivamente quanto ao relacionarem o que ouviram à partitura escrita dos exercícios em questão. Os estudantes se mostraram bastante participativos e engajados nos desafios perceptivos que a aplicação do procedimento (11) proporcionara a eles durante a aula.

Uma descrição detalhada da participação de cada estudante nessa aula foi registrada de forma impecável pelo nosso assistente, conforme vemos abaixo:

O professor executou todas as figuras rítmicas com o mesmo valor no primeiro exercício. JY inicialmente identificou a diferença [entre a execução do professor e a forma como o primeiro exercício estava escrito] e reescreveu o exercício corretamente. Posteriormente, os demais alunos também sugeriram a mesma forma de escrita, porém a maioria deles demorou para identificar as alterações – ou para escrever de modo correto – mesmo sendo um exercício mais simples. Há que se questionar a proximidade dos alunos com a própria escrita, se esta é pouco praticada [por eles]. O segundo exercício foi tocado [pelo professor] de maneira semelhante ao que estava escrito. JY sugeriu mudar a fórmula de compasso para reorganizar os padrões rítmicos; AM imaginou diferenças mas reescreveu o trecho de forma igual; RN em um primeiro momento disse que havia discordâncias, mas depois mudou de posição; RM não identificou divergências [...]. Já a terceira passagem trabalhada [i. e., o terceiro exercício trabalhado nessa aula] evidenciou distintas considerações por parte dos alunos. Quase todos notaram a diferença – a maior duração da última nota do padrão rítmico – mas apontaram variadas soluções na escrita: JY reescreveu o exercício em 5/4, mudando a fórmula de compasso para encaixar o padrão e evitando uma sensação de defasagem implícita na execução do trecho; RM e RN reescreveram em 2/4, mantendo a métrica como concebida originalmente e a ideia da defasagem rítmica. AM identificou diferenças, mas não soube explicar. Depois de ver as interpretações dos demais alunos ele pôde perceber melhor, entretanto não constatou o aumento da duração da última nota em todas as repetições. Notou-se assim que a pouca prática da escrita [musical] foi um complicador na experiência com esse procedimento [11] (Assistente).

Como vemos no relato do assistente da nossa disciplina, os alunos da nossa classe, de um modo geral, identificaram adequadamente as convergências e divergências entre a execução do professor e a partitura original de cada um dos três primeiros exercícios trabalhados nessa aula. Devemos sublinhar o que o assistente declarou com respeito à reelaboração do segundo e terceiro exercícios por JY o qual preferiu ‘mudar a fórmula de compasso [do segundo exercício] para reorganizar os [seus] padrões rítmicos [constituintes]’ e, além disso, reescreveu ‘o [terceiro] exercício em 5/4, mudando a fórmula de compasso [2/4 original]’.

Outros alunos, como AM e RN, perceberam divergências entre a execução dos exercícios citados acima e as suas respectivas partituras originais conforme apresentadas pelo professor, porém, tais alunos não conseguiram expressar tais divergências ao reescreverem os

exercícios usando a pauta musical. O nosso assistente atribuiu a desconexão entre a percepção auditiva desses alunos e a forma como eles reescreveram alguns dos exercícios passados nessa aula à uma falta de ‘proximidade com a própria escrita’ musical, o que, realmente, acreditamos que possa influir diretamente nessa aparente desconexão. Mas, se a inabilidade com a escrita musical representou ‘um complicador na experiência’ dos alunos com o procedimento (11), havemos de destacar também como as diferentes interpretações métricas apresentadas por JY em suas reelaborações do segundo e terceiro exercícios trabalhados nessa aula se apresentaram como pistas sobre a natureza essencialmente subjetiva que já atribuímos anteriormente à métrica. Isso porque acreditamos que a chave para podermos compreender a diferença essencial entre ritmo e métrica (e, conseqüentemente, entre polirritmia e polimetria) se encontra justamente na conexão interna (e, certamente, implícita) entre cada um desses conceitos musicais e uma esfera própria do conhecimento humano dentro da qual cada um desses conceitos ganha vida ‘própria’. Acreditamos ser possível resolver o impasse que perdura até os dias de hoje na literatura musical sobre a ambigüidade reinante entre os conceitos de ritmo e métrica uma vez que compreendamos a essência fundamentalmente subjetiva da métrica – a qual tem lugar na esfera psicológica do conhecimento humano – e, por outro lado, a essência fundamentalmente objetiva do ritmo – o qual tem lugar na esfera lógica do conhecimento humano, onde, em tese, temos mais chances de chegar a um consenso epistemológico geral abandonando de vez as divergências que, por sua vez, possam ter lugar em outras esferas do nosso conhecimento, tais como a esfera psicológica e a ontológica.

Para finalizarmos nossas considerações sobre a décima primeira aula de nossa disciplina, exibimos abaixo (Figuras 88, 89 e 90) os três primeiros exercícios sobre os quais tratamos acima da forma como foram originalmente concebidos pelo professor e, em seguida (Exemplos 91, 92 e 93), as reelaborações dos mesmos exercícios entregues pelos alunos presentes nessa aula (lembrando que os alunos que participaram dessa aula foram RN, RM, JY e AM). Uma comparação entre as versões originais dos exercícios e a forma como os alunos os reescreveram deve se guiar pela descrição dada acima pelo assistente da nossa disciplina o qual especificou que enquanto o segundo e terceiro exercícios foram executados pelo professor seguindo à risca a forma como ele os havia concebido originalmente, o primeiro exercício foi o único alterado deliberadamente pelo professor ao executar ‘todas as [suas] figuras rítmicas [constituintes] com o mesmo valor [duracional]’.



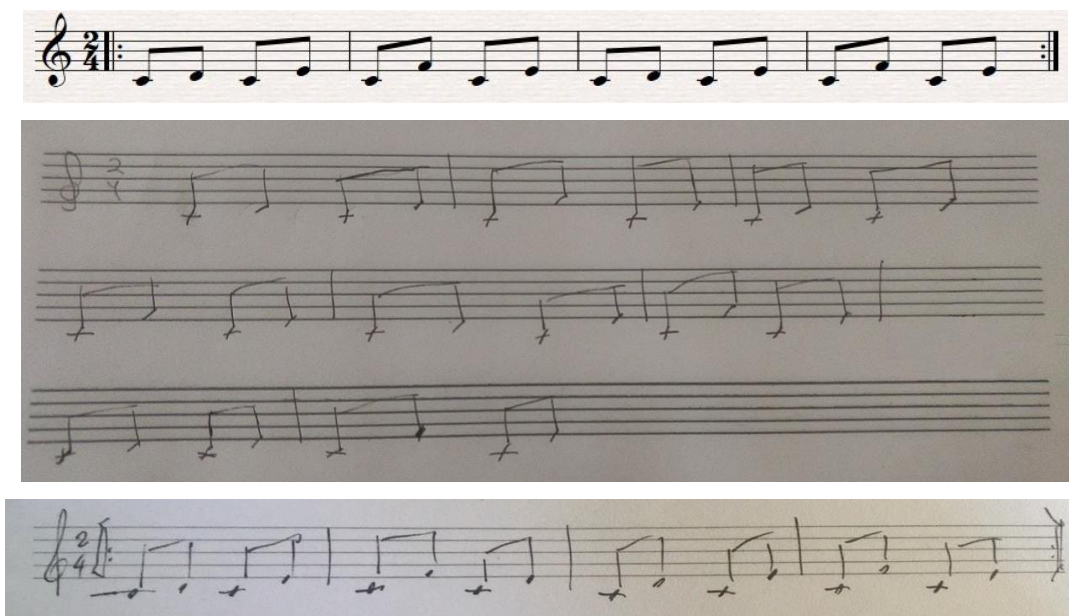
Figura 88: Primeiro exercício da décima folha de exercícios de polirritmia usada na disciplina da UFMG.



Figura 89: Segundo exercício da décima folha de exercícios de polirritmia usada na disciplina da UFMG.



Figura 90: Terceiro exercício da décima folha de exercícios de polirritmia usada na disciplina da UFMG.



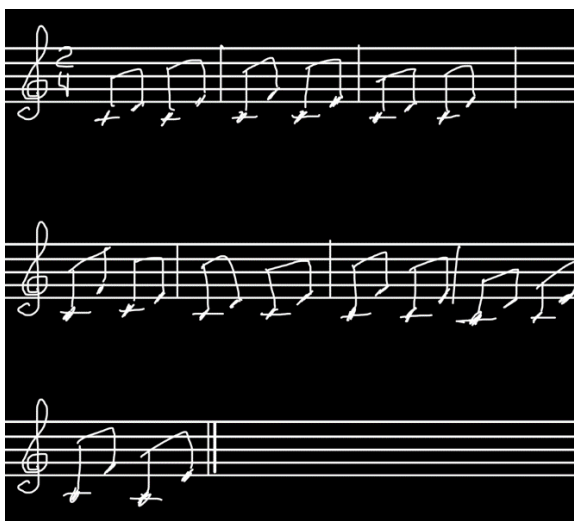
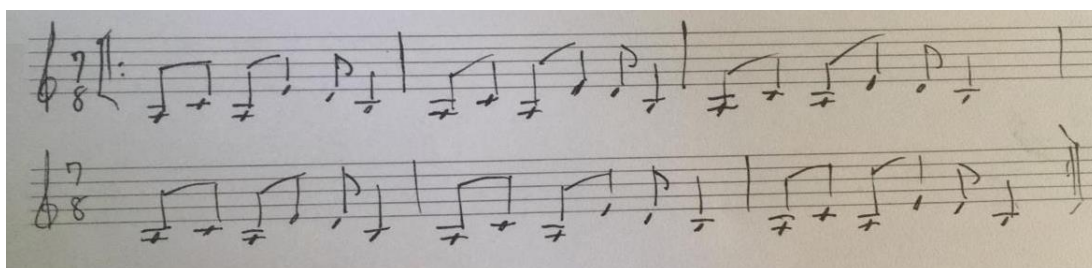
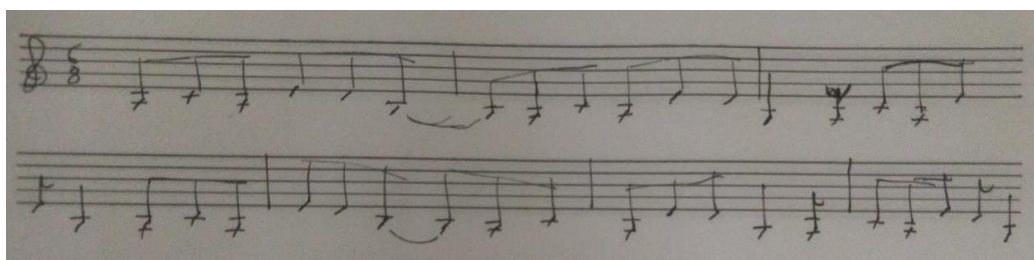


Figura 91: Primeiro exercício da décima primeira folha de exercícios de polirritmia reescrito por RN, RM, JY e AM (de cima para baixo).



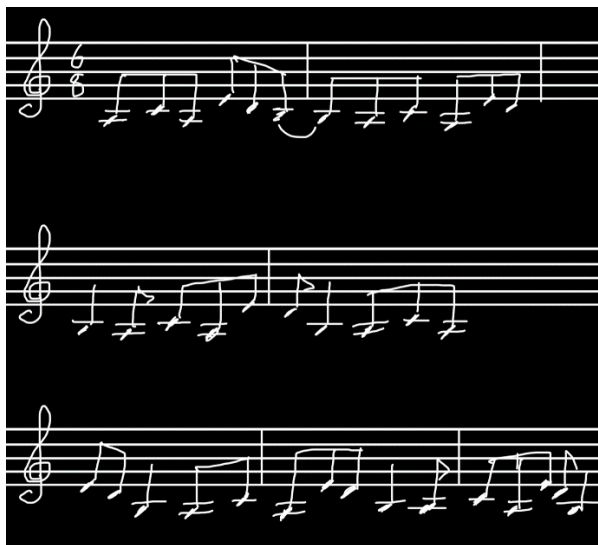


Figura 92: Segundo exercício da décima primeira folha de exercícios de polirritmia reescrito por RN, RM, JY e AM (de cima para baixo).

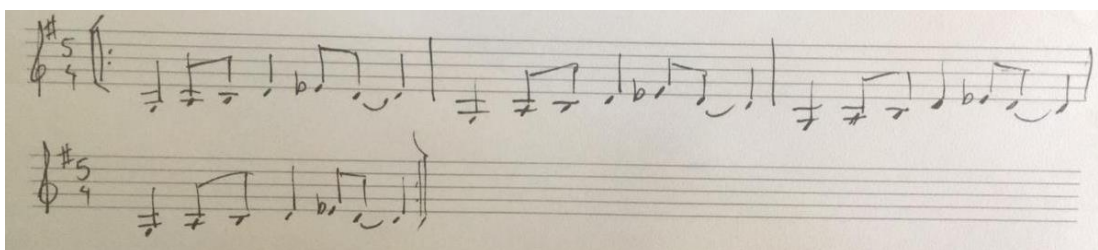
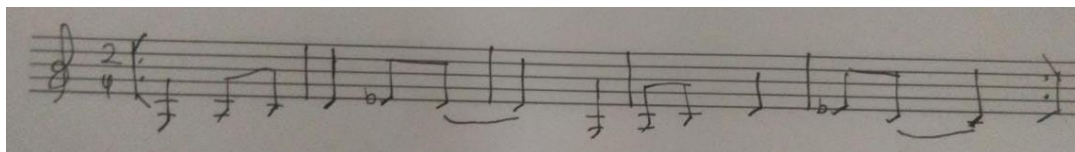


Figura 86. Terceiro exercício da décima primeira folha de exercícios de polirritmia reescrito por RN, RM, JY e AM (de cima para baixo).

2.3.12 DÉCIMA SEGUNDA AULA: PROCEDIMENTO DOZE

Na décima segunda aula da nossa disciplina, propomos retomar o procedimento (1), o que foi pensado não como uma simples repetição daquele que passamos na primeira aula, mas, em vez disso, tínhamos a intenção de observar o quanto os alunos já haviam absorvido os procedimentos de estudo e aprendizagem da polirritmia estudados até aquele momento, além, é claro, de captar as suas preferências quanto ao emprego dos procedimentos que havíamos estudado – assim, insistimos em nos referir ao procedimento empregado nessa aula como procedimento (12). Decidimos avançar mais um pouco em relação aos exercícios de polirritmia previamente apresentados em aulas anteriores. Assim, passamos a trabalhar com exercícios de polirritmia a duas partes nos quais ambas as suas partes constituintes se movimentavam melodicamente uma vez que, até aquele ponto, havíamos proposto exercícios de polirritmia a duas partes nos quais somente uma de suas partes se movimentava melodicamente enquanto a outra se mantinha estática numa única nota, geralmente, numa corda solta do violão.

Dada a maior complexidade dos exercícios de polirritmia a serem apresentados aos alunos nessa aula, optamos por oferecer um tempo de, no máximo, 10 minutos para os alunos praticarem cada um dos exercícios propostos (esse tempo foi estendido em alguns poucos casos para 15 minutos em função da maior complexidade do exercício estudado no momento) e, ao final desse tempo, todos os estudantes deveriam executar, um de cada vez, o exercício que haviam praticado (obviamente, cada estudante manteve seu microfone desligado enquanto praticava solitariamente o exercício previamente passado). Além de executarem cada exercício ao final do tempo destinado às suas práticas individuais, os estudantes também deveriam descrever qual(is) procedimento(s) de estudo haviam adotado no tempo em que se dedicaram à aprendizagem deles. Os alunos se mostraram bastante animados com a proposta dessa aula, talvez por que se sentiram mais livres para experimentar da forma que achavam mais apropriado ou com a qual tinham mais intimidade a prática e a aprendizagem dos exercícios propostos na aula.

A seguir (Figura 93), apresentamos o primeiro exercício da folha de exercícios de polirritmia passada para os estudantes nessa aula:



Figura 93: Exercício 1 da décima segunda folha de exercícios de polirritmia apresentada aos alunos da disciplina da UFMG.

Segundo o assistente da nossa disciplina,

A prática do primeiro exercício já evidenciou um aspecto importante, uma vez que se notou um considerável aumento de dificuldade quando as duas vozes se moviam. Tanto JG como JY foram precisos nos dois primeiros compassos do trecho, onde a parte superior estava inerte em uma corda solta. Entretanto, nos dois compassos seguintes, com a presença de movimentos paralelos e contrários entre as vozes, houveram contingências ao executar a polifonia. Ambos os alunos tomaram um mesmo procedimento como referência, que envolvia a leitura das duas vozes juntas. Se para JG o estudo do trecho esteve aqui baseado pela percepção das ocorrências simultâneas entre as partes, JY se guiou mais pelo movimento entre elas – ‘como lendo uma coralização de Bach’ – se preocupando menos na polirritmia em si (Assistente).

Vemos que JG e JY não adotaram quaisquer procedimentos particulares os quais havíamos estudado na disciplina até aquele momento, preferindo, em vez disso, realizar a simples leitura diretamente no violão da textura polifônica completa do primeiro exercício exposto na Figura 93. Talvez não tenha sido a melhor escolha haja vista que ambos esses estudantes tiveram dificuldade em resolver a execução (que reflete, em alguma medida, a compreensão) da segunda metade do exercício na qual ambas as partes da polirritmia consequente se movem de forma independente uma da outra.

A seguir (Figura 94), passamos para o segundo exercício de polirritmia apresentado nessa aula:



Figura 94: Exercício 2 da décima segunda folha de exercícios de polirritmia apresentada aos alunos da disciplina da UFMG.

Segundo o assistente da nossa disciplina,

[...] no segundo exercício os alunos deram uma explicação mais detalhada do processo de aprendizagem. As dificuldades relativas à leitura da polifonia persistiram, mas percebeu-se o uso de outros procedimentos. JY disse que, na preparação, começou o estudo no instrumento pela parte superior, vocalizando a inferior, e depois vice-versa. Porém, segundo ele, quando juntou as duas vozes, o baixo ‘ditou’ a métrica, resultando em um pensamento em 3/4, diferente do 6/8 escrito. Essa constatação foi interessante, pois mostrou uma tendência geral do registro grave em sugerir uma métrica.

A escolha por adotar o procedimento (8) – ou, ao menos, uma adaptação do mesmo⁴⁶⁸ – parece ter levado JY a um resultado mais satisfatório em sua aprendizagem do exercício 2 exposto na Figura 94 quando comparamos àquele atingido por ele no estudo do exercício anterior. As considerações do nosso assistente ainda levantam uma questão que vinha aparecendo recorrentemente durante os trabalhos de nossa disciplina: a linha do baixo era percebida por um estudante como ditando a interpretação métrica de um exercício quando a mesma deveria ser interpretada pelo estudante como formada predominantemente por notas atacadas fora do tempo. Tal observação coloca em evidência, mais uma vez, a tendência dos ‘ouvidos ocidentais’ – conforme referida por Artzt (1992) e Morey (2011) – para perceber a linha do baixo de uma textura polifônica como a responsável por determinar a sua interpretação métrica. Mas não foi apenas JY que demonstrou seguir tal tendência, uma vez que “RN ressaltou que também foi mais conduzido a pensar [no segundo exercício] em 3, pela sensação trazida pelo baixo, e que a dificuldade estava sobretudo na leitura simultânea das vozes” (Assistente).

⁴⁶⁸ Lembrando que o procedimento (8) consistia em solfejar ou ler ritmicamente as notas de cada parte de um exercício de polirritmia enquanto se executava esse exercício integralmente no violão.

Ainda segundo o assistente da nossa disciplina,

AM foi o primeiro aluno que trouxe a utilização do metrônomo nesta aula, e houve uma significativa diferença na precisão de execução do exercício em relação aos demais: ele conseguiu realizar o trecho de forma mais consciente com o aproveitamento desse recurso – principalmente considerando seu [baixo] rendimento nas aulas anteriores (Assistente).

Vemos que AM preferiu adotar o procedimento (6) em sua aprendizagem do segundo exercício apresentado nessa aula⁴⁶⁹ e o resultado alcançado por ele a partir da adoção daquele acabou ficando bem acima da média. Tal resultado nos leva a reconsiderar o procedimento (6) como particularmente propício ao estudo da polirritmia no violão, o que nos coloca em alinhamento com a postura pedagógica de Artzt (1992) apresentada em seu livro *Rhythmic Mastery*. AM ainda conciliou o uso do metrônomo com outra orientação primordial dada por Artzt no mesmo livro que acabamos de citar: cabe ao estudante praticar lento o bastante para que todas as notas de uma peça ou de um exercício soem perfeitamente de acordo com as suas propriedades de duração, intensidade, altura, etc., conforme identificadas a partir da sua notação gráfica – ou mesmo, de uma audição analítica da(o) mesma(o).

Após obter um resultado pouco frutífero ao estudar ambas as vozes do primeiro exercício simultaneamente, JY passou a adotar a separação das vozes tanto em seu estudo do segundo exercício quanto em seu estudo do terceiro exercício da folha apresentada nessa aula. Sobre o último exercício citado, o assistente declarou que

JY conseguiu realizar o exercício [3] diminuindo o andamento. Segundo ele [i. e., JY], pensar na ordem inversa ao estudar as partes separadas (voz inferior, e depois superior) facilitou a prática do exercício. Nesse sentido, é válido constatar que a ordem de estudo das vozes pode facilitar o aprendizado.

A observação do assistente da disciplina demonstra um caso em que o estudo de um exercício de polirritmia foi facilitado pelo fato de o estudante JY ter iniciado a aprendizagem do terceiro exercício passado nessa aula pela parte do baixo. Ora, tal premissa é defendida por Bogdanovic em seu guia de aprendizagem da polirritmia/polimetria que caracterizam os exercícios e estudos apresentados em seu livro *Polyrhythmic and Polymetric Studies*. Acreditamos que, ao contrário da dificuldade perceptiva relatada por JY em sua aprendizagem do segundo exercício exposto na Figura 94 (no qual a linha do baixo é formada, predominantemente, por ataques fora do tempo), o terceiro exercício não tende a provocar a mesma dificuldade perceptiva tendo em vista que a linha do baixo desse exercício é formada

⁴⁶⁹ Lembrando que o procedimento (6) consistia em utilizar o metrônomo para garantir que o pulso básico do exercício não apresentasse nenhuma alteração de andamento.



pela mesma quantidade de ataques no tempo e fora do tempo, conforme vemos abaixo (Figura 95):

Figura 95: Exercício 3 da décima segunda folha de exercícios de polirritmia apresentada aos alunos da disciplina da UFMG.

Como vemos na Figura 95, A linha do baixo do terceiro exercício apresentado nessa aula contém dois ataques no tempo (que coincidem com o primeiro e quinto tempos do compasso) e dois ataques fora do tempo (que coincidem com o contratempo do segundo e do terceiro tempo do compasso). Analisando mais detidamente a linha do baixo desse exercício, constatamos que essa linha gera um nível de movimento de velocidade 5 (de colcheias) a partir do critério de durações (as durações $\text{♩} \cdot \text{♩}$ ⁴⁷⁰ se repetem ininterruptamente nesse exercício a cada intervalo de tempo equivalente a cinco colcheias), o qual divide o espaço do compasso em duas partes iguais configurando dois eventos em plano intermediário de igual duração. A linha do baixo desse exercício gera um nível de movimento dissonante em relação ao nível de movimento de velocidade 2 gerado pelos ataques da parte superior, conforme detalhados na Figura 95. Mesmo que a linha do baixo implique um nível de movimento dissonante em relação ao nível de movimento gerado pela parte superior do exercício, o qual integra a consonância métrica primária⁴⁷¹ implicada no compasso 5/4, o andamento $\text{♩} = 138$ indicado na partitura

⁴⁷⁰ As durações de semínima pontada e semínima sem ponto de aumento são, de algum modo, mascaradas no exercício em questão uma vez que tais durações aparecem nele de qualquer uma das seguintes formas: $\text{♩} \cdot \text{♩}$ ou $\text{♩} \cdot \text{♩}$.

⁴⁷¹ Krebs chama de consonância métrica primária o resultado da interação de dois níveis de movimento que se mantêm implícitos em qualquer fórmula de compasso, quer dizer, os níveis de movimento gerados implicitamente pela sucessão de suas unidades de tempo e de compasso. No caso do compasso 5/4, a consonância métrica primária é representada pela interação de um nível de movimento de velocidade 1 (de semínima) o qual resulta da sucessão

não parece ser suficiente para induzir o estudante a interpretar metricamente esse exercício em dois tempos de semínima pontuada ligada à semínima sem ponto de aumento (i. e., ) em substituição à interpretação métrica do mesmo em cinco tempos de semínima (i. e., )).

Um último aspecto importante a ser salientado e que surgiu durante a décima segunda aula da nossa disciplina foi a queixa levantada por RN sobre como organizar a digitação da mão esquerda e, quiçá, da direita, na aprendizagem de exercícios de polirritmia. Segundo o assistente da nossa disciplina,



RN abordou um ponto importante ao relatar obstáculos na junção das partes [do exercício 3], pois isso trouxe mudanças em toda a digitação antes estudada com as vozes separadas. Dessa forma, as soluções técnicas no instrumento também constituem variáveis que representam grande relevância no aprendizado da polirritmia.

A queixa de RN nos leva a considerar que a apresentação de informações mais detalhadas sobre a digitação da mão esquerda, tanto quanto – e idealmente – da mão direita em exercícios de polirritmia podem facilitar o processo de aprendizagem deles no violão.

2.3.13 DÉCIMA TERCEIRA AULA: PROCEDIMENTO TREZE

A décima terceira aula da nossa disciplina representou uma oportunidade para testarmos um procedimento que fugiu ao escopo dos trabalhos revisados nas duas primeiras seções do presente capítulo. O procedimento em questão consistia em (13) contar ou marcar os tempos do compasso usando a voz ou os pés e acrescentar, um por um, os eventos do ritmo estudado executando-os no violão enquanto se mantém a contagem ou a marcação dos tempos do compasso. Tal procedimento de ensino da polirritmia foi retirado do livro *O Passo* (2009) de autoria do músico e professor Lucas Ciavatta que o chama de “Ritmo Passo a Passo”, conforme o autor o descreve abaixo:

A simples realização do passo⁴⁷² já inicia um processo de imaginação do intervalo de tempo onde ele ocorre. Ao ser representado, este intervalo ganha uma forma, se torna espaço, e pode assim ser musicalmente explorado. O exercício aqui proposto se utiliza

de suas unidades de tempo (i. e., de durações de ) com um nível de movimento 5 (também de semínima) o qual resulta da sucessão de suas unidades de compasso (i. e., de durações de )).

⁴⁷² A realização do passo consiste na marcação dos tempos do compasso com os pés batendo no chão os quais devem, para cada compasso, seguir uma ordem pré-estabelecida. Por exemplo, no compasso quaternário simples, marca-se o passo com quatro movimentos seguidos: dá-se um passo com a perna direita à frente (o que faz com que o pé direito bata no chão), em seguida, dá-se outro passo com a perna esquerda (e obviamente, também, com o pé esquerdo) à frente, depois, dá-se outro passo com a perna direita e com o pé direito para trás e, finalmente, dá-se um passo com a perna esquerda e com o pé esquerdo para trás. Cada um desses movimentos com a perna e o pé de cada membro inferior do corpo representa a marcação de um tempo do compasso quaternário simples.

inteiramente desta possibilidade. Depois de criado o espaço musical, podemos ir, progressivamente, ‘montando’ o ritmo a ser trabalhado ou tempo a tempo ou célula a célula ou evento a evento. Nesse processo, ao acrescentar evento por evento, cada um com seu movimento musical, que lhe dá vida própria, vamos realizando diversos ritmos diferentes daquele inicialmente pensado [i. e., do ritmo do passo] e vamos conhecendo profundamente a estrutura rítmica que subjaz a todos (CIAVATTA, 2009, p.143).

O procedimento (13) que adaptamos diretamente do exercício ‘Ritmo Passo a Passo’ para a nossa realidade específica que envolvia o ensino e a aprendizagem da polirritmia no violão, toca num ponto ainda não explorado diretamente pelos autores cujos trabalhos revisamos nesse capítulo: a necessidade de manutenção do fluxo temporal onde um ou mais ritmos medidos se manifestam usando-se os movimentos do próprio corpo, ou seja, sem a necessidade de recorrermos a um meio externo como, por exemplo, ao metrônomo. O professor Guedes, autor do *Texto sobre memorização* que revisamos previamente no presente capítulo, também toca nesse ponto quando solicita ao estudante a execução de uma peça no violão enquanto conta os tempos do compasso em voz alta, porém, o procedimento (13) prevê que o fluxo temporal criado pela contagem dos tempos do compasso não se extinga até que o estudante termine de ‘montar’, evento por evento, o ritmo sendo estudado por ele, quer dizer, até que o mesmo fique completo. Esse seria o diferencial do procedimento (13) já que todos os procedimentos anteriores poderiam implicar a interrupção do fluxo temporal na aprendizagem de um ou mais ritmos medidos, o que não mais de aplicaria ao procedimento sobre o qual nos concentramos no momento. Outro detalhe importante que Ciavatta acrescenta na realização do seu ‘Ritmo Passo a Passo’ é citado por ele em tom de advertência:

E atenção! Não passe para o momento seguinte [i. e., não acrescente um novo evento do ritmo que estiver estudando] sem antes realizar tranquilamente o anterior [i. e., sem dominar a realização dos seus eventos precedentes] (CIAVATTA, 2009, p.143).

O rendimento dos alunos na aplicação do procedimento (13) ao processo de aprendizagem dos exercícios de polirritmia apresentados nessa aula acabou não sendo tão expressivo quanto imaginávamos. Esse resultado aquém do que esperávamos pode ter sido causado, entre outros motivos, pela simples falta de intimidade dos estudantes da disciplina com o tipo de prática que o mesmo implicava, ainda mais, se lembrarmos que alguns alunos, como no caso de AM, insistiam no hábito contraproducente de interromper frequentemente o fluxo temporal durante a aprendizagem de um ou mais ritmos que constavam num exercício. Mesmo assim, JY parece ter se beneficiado de algum modo do procedimento (13) ao estudar o exercício 1 proposto nessa aula, conforme o vemos a seguir (Figura 96):



Figura 96: Exercício 1 da décima terceira folha de exercícios de polirritmia apresentada aos alunos da disciplina da UFMG.

Como a partitura do exercício 1 exposto na Figura 96 nos mostra, acrescentamos as digitações de mão esquerda que entendíamos como sendo as mais indicadas a serem consideradas pelos estudantes no processo de aprendizagem desse exercício. Porém, o fizemos apenas após RN se queixar novamente sobre a falta de informações mais detalhadas sobre a melhor digitação e/ou dedilhado a ser empregado na aprendizagem desse exercício, o que ficou claro quando o assistente da disciplina escreveu o seguinte em seu relatório dessa aula:

Segundo ele [i. e., RN], o maior empecilho [para a aprendizagem do primeiro exercício exposto na Figura 96] estava na digitação, sendo que ela escrita na pauta poderia ajudá-lo. Essa observação é relevante, uma vez que o obstáculo na realização do exercício poderia estar não somente na continuidade do fluxo, mas também no conhecimento do braço do instrumento, de modo a ser capaz de digitar uma passagem com eficiência.

Por mais que RN tivesse razão sobre a influência negativa que a falta de informações detalhadas sobre digitação e/ou dedilhado na partitura de um exercício pudesse provocar no seu processo de aprendizagem, procuramos não dar tanto atenção para tal queixa a fim de que o foco da aula – que deveria estar na aplicação do procedimento (13) – não acabasse sendo desviado para a questão da digitação. Buscamos salientar o diferencial do procedimento (13) em relação àqueles já devidamente trabalhados em aula passadas, o qual residia na necessidade de manutenção ‘impreterível’ do fluxo do tempo durante o processo de aprendizagem de um exercício de polirritmia. Não consideramos por demais lembrar aos estudantes que quando acrescentamos cada evento de um ou mais ritmos de uma vez, vamos incorporando paulatinamente os elementos desse(s) ritmo(s) em sua ordem cronológica e em suas reais posições⁴⁷³ dentro do fluxo temporal. Também demonstramos aos alunos como eles poderiam

⁴⁷³ Usamos, aqui, o conceito de posição cunhado por Ciavatta que o define como o ponto de ataque de um determinado evento sonoro no fluxo do tempo musical sendo que, no contexto didático-pedagógico ensinado por esse autor, tal ponto de ataque é sempre determinado pelo passo.

proceder ao colocarem em prática o procedimento (13), mas parece que essas demonstrações representaram apenas uma introdução ao assunto. Certamente, para se familiarizarem com esse procedimento, os estudantes ainda precisavam colocá-lo em prática com mais tempo e frequência como, aliás, também deveria ocorrer com os demais procedimentos estudados durante a disciplina.

RN se beneficiou parcialmente do procedimento (13) já que não conseguiu concluir a execução de nenhum dos exercícios trabalhos nesse dia. RM foi um pouco melhor e conseguiu chegar ao final dos exercícios que vimos durante a aula, o que parece indicar que ele se deu melhor com o procedimento (13) quando comparado aos outros alunos presentes nessa aula. Mesmo assim, não devemos descartar a possibilidade de o melhor aproveitamento de RM com a aplicação do procedimento (13) advir da sua disposição natural para tocar e/ou aprender uma nova música ou exercício no violão marcando sempre o tempo (geralmente com os pés). Isso porque RM já havia declarado anteriormente que costumava frequentar rodas de choro e isso poderia dizer muito sobre o tipo de prática musical com a qual ele estava acostumado. No contexto do choro, os músicos costumam dar muita importância à estabilidade do andamento e, por consequência, tendem a considerar alguma marcação implícita ou explícita do tempo sempre que se juntam para tocar.

Antes de concluirmos os nossos comentários a respeito da décima terceira aula da nossa disciplina, havemos de dar voz à uma importante observação feita pelo nosso assistente acerca de, ambas, a observação e a manutenção do andamento conforme especificado nos exercícios propostos nessa aula:

Um aspecto pouco explorado, aqui estendido para todos os alunos, se relaciona com o andamento: de forma geral, os alunos não seguiram as indicações metronômicas [dadas] nos exercícios, mas também os executaram em um andamento incompatível com as dificuldades encontradas. Além disso, vale frisar que houve uma tendência a aumentar [i. e., acelerar] o andamento durante a realização dos exercícios.

2.3.14 DÉCIMA QUARTA AULA: PROCEDIMENTO QUATORZE

A décima quarta e última aula da nossa disciplina foi conduzida pelo nosso assistente que também era mestrando da UFMG na linha de pesquisa Performance Musical. O nosso assistente dividiu a sua aula em duas partes: na primeira, abordou distintas experimentações devidamente documentadas em vídeo realizadas por ele com base na obra *Estudo Polimétrico II* de Bogdanovic em sua primeira parte e; na segunda, propôs um novo procedimento de ensino da polirritmia aplicado ao processo de aprendizagem (ou reaprendizagem) de um exercício de polirritmia já trabalhado numa aula anterior e que havia sido elaborado pelo professor da disciplina.

As experimentações realizadas na primeira parte dessa aula pelo nosso assistente em sua interpretação do *Estudo Polimétrico II* sugeriram procedimentos variados que os estudantes da disciplina poderiam levar em conta dentro dos seus processos de aprendizagem de peças ou exercícios polirrítmicos no violão. A primeira experiência apresentada pelo nosso assistente foi a de enfatizar a linha do baixo dessa peça gafada, primeiramente, em compasso 6/8. O assistente comentou que sentia a linha do baixo dessa peça como tendo preponderância para estabelecer a sua métrica e atribuiu isso ao peso do dedo polegar da mão direita que ele usava para executar as notas dessa parte da peça. Embora a perspectiva do nosso assistente estivesse basicamente correta, ela não levou em conta a tendência perceptiva à qual fomos expostos por Artzt (1992) e Morey (2011) que diz que indivíduos com formação musical predominantemente ocidental tendem a interpretar a linha do baixo de composições polifônicas como aquela mais indicada para determinar a sua interpretação métrica.

O nosso assistente exibiu um vídeo onde ele executava o *Estudo Polimétrico II* enfatizando a linha do baixo e, em seguida, passou a abordar a sua segunda experimentação com essa obra em que passou a enfatizar a sua parte superior. Outro vídeo foi exibido como ilustração dessa segunda experimentação com a parte superior da mesma peça sendo evidenciada na execução do assistente e, além disso, essa sua nova experimentação implicou uma nova interpretação métrica da peça já que o assistente declarou que passou a agrupar os eventos mais curtos do nível de superfície da obra – os quais eram representados por figuras de colcheia – de duas em duas unidades. Em seguida, ele mostrou uma experimentação diferente em que considerava um compasso irregular da parte central da peça, criando outra alternativa para interpretação métrica da mesma obra. Por fim, o assistente comentou que, em sua quarta e última experimentação, havia ficado mais livre quanto à interpretação métrica. Nesse caso, ele considerou também a agógica e os demais detalhes da peça como dinâmica, conforme detalhados por Bogdanovic na partitura do *Estudo Polimétrico II*. Muito proveitoso na primeira parte da sua exposição nos pareceu a coerência com que o assistente da disciplina tratou do conceito da métrica enquanto um fenômeno essencialmente subjetivo considerando toda a variabilidade que o mesmo implicou em sua abordagem prático-experimental exposta sob a forma de gravações e comunicações orais.

Na segunda parte de sua aula, o assistente apresentou um exercício já devidamente apresentado aos alunos numa aula anterior e sugeriu que eles considerassem um novo procedimento que consistia em (14) considerar mudanças de agógica no processo de aprendizagem de um exercício de polirritmia de modo a facilitar a sua execução. No caso do exercício escolhido pelo nosso assistente com o qual o mesmo pretendia que os alunos

trabalhassem com esse procedimento, ele sugeriu, então, um *ralentando* na segunda parte do exercício em questão no intuito de que tal procedimento facilitasse a sua aprendizagem. Abaixo (Figura 97), exibimos o exercício escolhido pelo assistente da disciplina já com as indicações de mudanças de agógica sugeridas por ele:

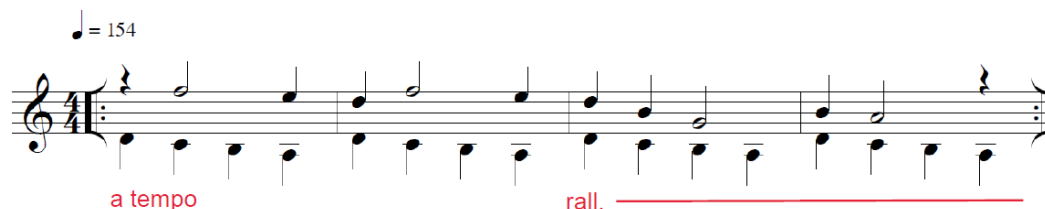


Figura 97: Procedimento (14) de ensino da polirritmia proposto pelo assistente/estagiário da disciplina da UFMG.

Sobre a aplicação do procedimento (14), JG disse ter achado que “ajudou, sim, na minha compreensão do exercício [exposto na Figura 97]” (JG). Esse aluno tocou o exercício em questão num andamento bastante rápido, mas, sinceramente não chegamos a notar a aplicação da ideia do *ralentando* proposta pelo assistente da disciplina por esse aluno. RN tentou tocar, mas não se saiu muito bem. Esse aluno voltou a enfatizar a importância de existir uma digitação de mão esquerda especificada na partitura de modo a facilitar a leitura e justificou a sua insistência no assunto alegando que a sua leitura não era realmente tão boa.

O assistente da nossa disciplina havia separado outros exercícios para serem trabalhados durante a aula com os alunos, porém, dado a limitação de tempo da aula, acabou não introduzindo outros exercícios e tampouco outro procedimento de ensino da polirritmia. O seu trabalho com os alunos, sobretudo na aplicação do procedimento (14), foi um tanto quanto limitado, mas, em compensação, a primeira parte da sua aula trouxe inúmeras contribuições para a disciplina, para a nossa pesquisa (tendo confirmado alguns pressupostos defendidos em nosso trabalho tais como a tendência perceptiva dos ‘ouvidos ocidentais’ ao atribuírem a métrica de uma composição polifônica à sua linha do baixo e o reconhecimento da natureza essencialmente subjetiva da métrica) e, também, para os alunos que participaram dessa aula e que, assim, chegavam sãos e salvos ao término da nossa disciplina.

CAPÍTULO 3 - PROPOSTA PEDAGÓGICA PARA O ENSINO DA POLIRRITMIA NO VIOLÃO

No presente capítulo, expomos as bases de nossa proposta de ensino da polirritmia no violão. O capítulo é dividido em três seções: na primeira, apresentamos os conceitos que iremos considerar em nossa proposta de modo que não haja dúvida sobre o significado atribuído a cada terminologia nela empregada; na seção seguinte, apresentamos uma proposta de exercícios e estudos que contemplam os elementos essenciais e necessários para que o estudante de violão adentre gradativamente, e com uma devida orientação, o universo do tempo não-linear – conforme referido na introdução de nosso trabalho – uma vez que tal universo deve ser vivenciado pelo estudante em sua prática da polirritmia e, além disso, destacamos os métodos de ensino da polirritmia que podem facilitar (e, eventualmente, dificultar) a sua aprendizagem no violão (a dificuldade que pode ser gerada por certos métodos de ensino da polirritmia no violão carrega consigo um objetivo particular: o de estimular o estudante a buscar novos desafios que possibilitem uma expansão considerável da sua prática da polirritmia no violão); e na terceira e última seção do capítulo, procuramos embasar a nossa escolha ao considerarmos os aspectos essenciais da relação sujeito-objeto própria do conhecimento filosófico no contexto particular de nossa pesquisa abordando o papel da filosofia e a relação entre filosofia e ciência, assim como, considerando a estrutura essencialmente dualista do ser humano enquanto ser capaz de conhecer aliada àquilo que, nele, foge à sua capacidade propriamente cognitiva e as limitações que decorrem da relação entre ambas essas maneiras de compreender o ser humano de forma que tais reflexões possam nos conduzir a um entendimento global da condição humana, o que, finalmente, pode contribuir para orientar nossos pensamentos e nossas ações no que dizem respeito aos processos de ensino e aprendizagem da polirritmia. Sendo assim, procedemos para a descrição dos meandros de nossa proposta.

3.1 PROPOSTA DE CONCEITOS

A primeira seção do presente capítulo será dividida em subseções cada uma delas tratando de um conceito principal acompanhado de conceitos secundários relacionados diretamente ao conceito principal de cada subseção. Todos os conceitos aqui abordados pretendem cobrir tanto uma visão predominantemente racional quanto predominantemente empírica do saber humano. Tal escolha nos parece altamente recomendável na medida em que pode prevenir sérios problemas ou mal-entendidos com relação à perspectiva epistemológica a partir da qual pretendemos sustentar cada um dos conceitos aqui propostos. Teremos, assim, o

cuidado de especificar cada uma dessas perspectivas relacionando-a a cada um dos conceitos propostos quando isso se mostrar cabível.

Começaremos pela subseção que trata do conceito de ritmo. Relacionados a esse conceito principal, serão abordados outros conceitos mais específicos com os quais pretendemos estabelecer uma delimitação ainda mais precisa do conceito principal tratado nessa primeira subseção. Os conceitos secundários a serem abordados nessa primeira subseção incluem os conceitos de ritmo não-interpretado, ritmo padronizado (ou padrão rítmico), sub padrão rítmico (simples ou ‘complexo’) e ritmo interpretado.

A segunda subseção do capítulo é dedicada ao conceito de métrica. Os conceitos secundários abordados nessa subseção incluem os conceitos de compasso, pulso (ou pulsação), periodicidade métrica, posicionamento métrico, métrica regular, métrica irregular e métrica complexa e, além disso, tratamos da função dos diversos tipos de acento (acento dinâmico, de altura, agógico e tônico) e da função do baixo (sobretudo) no contexto da música tonal.

Em cada uma das subseções seguintes do capítulo (leia-se da terceira até a sua nona subseção) tratamos de um único conceito principal. Na terceira subseção tratamos do conceito de síncope; na quarta, do conceito de ritmo cruzado; na quinta, do conceito de polirritmia; na sexta, do conceito de polimetria; na sétima, do conceito de dissonância rítmica; na oitava, do conceito de consonância rítmica deslocada; na nona, do conceito de dissonância métrica e; finalmente, na décima subseção, tratamos do conceito de dissonância metro-rítmica.

3.1.1 RITMO

Já havíamos definido o conceito de ritmo. Em nossa proposta de ensino da polirritmia no violão, o ritmo é entendido como uma sucessão formalmente organizada de eventos sonoros encontrada numa composição musical (ou num estudo, exercício, etc.). Nesse sentido, o ritmo se encontra em qualquer sucessão particular de eventos sonoros que conste numa composição musical cuja textura pode variar de uma monofonia ‘simples’ até uma polifonia contrapontística ‘mais complexa’, passando por graus variados de densidade sonora a serem gerados por uma textura homofônica – seja esta última formada por partes ritmicamente dependentes uma(s) da(s) outra(s) ou por uma parte melódica que se distingue claramente de uma ou mais partes de acompanhamento podendo revelar algum tipo de progressão harmônica. Mas, conforme proposto por Yeston, o ritmo de uma composição também pode ser visto, “primeiro, como uma longa somatória complexa e não-interpretada [metricamente] de todos os seus ataques, durações e pausas” (YESTON, 1976, p.37). Isso significa que o ritmo de uma composição musical pode ser identificado tanto por cada sucessão particular de eventos sonoros que a compõe quanto por

uma sucessão de eventos sonoros que resulte da ‘somatória complexa’ de duas ou mais sucessões particulares de eventos sonoros que compõem a mesma⁴⁷⁴.

No primeiro capítulo do nosso trabalho, vimos que todo ritmo medido é composto por elementos explícitos – i. e., elementos quantitativos que admitem representações numéricas exatas, a saber, a quantidade e a duração dos seus eventos de som ou de silêncio – e por elementos formais – i. e., elementos qualitativos que não admitem representações numéricas exatas, a saber, o timbre, a intensidade⁴⁷⁵, a densidade, a textura, a articulação, o registro e a altura⁴⁷⁶ os quais se referem aos seus eventos sonoros constituintes. Ambos os elementos explícitos (ou quantitativos) e formais (ou qualitativos) do ritmo se mostram perfeitamente identificáveis em cada sucessão particular de eventos sonoros constante de uma composição, porém, tal situação pode não se repetir quando tratamos da ‘somatória complexa’ de duas ou mais sucessões particulares de eventos sonoros que compõem uma composição⁴⁷⁷.

⁴⁷⁴ Devemos ressaltar que quando nos referimos a uma composição musical no parágrafo acima, não a limitamos a um estilo ou a uma instrumentação em particular nem à forma como a mesma deve ser representada (seja em partitura, tablatura, cifra, letra ou nenhuma das anteriores) nem ao contexto em a mesma deve ser executada (seja num concerto, num show, numa apresentação ao ar livre, numa aula de música, numa celebração ou ritual de qualquer natureza, no contexto familiar ou no convívio com amigos ou em qualquer outro contexto). Nossas atenções se voltam aqui, única e exclusivamente, para a identificação de uma ou mais sucessões de eventos sonoros que possam ser reconhecidas pelo ouvido humano e que se revelem como portadoras de algum sentido musical.

⁴⁷⁵ Segundo Henrique (2002, p.170-171), “Num som, consideram-se três períodos de duração: [1] Transitório de ataque; [2] Período de estabilidade; [3] Transitório de extinção (decaimento). O transitório de ataque corresponde à passagem do silêncio ao som; o transitório de extinção é o período em que o som se extingue enquanto o período de estabilidade é o período entre os dois anteriores”. Se, conforme Henrique, um som apresenta três momentos distintos – a saber, o seu ponto de ataque, o seu período de estabilidade sonora e o seu ponto de decaimento até o mesmo chegar à extinção –, então, entendemos que qualquer valor numérico (mesmo que exato) utilizado para representar a intensidade de um som deve se referir a um desses momentos não podendo, portanto, ser considerado válido na determinação de sua intensidade global. Isso significa que todo valor numérico de intensidade sonora deve ser considerado uma convenção e, como tal, deve representar um valor apenas aproximado.

⁴⁷⁶ Segundo Henrique (2002, p.959), “Partindo da frequência padrão convencional para diapasão $f(\text{Lá } 3) = 440$ Hz, estabelecem-se as frequências de todas as outras notas temperadas a partir do intervalo de meio-tom [e. g.]: $440 \text{ Hz} \times 1.05946 = 466.16 \text{ Hz}$ (**Lá # 3** ou **Si b 3**); $466.16 \text{ Hz} \times 1.05946 = 493.88 \text{ Hz}$ (**Si 3**); $440 \text{ Hz} \div 1.05946 = 415.30$ (**Sol # 3** ou **Lá b 3**)”. Como acabamos de ver, Henrique obtém as frequências das notas cromáticas temperadas a partir do Lá 3 multiplicando ou dividindo os seus respectivos valores em Hertz pelo número que esse autor atribui ao intervalo de meio-tom temperado (i. e., 1.05946). Devemos reconhecer, contudo, uma omissão importante desse autor: o número que utiliza para representar o intervalo de meio-tom temperado não equivale a um decimal finito exato, conforme exposto acima, mas, sim, a um decimal infinito não-exato e não-periódico (i. e., 1,0594630943592953...) uma vez que tal número resulta da equação “ $x^{12} = 2$ donde $x = \sqrt[12]{2}$ ” (HENRIQUE, 2002, p.933). Os valores em Hertz atribuídos por Henrique às frequências das notas cromáticas temperadas citados acima devem ser considerados, portanto, meramente aproximados.

⁴⁷⁷ A somatória de duas ou mais sucessões particulares de eventos sonoros presentes numa composição homofônica ou polifônica pode levar alguns elementos formais do ritmo global dessa composição, tais como o timbre, a densidade, a articulação ou o registro, a perder muito da sua inteligibilidade uma vez que a sobreposição de eventos sonoros cujos elementos formais se mostrem contrastantes entre si pode criar uma amálgama complexo de sons cujo resultado final não nos leve ao reconhecimento de quaisquer elementos formais determinados.

A seguir, reconhecemos o ritmo de uma melodia monofônica simples (Figura 98) a partir da identificação dos seus elementos explícitos (ou quantitativos) e formais (ou qualitativos):



Figura 98: Melodia singela cujo ritmo é descrito abaixo.

Como vemos, a melodia da Figura 98 contém nove eventos de som e dois eventos de silêncio cuja sucessão completa pode ser expressa pela seguinte fórmula numérica: 3 1 1 1 1 1 1 (1) 1 (1) 2⁴⁷⁸. Os elementos formais do ritmo dessa melodia, por outro lado, não admitiriam uma representação numérica exata como a que acabamos de usar para representar a sucessão dos seus elementos explícitos. Isso significa que, enquanto os elementos explícitos ou quantitativos desse (ou de qualquer outro) ritmo podem ser entendidos pela atividade predominantemente racional do ser humano, os seus elementos formais ou qualitativos dependem, mais propriamente, dos nossos atributos sensíveis para serem devidamente apreendidos. Mas, ao contrário do que podemos supor, isso não quer dizer que os elementos formais desse (e de qualquer outro) ritmo careçam de objetividade. O que ocorre é que a apreensão dos elementos formais desse (e de outros) ritmo(s) não implica um conhecimento logicamente necessário tal como ocorre com o entendimento dos seus elementos explícitos (ou quantitativos). Assim, podemos atribuir validade universal ao conhecimento dos elementos explícitos desse (e de qualquer outro) ritmo, mas não podemos fazer o mesmo ao conhecermos os seus elementos formais.

Uma vez que consideremos o conhecimento dos elementos formais desse (e de qualquer outro) ritmo como frutos da atividade relacional do pensamento humano a qual é capaz de estabelecer conexões diversas entre distintos conteúdos sensíveis, podemos enxergar tais elementos como igualmente dependentes de atributos racionais do ser humano. É isso que Hessen (2000, p.47) deixa transparecer quando esclarece que

[...] nas percepções mais simples [do ser humano], já está contido um pensamento e que, portanto, não somente a experiência, mas também o pensamento [i. e., o intelecto] participa da sua produção [i. e., da produção do seu conhecimento empírico] (HESSEN, 2000, p.47).

⁴⁷⁸ Acrescentamos os eventos de silêncio desse ritmo, quais sejam, as suas pausas de colcheia por meio dos parêntesis usados no oitavo e décimo eventos expressos pelo número (1).

Os elementos formais do ritmo exposto na Figura 98 (assim como aqueles de qualquer outro ritmo) seriam absorvidos⁴⁷⁹ pelo indivíduo a partir de uma combinação entre os seus estímulos sensoriais correspondentes e a atividade intelectual do indivíduo que colocaria tais elementos em contexto e relação a fim de estabelecer um juízo sobre a forma como os mesmos podem (para não dizer devem) ser representados. Fica assim constatado que o fenômeno do ritmo, tal como o podemos conhecer, só deve ser ‘integralmente’ absorvido pelo ser humano uma vez que tanto os seus atributos racionais quanto empíricos atuem juntos do modo como acabamos de descrever. Ainda assim, devemos enxergar no ritmo uma natureza predominantemente objetiva uma vez que o conhecimento de todos os seus elementos – tanto os seus elementos explícitos quanto os seus elementos formais – dependem diretamente da atividade racional (ou intelectual) do ser humano.

3.1.1.1 Ritmo não-interpretado

O conceito de ritmo não-interpretado é definido por Yeston (especificamente em sua forma coletiva) como sendo representado por “sequências [de eventos que] são consideradas antes que qualquer julgamento seja feito no que diz respeito à organização métrica interna delas ou a qualquer outro agrupamento que possa existir dentro das mesmas⁴⁸⁰” (YESTON, 1976, p.35). A definição do coletivo de um ritmo não-interpretado proposta por Yeston sugere que esse tipo de ritmo só pode ser captado pela atividade puramente intelectual do ser humano ou, colocando de outra forma, o mesmo só teria como ser concebido por pura abstração considerando que a percepção sensível de um ritmo medido pode (para não dizer deve) implicar automaticamente a sua interpretação métrica uma vez que a mesma é processada por mecanismos psicológicos espontâneos do ser humano. Winold (1975, p.209-211) comenta sobre isso no texto *Rhythm in Twentieth Century Music* ao indagar:

Como nós percebemos o ritmo? Os psicólogos da Gestalt afirmam que qualquer ato perceptivo envolve elementos de figura e fundo. Numa pintura, tais elementos são geralmente fáceis de identificar – a figura de um homem em primeiro plano contra o fundo de uma parede de cor neutra, a figura de uma árvore em primeiro plano contra o fundo de um céu [...]. Um aspecto único da questão figura-fundo no ritmo musical é o fato de que, algumas vezes, os mesmos eventos sonoros nos apresentam, simultaneamente, informações sobre a figura e o fundo ou, exposto de forma mais precisa, tais eventos sonoros apresentam uma figura de padrões duracionais [em

⁴⁷⁹ O verbo absorver pretende expressar, aqui, o ato no qual tanto a apreensão sensorial quanto o entendimento intelectual do ser humano participam do processo de formação do seu conhecimento. Tal sentido atribuído ao verbo ‘absorver’ é replicado em diferentes passagens da tese sendo referido quer por formas verbais ou nominais desse mesmo verbo.

⁴⁸⁰ [...] *strings [of events that] are considered before any judgment is made as regards their internal metrical organization or any other grouping that may be within them.*

primeiro plano] que implicam uma estrutura métrica de fundo⁴⁸¹ (WINOLD, 1975, p.209-211).

Se, conforme citado por Winold, os eventos sonoros do ritmo podem implicar uma estrutura métrica uma vez que sejam percebidos auditivamente por um indivíduo, então, como este último poderia conceber um ritmo não-interpretado metricamente se a sua experiência sensível com o ritmo já envolve a sua interpretação métrica? Nos parece evidente que o conceito de ritmo não-interpretado surge, dessa forma, como uma consequência única e exclusiva do entendimento racional do fenômeno do ritmo musical.

Se retornarmos, agora, à melodia monofônica exposta na Figura 98, podemos reconhecer que a sua própria notação já sugere um ritmo não-interpretado uma vez que descartamos dela o uso de qualquer fórmula de compasso de modo que pudéssemos lidar, apenas, com os seus elementos essenciais (i. e., com os elementos explícitos e formais dos seus respectivos eventos sonoros). Assim, entendemos que o conceito de ritmo não-interpretado coincide, em última instância, com o nosso próprio conceito de ritmo.

3.1.1.2 Ritmo padronizado ou Padrão rítmico

O conceito de ritmo padronizado ou de padrão rítmico também já foi apresentado anteriormente. No primeiro capítulo, vimos que um padrão rítmico é aquele em que “devemos levar em conta algum critério que estabeleça uma classe lógica de eventos da qual a sua ocorrência e recorrência sejam ambos membros” (YESTON, 1976 p.38). Isso significa que um ritmo padronizado só pode ser considerado como tal uma vez que o mesmo implique a recorrência de eventos de mesma classe. Abaixo (Figura 99), apresentamos um padrão rítmico gerado a partir da recorrência de um contorno de alturas:



Figura 99: Ritmo padronizado gerado pelo critério de recorrência de contorno de alturas.

⁴⁸¹ *How do we perceive rhythm? Gestalt psychologists tell us that any act of perception involves background and foreground elements. In a painting these elements are often easy to identify – a foreground figure of a man against a background of a neutrally colored wall, a foreground figure of a tree against a background of a sky [...]. A unique aspect of the question of background and foreground in musical rhythm is the fact that sometimes the same sound events provide us simultaneously with information of the background and the foreground, or, stated more accurately, they present a foreground of durational patterns and imply a background of metric structure.*

A sucessão de eventos sonoros exposta na Figura 99 implica a recorrência de eventos de mesma classe, i. e., de cinco eventos que formam uma classe particular de eventos definida aqui como aquela em que constatamos um contorno (padronizado) de alturas. Assim, um ritmo padronizado é criado, nesse exemplo, a partir da recorrência de cinco alturas: Sol 3, Lá 3, Si bemol 3, Dó 4 e Ré 4. Não há nenhum contraste de duração (quer de som quer de silêncio) nesse exemplo, o que faz com que o único padrão rítmico a ser identificado nele provenha do critério que acabamos de mencionar⁴⁸².

A forma de escrita que adotamos na representação do padrão rítmico exposto na Figura 99 sugere que o mesmo também configura um ritmo não-interpretado, o que indica que a sua compreensão não implica nenhuma interpretação métrica. Porém, conforme vimos nas considerações de Winold (1975), a percepção do ritmo (nesse caso, um padrão rítmico) pode implicar, por si só, a sua interpretação métrica. Nesse caso, voltamos a questionar a possibilidade de se conceber via experiência sensível um padrão rítmico tal qual apresentamos na Figura 99 como, de fato, um ritmo não-interpretado⁴⁸³.

Uma forma simples de demonstrar como tal padrão rítmico pode representar um ritmo não-interpretado, é reescrevendo o mesmo e considerar, agora (Figuras 100, 101 e 102), três interpretações métricas distintas para o mesmo ritmo padronizado:



Figura 100: Ritmo padronizado do exemplo anterior interpretado em 5/8.

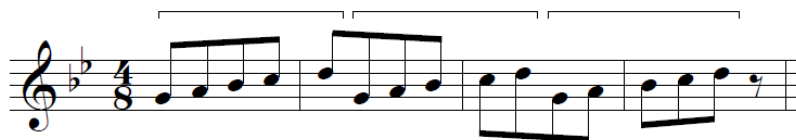


Figura 101: Ritmo padronizado da Figura 93 interpretado em 4/8.

⁴⁸² Vale lembrar que, em sua definição de ritmo, Yeston (1976, p.38) defende que a “forma lógica [do ritmo] [...] depende da ideia de recorrência” que, como sabemos, esse autor aplica a “qualquer sucessão de eventos”, i. e., a dois ou mais eventos sonoros sucessivos. Já demonstramos anteriormente como a concepção yestoniana de ritmo não se refere ao ritmo como um todo, mas, sim, a um tipo específico de ritmo, a saber, ao grupo dos ritmos padronizados ou padrões rítmicos. Nesse contexto, uma sucessão de eventos perfeitamente iguais não pode ser considerada um padrão rítmico pois a recorrência de uma sucessão de eventos como essa não implica a recorrência de si mesma, mas, em vez disso, configura a ocorrência de outra sucessão com uma quantidade maior dos mesmos eventos. Isso mostra que todo padrão rítmico depende da existência de algum contraste sonoro entre os seus elementos constituintes, o que, finalmente, explica por que o único padrão rítmico que podemos considerar na Figura 99 é aquele gerado pelo critério de recorrência de contorno de alturas.

⁴⁸³ Em nossa experiência, esse se mostra um empreendimento que se encontra além dos limites de nossa capacidade.



Figura 102: Ritmo padronizado da Figura 93 interpretado em 3/8.

As Figuras 100, 101 e 102 mostram que o ritmo padronizado introduzido na Figura 99 é, essencialmente, não-interpretado metricamente uma vez que o mesmo subsiste em todas as interpretações métricas sugeridas acima (conforme delimitamos a sua extensão por colchetes). Assim, quando nos referimos a um ritmo padronizado ou padrão rítmico em nossa proposta de ensino da polirritmia no violão, o fazemos considerando o mesmo como um ritmo não-interpretado. Obviamente, um ritmo padronizado pode ser gerado por qualquer um dos 14 critérios de recorrência de eventos previamente definidos na nota de rodapé²⁷⁰, quais sejam: (1) intervalo entre pontos de ataque; (2) timbre; (3) dinâmica; (4) densidade; (5) textura; (6) articulação; (7) recorrência de altura; (8) contorno de alturas; (9) contorno de intervalos; (10) função de altura; (11) classe de altura; (12) registro; (13) recorrência de durações e; (14) ritmo harmônico.

3.1.1.3 Sub padrão rítmico ‘complexo’

Segundo Yeston (1976, p.38), “se os intervalos de tempo [entre eventos de mesma classe] são desiguais, o sub padrão rítmico consequente definido pelos [mesmos] eventos é mais complexo”. A definição de um sub padrão rítmico ‘complexo’ que consideramos em nossa proposta de ensino da polirritmia deve partir, antes de tudo, de uma reelaboração do conceito de sub padrão rítmico, conforme proposto originalmente por Yeston. Segundo esse autor, um sub padrão rítmico é descoberto após o primeiro estágio de análise rítmica considerado por ele ser consumado, i. e., após uma composição musical ser considerada “uma longa somatória complexa e não-interpretada de todos os seus ataques, durações e pausas” (YESTON, 1976, p.37). A seguir, já em seu segundo estágio de análise rítmica, Yeston passa a considerar

[...] a estrutura de configurações não-interpretadas de duração e contorno internamente as quais podem ser isoladas do padrão resultante global [i. e., da somatória complexa e não-interpretada de todos os ataques, durações e pausas de uma composição] (Ibid., p.37).

Sobre esse segundo estágio de análise rítmica, Yeston declara que

Encontrar essas configurações é um ato de análise em que o analista descobre, a partir de certos critérios, o que corresponde, de fato, a um padrão que está contido dentro de

um padrão maior [i. e., dentro do seu padrão resultante global], [i. e.] um *sub padrão rítmico* da peça (YESTON, 1976, p.37, *grifos do autor*).

Como vemos, Yeston usa três termos para definir um único conceito já que, segundo ele, ‘configurações [rítmicas] não-interpretadas de duração e contorno’ nos levam a descobrir um ‘padrão [rítmico]’ que está contido dentro de um padrão maior de uma composição, i. e., um ‘sub padrão rítmico’ da peça. Não fica claro qual é a relação exata entre os três termos citados acima por esse autor os quais mais parecem três formas de se referir à mesma coisa: ‘configurações rítmicas’, ‘padrão rítmico’⁴⁸⁴ e ‘sub padrão rítmico’.

Nesse contexto dúbio, propormos definir a aplicabilidade que cada um desses termos pode ter na análise do ritmo musical. Um desses termos, que aparece sob a forma da expressão ‘padrão rítmico’, já foi definido na subseção anterior. Se um padrão rítmico é definido pela recorrência de eventos de mesma classe, um sub padrão rítmico deve seguir essa mesma definição, só que, no caso desse último termo (ou expressão), devemos ter em mente que a recorrência de eventos de mesma classe que encontramos nele (i. e., num sub padrão rítmico) deve se referir apenas a um segmento de um padrão rítmico. Abaixo (Figura 103), oferecemos um exemplo de um sub padrão rítmico nos moldes que acabamos de sugerir:



Figura 103: Sub padrão rítmico gerado pela recorrência de registros sonoros.

Na Figura 103, identificamos um padrão rítmico determinado pelo critério de registro sonoro (conforme identificado pela letra P) a partir da recorrência de três eventos sonoros de mesma duração que apresentam os registros grave (notas Lá 2 ou Sol # 2), médio (nota Mi 3) e médio (nota Mi 3) em cada um dos três primeiros compassos desse exemplo. Um sub padrão rítmico é, então, identificado pela letra S. Este corresponde, por sua vez, a um segmento do padrão rítmico identificado pela letra P o qual acabamos de descrever acima. O sub padrão identificado pela letra S também é determinado pela recorrência de dois eventos sonoros de mesma duração que apresentam os registros grave (notas Lá 2 ou Sol # 2) e médio (nota Mi).

⁴⁸⁴ Yeston não complementa os termos ‘configurações’ e ‘padrão’ citados acima por ele com as designações ‘rítmicas’ e ‘rítmico’, mas, mesmo assim, optamos por preencher essas aparentes lacunas por não encontrarmos outro sentido cabível para o que esse autor pretendeu expressar através do uso desses termos.

Assim, não temos mais dúvida sobre os significados que atribuímos aos termos (ou às expressões) padrão rítmico e sub padrão rítmico.

Agora, devemos explicar o que entendemos por um sub padrão rítmico ‘complexo’. Se um sub padrão rítmico, digamos, ‘simples’ é definido pela recorrência de eventos de mesma classe e se o mesmo deve corresponder a um segmento de um padrão rítmico, então, um sub padrão rítmico ‘complexo’ deve seguir a mesma definição e descrição que acabamos de citar, só que, no caso desse último termo (ou expressão), devemos considerar também as velocidades de movimento parciais geradas pela recorrência espaçada de cada um dos segmentos de um padrão rítmico de modo a verificarmos se os seus sub padrões rítmicos constituintes apresentam velocidades de movimento parciais dissonantes entre si. É nesse sentido que um sub padrão rítmico deve ser considerado ‘complexo’, quer dizer, quando as velocidades de movimento parciais de cada um dos sub padrões rítmicos contidos num padrão rítmico maior se apresentam como sucessivamente dissonantes. Vejamos um exemplo desse caso recorrendo, novamente, ao padrão rítmico que apresentamos na Figura 99:

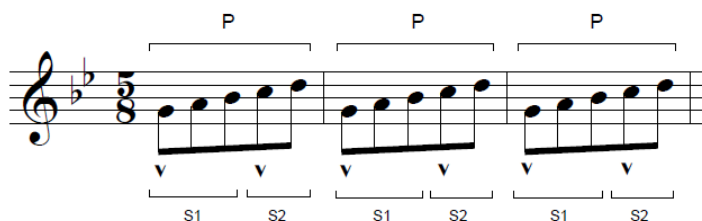


Figura 104: Sub padrões ‘complexos’ gerados pela recorrência de acentos.

Os sub padrões rítmicos identificados pelas siglas S1 e S2 na Figura 104 são determinados pelo critério de recorrência de acentos. Isso porque acrescentamos dois sinais de *marcato* junto aos ataques da primeira e da quarta colcheia de cada compasso desse exemplo. Assim, percebemos que o padrão rítmico identificado pela letra P é determinado por um critério de recorrência diferente daquele que acabamos de considerar ao definirmos ambos os sub padrões rítmicos S1 e S2. O padrão P é definido, como aliás já o era no momento em que o introduzimos na Figura 99, pelo critério de recorrência de contorno de alturas. Vemos que, se o padrão P implica a recorrência de um contorno de alturas, os sub padrões rítmicos S1 e S2 implicam, por sua vez, a recorrência de acentos.

Ao considerarmos apenas a diferença de critérios de recorrência que dão origem ao padrão rítmico P e aos sub padrões rítmicos S1 e S2, já poderíamos supor que se trata de um padrão rítmico ‘mais complexo’. Porém, o qualificativo ‘complexo’ não é atribuído ao padrão rítmico em questão, mas, em vez disso, se aplica apenas aos sub padrões rítmicos S1 e S2.

Como já pontuamos, tais sub padrões se mostram ‘complexos’ pelo fato das suas velocidades de movimento parciais se mostrarem mutuamente dissonantes. Se a velocidade de recorrência do padrão P equivale ao número 5 (de colcheias), as velocidades de recorrência parciais dos sub padrões S1 e S2 equivalem, por sua vez, aos números 3 e 2 (também de colcheias). Isso mostra que a sucessão regular de ambos esses sub padrões rítmicos pode gerar algum desconforto perceptivo no executante e/ou ouvinte uma vez que qualquer expectativa de que suas velocidades de movimento parciais (de valor 3 e 2) constituam, em algum momento, um nível de movimento (regular), jamais é correspondida. Assim, o único nível de movimento regular que podemos identificar na Figura 104 é aquele gerado pela própria constituição do seu padrão rítmico maior, i. e., pelo padrão identificado pela letra P. E, como já dissemos, tal padrão é determinado pelo critério de recorrência de contorno de alturas, ao contrário de ambos os sub padrões rítmicos ‘complexos’ que são determinados pela recorrência de eventos sonoros enfatizados dinamicamente (i. e., por acentos).

Ainda nos resta tratar do terceiro termo (ou expressão) citado(a) acima por Yeston em sua definição de sub padrão rítmico, e, este, corresponde a ‘configurações rítmicas’. Ora, conforme já definimos anteriormente, a palavra configuração pode ser entendida como a organização ou a disposição de algo. Se aplicarmos esse sentido ao termo citado por Yeston, chegamos à conclusão que uma configuração rítmica deve indicar uma certa organização ou disposição dos elementos de um ritmo. Isso significa que uma configuração denota, sob nosso ponto de vista, um segmento de qualquer dimensão que resolvemos destacar de um ritmo ou de um padrão rítmico, ou mesmo, de um sub padrão rítmico. A diferença essencial entre uma configuração rítmica e os termos (ou expressões) que acabamos de listar se encontra, portanto, no fato de que a mesma não depende da ideia de recorrência, mas, permite, alternativamente, que observemos mais de perto certos aspectos de uma construção rítmica sem que, para isso, precisemos nos preocupar com qualquer delimitação dos eventos sonoros de um ritmo levada a efeito pelos outros termos (ou expressões) que tratamos nessa subseção (i. e., por um padrão rítmico ou um sub padrão rítmico).

3.1.1.4 Ritmo interpretado

O ritmo interpretado é definido por Yeston (1976, p.35) como aquele que implica uma “organização métrica interna ou [...] qualquer [...] agrupamento [de eventos sonoros] que possa existir [nele]”. Ora, se o ritmo interpretado implica uma interpretação métrica, então, esse tipo de ritmo pode ser considerado como a combinação de ambos, o ritmo e a métrica que se manifestam juntos num único fenômeno. Assim, parece que chegamos ao cerne da questão, ou

seja, da questão que envolve a relação dúbia de longa data entre ambos os conceitos de ritmo e métrica.

De fato, sem se estabelecer uma distinção clara entre os conceitos de ritmo não-interpretado e ritmo interpretado, não acreditamos ser possível vislumbrar claramente os limites existentes entre os conceitos de ritmo e métrica. Acontece que o conceito de ritmo é muito frequentemente induzido⁴⁸⁵ a partir da experiência sensível e isso pode criar um afastamento inadequado do seu ‘reino particular’. Se ainda não alcançamos uma compreensão clara sobre a distinção entre ritmo e métrica, isso, provavelmente, tem a ver com o que acabamos de mencionar. Reiteramos uma vez mais a importância de não desperdiçarmos qualquer uma das duas vias de acesso epistemológicas que dispomos como caminhos propícios e que podem nos levar a um entendimento teórico ao lado de uma apreensão prática do ritmo, da métrica, da polirritmia e da polimetria (se quisermos experimentar esse último fenômeno musical, certamente, devemos começar a fazer bons amigos tendo em vista que este parece só se manifestar, de fato, no contexto da prática e/ou da audição musical em conjunto).

3.1.2 MÉTRICA

A nossa definição de métrica também parece já ter ficado clara, afinal, esse conceito consiste no modo de agrupar (ou de medir⁴⁸⁶) mentalmente os eventos sonoros do ritmo. A métrica não diz respeito a um conteúdo do conhecimento musical, mas, sim, a uma forma de

⁴⁸⁵ A indução é definida por Japiassú e Marcodes (2008, p.186) como um método de investigação “que vai do particular ao geral, ou seja, procede à generalização a partir da repetição e da observação [empírica] de uma regularidade em um certo número de casos. Ex.: Se A1 tem a propriedade P; Se A2 tem a propriedade P; Se A3 tem a propriedade P; Então, todo A tem a propriedade P. Uma vez que é empiricamente impossível examinar todos os casos de A, a indução é sempre probabilística, seu grau de certeza sendo proporcional ao número de casos examinados [...]. [Em função disso] Vários são os problemas relacionados à indução, desde a discussão dos critérios de justificação dos procedimentos indutivos, e sua relação com a probabilidade e a estatística, até o questionamento da racionalidade da indução”.

⁴⁸⁶ O verbo ‘medir’ é usado, aqui, como uma analogia entre os conceitos de espaço e tempo. Se, para medirmos o espaço, precisamos levar em conta algum padrão de medida espacial tal como, por exemplo, uma fita métrica escalonada em centímetros ou polegadas (ou em qualquer outro padrão de medida espacial), assim também, devemos proceder para medir o tempo. O ato de medir o tempo envolve, portanto, o estabelecimento de um padrão de medida temporal tal como, por exemplo, um cronômetro que divide o tempo em horas, minutos, segundos e suas frações (décimos, centésimos e, até, milésimos de segundo). Na prática musical, entretanto, o instrumento mais comumente utilizado para se medir o tempo é o metrônomo. Tal instrumento apresenta uma vantagem em relação ao cronômetro já que pode trabalhar com diferentes padrões de medida temporal (vale dizer, com diferentes unidades de medida temporal) a depender do repertório, da obra ou, apenas, de um trecho musical a ser realizado por um músico ou grupo de músicos. Ou seja, enquanto o cronômetro mede o tempo a partir de unidades de medida temporais fixas (horas, minutos, segundos e suas frações), o metrônomo o faz a partir de unidades de medida temporais variáveis as quais podem se adequar melhor ao estilo, gênero e/ou caráter de cada obra musical. O cronômetro lida com a noção de tempo ‘absoluto’ enquanto o metrônomo permite que os músicos vivenciem o seu fazer musical a partir da noção de tempo ‘relativo’. A prática de se medir o tempo musical (própria da métrica) parece aproximar-nos de uma experiência musical verdadeiramente ‘sensível’ ao envolver não apenas a nossa experiência externa, mas, também, a riqueza de sensações, imagens e emoções que residem em nossa experiência (musical) interna.

conhecer o conteúdo musical que nos é dado pelo ritmo. Mas, isso não significa que a métrica seja menos importante do que o ritmo já que a nossa experiência prática com a música (seja como músicos ou meros ouvintes) nos leva a vivenciar e, conseqüentemente, apreender o ritmo, via de regra, a partir da sua realidade empírica. Tal vivência carrega consigo um manancial de possibilidades que o seu entendimento puramente racional não nos possibilitaria, principalmente, quando consideramos o desabrochar de nossa criatividade musical que, ao que tudo indica, necessita de uma boa dose de sensibilidade e intuição para poder se manifestar em plenitude.

Nessa segunda subseção da primeira seção do terceiro capítulo da tese, abordaremos diversos conceitos secundários relacionados ao conceito principal da métrica. Esperamos que ao final dessa subseção, possamos compartilhar novos e valiosos conhecimentos.

3.1.2.1 Compasso

O conceito de compasso, tão difundido em nosso meio musical, é tratado em nosso trabalho como um recurso gráfico capaz de facilitar a escrita e leitura musicais e que também representa uma ferramenta útil através da qual o compositor pode indicar a interpretação métrica imaginada por ele no momento da composição de uma obra. Aliás, se não fosse assim, certamente, já teríamos substituído esse recurso (ou essa ferramenta) por outro(a) que se mostrasse menos ‘problemático(a)’. O problema do conceito do compasso é que ele induz à uma compreensão equivocada da métrica, como já citamos inúmeras vezes em nosso trabalho. Mas, parece que nenhum outro recurso gráfico (ou ferramenta) tão ou mais efetivo(a) que este(a) foi inventado(a) até o momento. Assim, não parece produtivo tomarmos a posição de antagonistas do compasso, mas, em vez disso, havemos de entendê-lo como o que ele é pois, assim, poderemos tirar maior proveito dele. Ainda assim, entendemos que uma fórmula de compasso não deve ser tomada como suficiente para determinar a maneira como um indivíduo deve agrupar mentalmente os eventos sonoros do(s) ritmo(s) de uma composição já que isso parece depender de muitos fatores alheios à convenção gráfica na qual o compasso se encerra. Vamos abordar alguns desses fatores nessa subseção.

3.1.2.2 Pulso ou Pulsação

Embora tenhamos utilizado a definição de pulso dada por London no primeiro capítulo da tese, propomos, agora, uma definição diferente. Isso se deve a alguns fatores: primeiro, havemos de considerar o que Arom declara sobre a diferença entre o comportamento de músicos

ocidentais daquele observado em músicos tradicionais africanos os quais esse autor conheceu em sua expedição etnomusicológica pela República Centro-Africana:

Diferentemente do músico ocidental, que se refere à uma pulsação materializada por um gesto (a princípio associada a um som), o músico africano tradicional não irá exteriorizar [ou materializar] a sua referência temporal [enquanto estiver interpretando a sua música]. Para ele [i. e., para o músico africano], a ‘pulsação’, seu análogo do *tactus* [medieval], é parte integrante da sua música e se encontra subjacente à ela⁴⁸⁷ (AROM, 1991, p.181).

O primeiro fator que nos leva a propor uma definição de pulso diferente daquela dada por London consiste no fato de esse autor não considerar, em sua própria definição, a possibilidade de o pulso se manter subjacente à execução e/ou audição de uma composição musical. Isso fica evidente quando London (2001) afirma que o pulso se refere a “articulações regularmente recorrentes no fluxo do tempo musical”. Não precisamos nos alongar aqui sobre o fato de que uma articulação musical deve implicar, necessariamente, um ataque sonoro.

Um segundo fator que nos mantém firmes na mesma direção apontada acima diz respeito ao fato de que reconhecemos a importância de estabelecer, em nosso trabalho, um conceito fundamental o qual possibilitou que inúmeras discussões teóricas fossem empreendidas até aqui. Estamos falando do conceito de nível de movimento. O terceiro fator que fortalece ainda mais a nossa presente escolha se refere à pretensão que temos de relacionar o conceito que acabamos de lembrar – cuja aplicação se manteve, até aqui, restrita aos processos analítico-rationais das estruturas rítmicas – também aos processos psicológicos do sujeito individual. E, finalmente, na esteira do que acabamos de dizer, devemos esclarecer como um quarto e último fator a ser considerado aqui, que os processos psicológicos do sujeito individual, os quais atuam na interpretação métrica do ritmo, podem ser estabelecidos tanto espontânea e intuitivamente quanto de forma deliberada ou intencional por parte do sujeito⁴⁸⁸.

⁴⁸⁷ *Unlike the Western musician, who refers to a beat materialised by a gesture (formerly associated with a sound), the traditional African musician will not exteriorise his temporal reference. For him, the 'beat', his analogue of the tactus, is an integral part of his music and underlies it.* Optamos por traduzir o termo ‘beat’ usado acima por Arom como pulsação pelo fato de nos encontrarmos numa subseção homônima a qual é dedicada à proposição de uma conceituação específica para esse termo.

⁴⁸⁸ A intencionalidade com que o sujeito pode dirigir a forma com que ele interpreta metricamente um ou mais ritmos nos mostra que o conjunto de propriedades da razão universais e idênticas em todo indivíduo humano – conjunto este que dá forma à sua esfera lógica enquanto sujeito epistêmico – pode influir de algum modo em seus processos psicológicos os quais, por sua vez, dão forma à sua esfera psicológica enquanto sujeito individual. A partir desse raciocínio, entendemos que a separação entre as esferas psicológica e lógica do conhecimento humano pode cumprir um papel eminentemente teórico cuja importância se mostra determinante para a filosofia na medida em que esta se debruça com todas as suas forças sobre o lado teórico do espírito humano. Mas, o fato de as esferas psicológica e lógica do conhecimento humano apresentarem certas interseções não deve nos levar a crer que as mesmas não devam ser mantidas em suas esferas próprias se ambas apresentam propriedades suficientemente particulares. Assim é que devemos saber distinguir precisa e claramente entre uma e outra, sabendo que as atividades racionais implicadas nos processos psicológicos não devem ser consideradas suficientes para transfigurar a esfera psicológica do sujeito individual em esfera lógica do sujeito epistêmico nem os processos

Combinando os quatro fatores acima expostos sob a forma de uma definição própria de pulso, propomos considerar esse termo (aliado ao termo pulsação) como correspondendo à manifestação explícita ou implícita de um nível de movimento aplicado intuitiva ou deliberadamente por um indivíduo em sua interpretação métrica de um ou mais ritmos.

3.1.2.3 Periodicidade métrica e Posicionamento métrico

Acabamos de definir o pulso a partir do conceito de nível de movimento. Cabe, portanto, relembrarmos a descrição desse último conceito: um nível de movimento pode ser representado por qualquer sucessão regular de eventos similares ou, em outras palavras, por qualquer sucessão de pulsos equidistantes que se apresentam explicitamente na superfície de uma composição ou que existem como eventos implícitos derivados dos seus padrões rítmicos constituintes. Essa foi a descrição de nível de movimento que apresentamos na introdução do nosso trabalho.

Passados quase três capítulos desde a exposição desse conceito, achamos de bom tom atualizar a sua definição para a que se segue: um nível de movimento consiste numa sucessão de eventos similares e regulares que se apresentam explicitamente na superfície de uma composição ou implicitamente em um de seus planos intermediários ou em seu plano de fundo (lembrando que a superfície de uma composição é determinada pelos seus próprios pontos de ataque enquanto qualquer um de seus níveis intermediários ou o seu nível de fundo são determinados por eventos implícitos formados a partir de vários critérios de recorrência de eventos explícitos conforme estes últimos se apresentam na superfície de uma composição).

Os conceitos que abordamos na presente subseção – periodicidade e posicionamento métrico – apresentam uma relação íntima com os conceitos dos quais acabamos de tratar – pulso (ou pulsação) e nível de movimento. O primeiro conceito a ser definido aqui é o de periodicidade métrica. A periodicidade métrica se refere ao intervalo de tempo existente entre os pontos de ataque (ou de referência) de um pulso uma vez que este representa uma manifestação explícita ou implícita de um nível de movimento aplicado intuitiva ou deliberadamente por um indivíduo em sua interpretação métrica de um ou mais ritmos. Estamos lidando, aqui, com ambos os conceitos de pulso e nível de movimento sob a perspectiva do intervalo de tempo existente entre os eventos explícitos ou implícitos que compõem qualquer umas de suas manifestações. A seguir (Figura 105), ilustramos, a partir de uma melodia monofônica simples, como identificar a periodicidade métrica de um nível de movimento

psicológicos implicados nas atividades racionais devem ser considerados suficientes para transmutar a esfera lógica do sujeito epistêmico em esfera psicológica do sujeito individual.

aplicado intuitiva ou deliberadamente por um indivíduo em sua interpretação métrica do ritmo que a compõe:

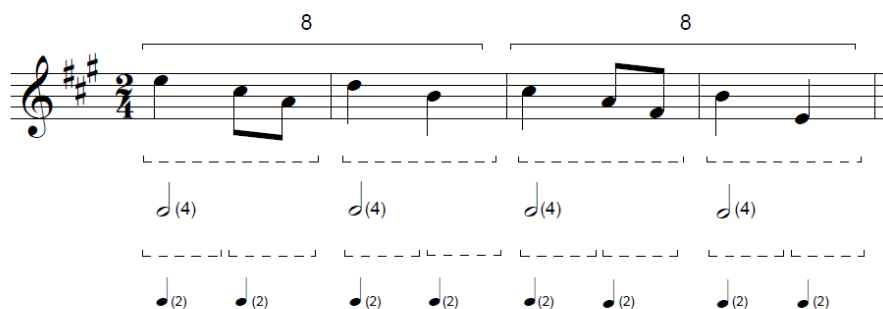


Figura 105: Periodicidade métrica de três níveis de movimento que podem ser aplicados pelo sujeito individual em sua interpretação métrica de uma melodia monofônica simples.

Na Figura 105, separamos o nível de movimento de velocidade 8 (de colcheias) dos outros dois níveis de movimento de velocidades 4 e 2 (também de colcheias). Fizemos isso pois reconhecemos que apenas o primeiro nível de movimento que acabamos de citar é gerado pela sucessão formalmente organizada dos eventos sonoros dessa melodia. Tal nível de movimento surge a partir da recorrência de durações (i. e., das durações $\text{♩} \text{♩} \text{♩} \text{♩}$) e ainda é reiterado a partir da recorrência de intervalos e/ou de registros sonoros (os seguintes intervalos são reiterados nessa melodia: duas terças descendentes, uma quarta ascendente e uma terça descendente – com a única exceção ficando por conta do último intervalo ora correspondendo a uma terça, ora a uma quinta). A recorrência de registros sonoros nessa melodia se dá pela repetição dos seguintes registros: uma nota aguda, uma média, uma grave, uma aguda e uma média/grave.

Os níveis de movimento expostos abaixo da partitura da Figura 105, os quais são identificados pelas figuras de nota de mínima e de semínima, correspondem a níveis de movimento ‘artificiais’ uma vez que dependem da aplicação deles de forma intuitiva ou deliberada por um indivíduo em sua interpretação métrica dessa melodia. O interessante é que ambos esses níveis de movimento – cujas velocidades de recorrência equivalem aos números 4 e 2 – representam a consonância métrica primária do compasso 2/4: o nível de velocidade 4 representa a sua unidade de compasso ♩ enquanto o nível de velocidade 2 representa a sua unidade de tempo ♩ . Isso significa que o pulso a ser aplicado pelo executante e/ou ouvinte na interpretação métrica dessa melodia tenderá a configurar um nível de movimento ‘artificial’ (embora não necessariamente já que pode haver um indivíduo ou outro que resolva, por algum

motivo, aplicar o nível de velocidade 8 que deriva da própria organização formal dos eventos dessa melodia em sua própria interpretação métrica).

Seja como for, o ponto aqui é elucidar a periodicidade métrica de cada um dos três níveis de movimento aludidos acima e tal periodicidade se mostra totalmente clara pela extensão dos colchetes associados a cada um deles: a periodicidade métrica do nível de velocidade 8 dura, obviamente, oito colcheias; a periodicidade métrica do nível de velocidade 4 dura quatro colcheias e; a periodicidade métrica do nível de velocidade 2 dura duas colcheias. Todos esses níveis de movimento devem ser considerados, aqui, enquanto pulsos particulares que correspondem, cada qual, à manifestação explícita ou implícita de um nível de movimento aplicado intuitiva ou deliberadamente por um indivíduo em sua interpretação métrica dessa melodia.

Passamos, agora, para o próximo conceito a ser tratado nessa subseção, a saber, o posicionamento métrico. Permanecemos lidando com os mesmos conceitos de pulso e/ou de nível de movimento, porém, agora, nos interessa identificar o exato ponto de ataque (ou de referência) inicial de um determinado pulso ou nível de movimento. Percebemos que os pontos de ataque dos três níveis de movimento de velocidade 8, 4 e 2, conforme aludidos nos parágrafos anteriores, coincidem com algum evento sonoro da melodia exposta na Figura 105. No caso no nível de velocidade 8, os pontos de ataque ou de referência iniciais desse nível coincidem com os eventos sonoros que iniciam esse mesmo nível de velocidade. No caso dos níveis de velocidade 4 e 2, os pontos de ataques iniciais desses níveis coincidem com os eventos sonoros que iniciam o nível de velocidade 8 que, como sabemos, é o único derivado da própria sucessão formalmente organizada dos eventos dessa melodia. Mas, os pontos de ataques dos últimos níveis de movimento citados acabam fragmentando a estrutura rítmica da melodia uma vez que agrupam os seus eventos constituintes em unidades de referência temporais mais curtas. Ainda assim, reconhecermos entre os três níveis de movimento citados acima e a estrutura rítmica da melodia em questão uma consonância metro-rítmica subliminar⁴⁸⁹ (ou uma consonância métrica subliminar).

⁴⁸⁹ Os nossos conceitos de consonância e dissonância metro-rítmica subliminares derivam dos próprios conceitos de consonância e dissonância métrica subliminares de Krebs (1987). Esse autor identifica uma consonância métrica subliminar quando o nível de movimento gerado pela sucessão formalmente organizada de um ritmo se mostra alinhado com o nível de movimento aplicado intuitiva ou deliberadamente por um indivíduo na sua interpretação métrica desse ritmo (no caso específico da consonância métrica subliminar do tipo A, podemos aplicar o critério aritmético através do qual constatamos que o nível de movimento gerado pela sucessão formalmente organizada de um ritmo apresenta uma velocidade de recorrência cujo valor é um múltiplo ou divisor da velocidade de recorrência do nível de movimento aplicado intuitiva ou deliberadamente por um indivíduo na sua interpretação métrica desse ritmo). Uma dissonância métrica subliminar ocorre, por outro lado, quando o nível de movimento gerado pela sucessão formalmente organizada de um ritmo se mostra desalinhado em relação ao nível de

Vamos reescrever a mesma melodia apresentada na Figura 105 só que, ao invés de considerarmos os pontos de ataque iniciais dos níveis de movimento de velocidade 4 e 2 como coincidindo com os pontos de ataque iniciais do nível de velocidade 8, vamos deslocá-los propositalmente. Tal atitude nos possibilitará ilustrar com mais detalhes o posicionamento métrico dos níveis de movimento considerados como passíveis de serem aplicados por um indivíduo na interpretação métrica dessa melodia. Abaixo (Figura 106), apresentamos uma nova versão dessa melodia sendo, agora, defasada uma colcheia a frente:

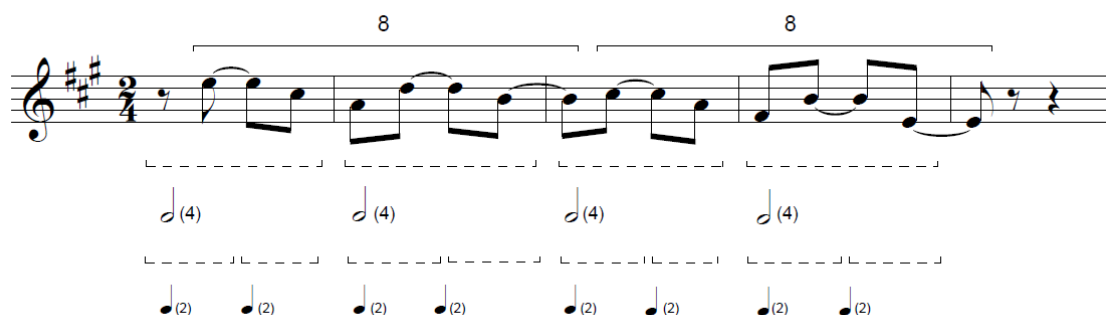


Figura 106: Posicionamento métrico de três níveis de movimento que podem ser aplicados pelo sujeito individual em sua interpretação métrica de uma melodia monofônica simples.

Como vemos na Figura 106, os níveis de movimento ‘artificiais’ de velocidade 4 e 2 aparecem deslocados do nível de movimento de velocidade 8. Isso ocorre porque enquanto o nível de movimento 8 é gerado exclusivamente pela estrutura rítmica dessa melodia, os níveis de movimento 4 e 2 se estabelecem independentemente da sua própria sucessão de eventos formalmente organizada. Caso o sujeito resolva aplicar o nível de velocidade 8 em sua interpretação métrica dessa melodia, não haverá nenhum deslocamento métrico entre o nível de

movimento aplicado intuitiva ou deliberadamente por um indivíduo na sua interpretação métrica desse ritmo (no caso da dissonância métrica do tipo A, também podemos aplicar o critério aritmético através do qual constatamos que o nível de movimento gerado pela sucessão formalmente organizada de um ritmo apresenta uma velocidade de recorrência cujo valor não é um múltiplo nem um divisor da velocidade de recorrência do nível de movimento aplicado intuitiva ou deliberadamente por um indivíduo na sua interpretação métrica desse ritmo). A consonância e dissonância metro-rítmica subliminar revelam as relações existentes entre a estrutura de um ritmo e a maneira pela qual interpretamos metricamente esse ritmo a qual, por definição, se mantém subliminar na medida em que só existe para o próprio sujeito que a experimenta. Cabe ainda ressaltarmos a nossa opção em categorizar tais fenômenos como consonância e/ou dissonância ‘metro-rítmica’ uma vez que partimos do pressuposto de que o nível de movimento aplicado por um indivíduo em sua interpretação métrica de um ritmo deve se estabelecer de uma maneira ou de outra, independente da sua vontade (o que, obviamente, não exclui a possibilidade de ele aplicar deliberadamente o nível de movimento que bem entender em sua interpretação métrica de um ritmo). Assim, entendemos que o estabelecimento do nível de movimento aplicado ‘de uma maneira ou de outra’ por um indivíduo em sua interpretação métrica de um ritmo parece representar uma função psicológica análoga àquela que identificamos previamente e que London associa diretamente à métrica. O adjetivo ‘metro’ utilizado na categorização dos fenômenos sobre os quais nos concentramos nessa nota de rodapé pretende fazer referência a tal função psicológica.

movimento derivado da sua estrutura rítmica e o nível de movimento aplicado por ele em sua interpretação métrica. Porém, na hipótese de o sujeito aplicar qualquer um dos níveis de velocidade 4 ou 2 em sua interpretação métrica dessa melodia – conforme especificados pelas figuras de mínima e semínima na Figura 106 – então, o posicionamento métrico desses níveis de movimento deve entrar em algum grau de conflito com a estrutura rítmica da melodia uma vez que os pontos de ataque ou de referência iniciais dos primeiros se mostram ‘adiantados’ em uma colcheia em relação aos pontos de ataque ou de referência iniciais do segundo. Nesse caso, teríamos uma consonância metro-rítmica subliminar deslocada ou uma dissonância métrica subliminar do tipo B (conforme a terminologia adotada por Krebs).

O conceito de posicionamento métrico se revela essencial para alcançarmos um entendimento adequado do conceito de consonância metro-rítmica deslocada (subliminar ou não), do conceito de consonância rítmica deslocada conforme concebido por Yeston e dos conceitos de consonância e dissonância métrica do tipo B (subliminar ou não) conforme concebidos por Krebs.

3.1.2.4 Métricas regulares, irregulares e complexas

Métricas regulares são entendidas em nossa proposta de ensino da polirritmia no violão como a aplicação de um único nível de movimento intuitiva ou deliberadamente por um indivíduo em sua interpretação métrica de um ou mais ritmos. Essa concepção pode ser ilustrada pela aplicação de qualquer um dos níveis de movimento implicados na consonância métrica primária do compasso 2/8⁴⁹⁰, conforme utilizado na grafia da melodia apresentada abaixo (Figura 107):



Figura 107: Melodia interpretada em métrica regular.

Métrica irregulares, por sua vez, são entendidas em nossa proposta como a aplicação de dois ou mais níveis de movimento diferentes sucessivamente de forma intuitiva ou deliberada por um indivíduo em sua interpretação métrica de um ou mais ritmos. Essa

⁴⁹⁰ Os níveis de movimento implicados na consonância métrica primária do compasso 2/8 podem ser representados pelos números 1 e 2 os quais indicam, respectivamente, as velocidades de recorrência das figuras de colcheia (que corresponde à sua unidade de tempo) e de semínima (que corresponde à sua unidade de compasso).

concepção pode ser ilustrada pelas fórmulas de compasso 2/8 e 4/8 utilizadas abaixo (Figura 108) na grafia da mesma melodia apresentada na Figura 107. Não custa lembrar que os compassos utilizados aqui se diferenciam apenas em suas unidades de compasso, assim, devemos considerar a alternância entre os níveis de movimento que representam as periodicidades particulares das suas respectivas unidades de compasso de modo que tal procedimento implique uma métrica irregular da maneira como especificamos acima.



Figura 108: Melodia da Figura 107 interpretada em métrica irregular.

Há, ainda, uma subcategoria de métricas irregulares a qual chamamos de métrica complexas. Tais métricas são entendidas em nossa proposta como a aplicação de dois ou mais níveis de movimento sucessivamente os quais apresentam velocidades de movimento parciais dissonantes entre si devendo ser consideradas de forma intuitiva ou deliberada por um indivíduo em sua interpretação métrica de um ou mais ritmos. Essa concepção pode ser ilustrada pela fórmula de compasso 2+3/8 utilizada abaixo (Figura 109) na grafia da mesma melodia apresentada nos dois exemplos anteriores. Não custa lembrar que os níveis de movimento dissonantes aos quais pretendemos nos referir, aqui, se mostram implicados nos agrupamentos binário e ternário da unidade de tempo do compasso em questão sendo que tal unidade é representada pela figura da semicolcheia. Os agrupamentos que acabamos de mencionar geram níveis de movimento correspondentes sucessivos cujas velocidades de movimento parciais se mostram dissonantes entre si (velocidades 2 e 3 de semicolcheias).





Figura 109: Melodia da Figura 107 interpretada em métrica irregular complexa.

Mas alguém poderia objetar: mas o ritmo da melodia que acabamos de mostrar apresenta uma estrutura rítmica que se mostra consonante em relação a qualquer um dos níveis de movimento implicados na consonância métrica primária dos compassos 2/8 ou 4/8 previamente utilizados, compassos estes que podem ser interpretados, precipitadamente, como

representando métricas regulares⁴⁹¹. Esse ponto parece realmente sensível. Não obstante, ele nos levará a dar um encaminhamento seguro à questão que parece não querer nos deixar em paz, qual seja, a questão sobre a diferença entre ritmo e métrica.

Se analisarmos a estrutura rítmica da melodia introduzida na Figura 107, vemos que a mesma implica a recorrência de um padrão rítmico determinado pela recorrência de durações

(i. e., pelas durações ) o qual gera um nível de movimento de velocidade 8 (de colcheias) ou 16 (de semicolcheias). A velocidade do nível de movimento gerado pela própria estrutura rítmica dessa melodia se mostra consonante em relação à velocidade do nível de movimento gerado tanto pela unidade de tempo dos compassos 2/8 ou 4/8 (velocidade 1 de colcheias em ambos os casos) quanto pelas suas unidades de compasso (velocidade 2 de colcheias no primeiro caso e velocidade 4 no segundo). Isso mostra que qualquer fórmula de compasso cuja consonância métrica primária envolva um ou mais níveis de movimento cujas velocidades representam múltiplos ou divisores do número 8 (o qual equivale à velocidade de recorrência do padrão rítmico implicado na melodia em questão) tende a gerar uma consonância metro-rítmica subliminar a partir da sua realização e/ou audição por um indivíduo.

Da mesma forma, se uma melodia apresenta uma estrutura rítmica baseada na recorrência de um padrão rítmico cuja velocidade equivale ao número 3 de colcheias (e. g., o padrão ) , qualquer fórmula de compasso cuja consonância métrica primária envolva um ou mais níveis de movimento cujas velocidades representem múltiplos ou divisores do número 3 tende a gerar uma consonância metro-rítmica subliminar a partir da realização e/ou audição dessa melodia por um indivíduo. Isso mostra como a escolha da fórmula de compasso a ser adotada por um compositor na escrita de uma obra tem muito a ver com a sua capacidade consciente ou inconsciente de relacionar o(s) nível(is) de movimento gerado(s) pela sucessão dos eventos sonoros formalmente organizados da sua obra com os níveis de movimento implicados na consonância métrica primária de cada um dos compassos musicais. Assim, por exemplo, se não tivéssemos consciência disso, ou mesmo, se quiséssemos subverter intencionalmente a estrutura rítmica da melodia introduzida na Figura 107, poderíamos aplicar

⁴⁹¹ Certamente os níveis de movimento implicados na consonância métrica primária dos compassos 2/8 e 4/8 podem gerar uma métrica regular, porém, a simples grafia dessas fórmulas de compasso, assim como a grafia de qualquer outra fórmula de compasso, não garante que um indivíduo aplicará um dos níveis de movimento implicados na consonância métrica primária desses compassos em sua interpretação métrica da composição, melodia ou exercício musical que esteja grafado com tais fórmulas de compasso.

a fórmula de compasso 3/8 esperando que, com isso, a realização e/ou audição dessa melodia por um indivíduo (ou por nós mesmos) dê origem a uma dissonância metro-rítmica subliminar.

Mas, ainda não abordamos uma melodia cuja estrutura rítmica implica um nível de movimento que não se mostra consonante com a consonância métrica de um compasso binário nem com a de um compasso ternário. Abaixo (Figura 110), ilustramos uma melodia que pode preencher essa lacuna:



Figura 110: Melodia baseada num padrão rítmico cuja velocidade de recorrência equivale ao número 7.

A melodia exposta na Figura 110 se baseia num padrão rítmico determinado por dois critérios concomitantes: a recorrência de durações (i. e., das durações $\text{♪} \text{♪} \text{♪.}$) e a recorrência de intervalos (i. e., de dois intervalos de segunda ascendentes). Isso significa que a estrutura rítmica dessa melodia gera um nível de movimento cuja velocidade equivale ao número 7 (de semicolcheias). Porém, o fato dessa melodia apresentar uma estrutura rítmica setenária não significa que a mesma não possa ser interpretada metricamente a partir de um nível de movimento que não represente um múltiplo ou um divisor do número 7. Abaixo (Figura 111), mostramos uma possibilidade de interpretação dessa melodia em métrica quaternária regular:



Figura 111: Melodia da Figura 104 interpretada em métrica quaternária regular.

Como vemos na Figura 111, a melodia concebida originalmente a partir de um padrão rítmico cuja recorrência implica um nível de velocidade 7 de semicolcheias se mostra perfeitamente interpretável ao aplicarmos um nível de movimento cuja velocidade não equivale a um múltiplo nem a um divisor do número 7. Se o compasso 7/16 originalmente utilizado na grafia dessa melodia costuma implicar uma interpretação métrica irregular complexa (no caso

de um indivíduo aplicar os níveis de velocidade 2, 2 e 3 de semicolcheias sucessivamente na interpretação métrica dessa melodia), o compasso 4/16 não parece apontar para uma interpretação métrica desse tipo. Nesse caso, entendemos que a aplicação do nível de velocidade 4 (de semicolcheias) implicado na consonância métrica primária do compasso 4/16 de forma espontânea ou deliberada por um indivíduo em sua interpretação métrica da melodia exposta na Figura 111 tende a gerar uma dissonância metro-rítmica subliminar.

Isso mostra que a estrutura formalmente organizada dos eventos sonoros de um ritmo medido, tal como pudemos verificar através dos exemplos apresentados nessa subseção, se mostra independente de qualquer interpretação métrica que possa vir a ser aplicada àquele (i. e., a um ritmo medido). Acreditamos que, com isso, não precisaremos mais retornar à questão que insistiu em nos prosseguir até aqui: de fato, ritmo e métrica respondem por conceitos totalmente diferentes e, assim, entendemos que isso não deve mais entrar em questão.

3.1.2.5 A função dos acentos

A função dos acentos na interpretação métrica de um ou mais ritmos por parte de um indivíduo é tratada em detalhes por Thiemel e Sadie (2001) no dicionário *Grove* de música. Segundo o primeiro autor citado, um acento é

A proeminência dada a uma ou mais notas na performance por uma alteração perceptível (geralmente o aumento) de seu volume ('acento dinâmico'); [por] um alongamento de sua duração ou um breve silêncio de articulação precedente [a uma ou mais notas] ('acento agógico'); [por] um ornamento acrescentado [a uma ou mais notas] ou uma inflexão de altura numa nota melódica ('acento de altura'); ou por qualquer combinação destes [três fatores citados acima]⁴⁹² (THIEMEL, 2001).

Thiemel estabelece uma associação direta entre o acento e a experiência empírica do ser humano na medida em que coloca a apreensão desse fenômeno musical como dependente da sua percepção sensível. Isso fica ainda mais evidente na sequência do mesmo verbete 'acento' do dicionário *Grove* no qual esse autor acrescenta que

Em instrumentos sem capacidade de [produzir] muita ou qualquer nuance de dinâmica, como o cravo e o órgão, uma proeminência desse tipo pode ser dada, e um efeito de acentuação dinâmica simulada, por acentos agógicos. Em princípio, qualquer qualidade que distingue notas [musicais] de suas [notas] predecessoras e sucessoras pode produzir um acento 'subjetivo' ou 'perceptivo'⁴⁹³ (THIEMEL, 2001).

⁴⁹² *The prominence given to a note or notes in performance by a perceptible alteration (usually increase) in volume ('dynamic accent'); a lengthening of duration or a brief preceding silence of articulation ('agogic accent'); an added ornament or pitch inflection of a melodic note ('pitch accent'); or by any combination of these.*

⁴⁹³ *On instruments not capable of much if any dynamic nuance, such as the harpsichord and the organ, prominence of this type can be given, and an effect of dynamic accentuation simulated, by agogic accents. In principle, any quality that distinguishes notes from their predecessors and successors can produce a 'subjective' or 'perceptible' accent.*

De acordo com Thiemel, os acentos podem produzir um efeito psicológico em nossa audição musical. Isso revela como os diversos tipos de acento podem induzir um indivíduo a essa ou àquela interpretação métrica de acordo com o efeito psicológico produzido por eles. Mas, antes de exemplificarmos a influência dos acentos na interpretação métrica de melodias, composições, etc., devemos recorrer a Sadie (2001) para complementar a lista dos tipos de acento apresentada anteriormente por Thiemel – a qual inclui os acentos dinâmico, agógico e de altura – com aquele que Sadie chama de acento tônico. Esse autor esclarece em verbete próprio que esse tipo de acento consiste na “Ênfase dada a uma nota por conta da sua altura mais aguda e não por conta do [seu] estresse [dinâmico] (i. e., dinâmicas periódicas) ou [pelo] alongamento do [seu] valor duracional (i. e., acento agógico)⁴⁹⁴” (SADIE, 2001).

Vamos exemplificar a influência que cada tipo de acento citado acima pode gerar na interpretação métrica do ouvinte. Começemos por um exemplo que ilustra uma possível influência de acentos dinâmicos na periodicidade métrica de uma sequência de ataques igualmente espaçados percutidos numa caixa de bateria (Figura 112):

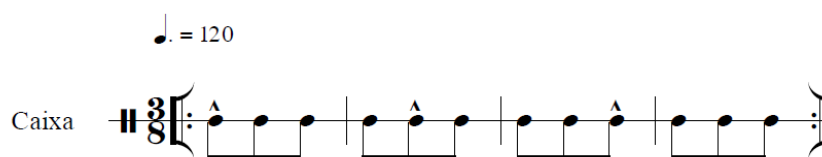


Figura 112: Influência de acentos dinâmicos na periodicidade métrica de ataques igualmente espaçados percutidos numa caixa de bateria.

A fórmula de compasso utilizada na Figura 112 implica dois níveis de movimento subliminares⁴⁹⁵: um nível de velocidade 1 de colcheias (gerado pela recorrência imaginada das suas unidades de tempo) e outro nível de velocidade 3 (gerado pela recorrência também imaginada das suas unidades de compasso). Ora, os acentos dinâmicos acrescentados à sequência de ataques igualmente espaçados expostos nesse exemplo geram um nível de momento de velocidade 4 (de colcheias) que se mostra dissonante em relação àqueles implicados na consonância primária do compasso 3/8. Isso significa que os acentos dinâmicos acrescentados nesse exemplo podem levar o ouvinte e/ou o executante desse que podemos

⁴⁹⁴ *Emphasis given to a note on account of its higher pitch, rather than because of stress (i.e. dynamic Periodicals,) or lengthening of durational value (i.e. Agogic accent).*

⁴⁹⁵ Lembrando que um nível de movimento subliminar é aquele a ser aplicado intuitiva ou deliberadamente por um indivíduo em sua interpretação métrica de um ou mais ritmos.

considerar como um exercício de rudimentos de bateria a interpretá-lo metricamente aplicando o nível de movimento de velocidade 4 ao invés do nível de movimento 3 em sua audição.

A mudança de periodicidade métrica entre o ‘esperado’ nível de velocidade 3 derivado da consonância métrica primária do compasso 3/8 para o nível de velocidade 4 criado pela recorrência dos acentos dinâmicos pode ser provocada por uma sensação de conflito gerada pela dissonância metro-rítmica subliminar resultante da interação de ambos esses níveis de movimento. O conflito entre o nível de movimento subliminar de velocidade 3 e o nível de movimento de velocidade 4 gerado pelos acentos dinâmicos encontrados no exercício exposto na Figura 112 pode resultar favoravelmente tanto a um quanto ao outro, porém, quem sabe podemos considerar que quão mais inexperiente for o executante e/ou ouvinte desse exercício, mais chances ele tem de acabar ‘cedendo’ ao nível de movimento de velocidade 4 uma vez que este pode acabar chamando mais a sua atenção pelo fato dele ser o único nível de movimento realmente audível.

Vamos dar um exemplo bem típico da música brasileira que pode exemplificar a influência de acentos agógicos no estabelecimento da interpretação métrica do ouvinte. Estamos falando do emprego da famosa célula do “garfinho” tão usada no gênero do choro e que vamos trazer aqui através da sua simples recorrência sendo tocada hipoteticamente num pandeiro (Figura 113):

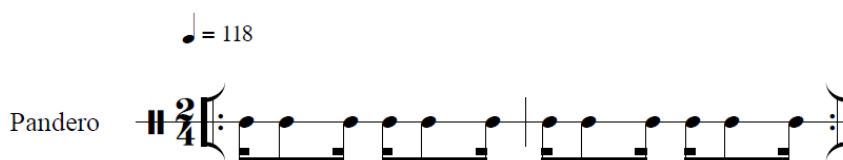


Figura 113: Influência de acentos agógicos no posicionamento métrico da célula do “garfinho” executada num pandeiro.

A influência de acentos agógicos na interpretação métrica da Figura 113 pode ser criada pela duração de maior valor da figura da colcheia que aparece periodicamente a cada intervalo de tempo equivalente a 4 semicolcheias. Apesar da velocidade de recorrência dessas figuras se mostrarem consonantes em relação aos dois níveis de movimento implicados na consonância métrica primária do compasso 2/4 (uma gerada pela recorrência subliminar das suas unidades de tempo em velocidade 4 de semicolcheias e outra gerada pela recorrência também subliminar das suas unidades de compasso em velocidade 8), os pontos de ataque ou de referência iniciais do nível de movimento criado a partir dos ataques das figuras de colcheia aludidas anteriormente se encontram deslocados uma semicolcheia à frente daqueles do nível

de movimento 4 que deriva da recorrência subliminar das unidades de tempo do compasso 2/4. O executante e/ou ouvinte dessa sequência ininterrupta de células do “garfinho” pode sentir o efeito ‘perturbador’ da dissonância métrica subliminar do tipo B (nossa consonância metro-rítmica deslocada subliminar) gerada pela interação do nível de velocidade 4 aplicado deliberadamente pelo indivíduo em sua interpretação métrica desse que poderíamos chamar de um ‘exercício de introdução ao gênero do choro’ com o nível de mesma velocidade deslocado uma semicolcheia à frente o qual é gerado pela recorrência das durações das colcheias. Novamente, o conflito entre ambos esses níveis de movimento, o primeiro subliminar e o segundo gerado pelos acentos agógicos encontrados na Figura 113, pode acabar favoravelmente tanto para um quanto para o outro dependendo do grau de tolerância que o indivíduo apresente em relação à sensação de conflito que pode ser gerada pela dissonância métrica subliminar do tipo B. Acreditamos que tal exercício vale uma tentativa.

Passemos, agora, para os acentos de altura os quais também podem influir na interpretação métrica do ouvinte uma vez que ornamentos acrescentados às notas de uma melodia, composição ou exercício criam pontos de ataque proeminentes dentro dela(e) fazendo com que tais pontos chamem a atenção do ouvinte. Ilustramos a influência de acentos de altura numa melodia breve para violão como que buscando imitar o som do alaúde ou de um instrumento de cordas oriental:



subliminar do tipo B (ou uma consonância metro-rítmica deslocada subliminar), o que pode resultar num conflito entre esses dois níveis de movimento de velocidade 4. Esse exemplo não parece gerar um conflito tão grande entre os níveis de movimento de velocidade 4 deslocados em uma semínima um do outro, mas, mesmo assim, também valem uma tentativa.

O último tipo de acento que trataremos nessa subseção diz respeito ao acento tônico. Esse tipo de acento pode ter uma influência grande na interpretação métrica do ouvinte. Elaboramos um ostinato para violão que pode levar o seu ouvinte e/ou executante a abandonar a periodicidade métrica implicada na consonância métrica primária do seu compasso em favor daquela ditada pelos seus acentos tônicos. Abaixo (Figura 115), observamos como isso pode se dar na prática:



velocidade 6 gerado pelos acentos tônicos encontrados nesse exemplo uma vez que o mesmo pode acabar chamando mais a sua atenção.

Chegamos ao final dessa subseção dedicada à influência dos diversos tipos de acento na interpretação métrica do ouvinte. Expomos nela vários detalhes sobre os conflitos subliminares que podem emergir na esfera psicológica do sujeito individual a partir da sua realização e/ou audição de melodias, composições ou exercícios que carreguem consigo os vários tipos de acento que listamos acima. Não obstante, devemos salientar que os exemplos propostos acima cumprem uma função eminentemente didática já que em composições completas a interação entre diferentes tipos de acento e os efeitos psicológicos que eles podem gerar num indivíduo devem ser muito mais complexos de serem analisadas sobretudo por que cada indivíduo pode perceber os mesmos estímulos de formas diferentes dependendo da sua procedência cultural, dos seus atributos perceptivos ou da sua própria vontade.

3.1.2.6 A função do baixo

A função do baixo na percepção métrica do ouvinte já foi citada muitas vezes durante o presente trabalho. Nessa subseção do terceiro capítulo, pretendemos, apenas, complementar as informações já apresentadas anteriormente – sobretudo aquelas que obtemos de Artzt (1992) e Morey (2011) – de modo a explicitar a maneira como enxergamos o papel do baixo na interpretação métrica de uma composição. Vamos nos ater, aqui, à uma perspectiva mais específica que tem como meta principal levantar os principais fatores que nos levam a tomar a linha do baixo de uma composição polifônica (ou mesmo homofônica) como preponderante no estabelecimento da sua métrica, isto é, da forma como a interpretamos metricamente. Partimos, assim, de uma prática musical que permaneceu em voga no ocidente por cerca de dois séculos. Estamos falando do baixo contínuo (ou baixo geral⁴⁹⁷). Williams e Ledbetter (2001) nos dão os detalhes:

O estilo de execução do [baixo] contínuo [adotado] por variados conjuntos [musicais] foi uma arte praticada por músicos de instrumentos de corda em toda a Europa por aproximadamente dois séculos após cerca de 1600 [d. C.]. Os instrumentos usados [nesse estilo de execução] incluíam aqueles de teclado (órgão, cravo), aqueles de cordas dedilhadas (chitarrone/teorba, alaúde, violão, harpa), e aqueles de corda [executados] com arco (lirone, viola da gamba, violoncelo). O contínuo foi fundamental para a música dos séculos XVII e XVIII a tal ponto que a sua forma característica de notação, o baixo figurado (It. basso numerato; Fr. basse chiffrée; Ger. bezifferter Bass) também se tornou a base para o ensino da composição e da análise

⁴⁹⁷ No verbete ‘Contínuo’ do dicionário *Grove*, quatro termos em diferentes idiomas são considerados próprios para designar o conceito de baixo contínuo: *basso continuo* (em língua italiana), *thoroughbass* (em língua inglesa), *basse continue* (em língua francesa) e *Generalbass* (em língua alemã).

[musical] e permaneceu sendo usado para fins teóricos ao longo dos séculos XIX e XX⁴⁹⁸ (WILLIAMS; LEDBETTER, 2001).

Vemos que o baixo contínuo é apresentado acima como um estilo de execução musical. Williams e Ledbetter dão mais detalhes sobre isso alegando que “Um [baixo] contínuo é uma linha de baixo instrumental que percorre [toda] uma peça, [e] sobre a qual o músico improvisa (‘realiza’) um acompanhamento de acordes [...]”⁴⁹⁹. Porém, refletem os mesmos autores, embora a função primordial do baixo contínuo estivesse centrada em promover o acompanhamento de um ou mais solistas, “[...] a maioria dos métodos de baixo figurado foi publicada para ensinar os elementos da harmonia e não a arte do acompanhamento⁵⁰⁰” (WILLIAMS; LEDBETTER, 2001). Vemos que o baixo contínuo parece apresentar uma função eminentemente prática – facilitar o acompanhamento de solistas – e uma função eminentemente teórica – permitir o ensino da harmonia. Sobre a segunda função que acabamos de atribuir ao baixo contínuo, Williams e Ledbetter (2001) acrescentam que:

O termo baixo contínuo tornou-se uma espécie de sinédoque [ou metonímia] para a ciência da harmonia em geral; aprender o baixo contínuo (ou, como na França depois de Rameau [1683-1764], o *basse fondamentale*) significava aprender a ciência da harmonia tonal⁵⁰¹ [...] (WILLIAMS; LEDBETTER, 2001).

A declaração de Williams e Ledbetter transcrita acima é reveladora. Afinal, agora sabemos que o estabelecimento e o ensino da harmonia tonal no ocidente se confundem com a prática e a sistematização do baixo contínuo, principalmente, em sua forma característica de notação, o baixo figurado. A seguir (Figura 116) oferecemos um exemplo de baixo contínuo cifrado com os seus respectivos baixos figurados:

⁴⁹⁸ *Continuo playing in varying ensembles was an art practised by players of chordal instruments throughout Europe for roughly two centuries after about 1600. The instruments used included keyboard (organ, harpsichord), plucked string (chitarrone/theorbo, lute, guitar, harp) and bowed string (lirone, bass viol, violoncello). The continuo was fundamental to music in the 17th and 18th centuries to such an extent that its characteristic manner of notation, the Figured bass (It. basso numerato; Fr. basse chiffrée; Ger. bezifferter Bass), also became the basis for teaching composition and analysis and has remained in use for theoretical purposes throughout the 19th and 20th centuries.*

⁴⁹⁹ [...] *an instrumental bass line which runs throughout a piece, over which the player improvises (‘realizes’) a chordal accompaniment.*

⁵⁰⁰ *[Although] Continuo realization is essentially an improvised art [...] most figured-bass methods were published to teach the elements of harmony rather than the art of accompaniment.*

⁵⁰¹ *The term Generalbass became a kind of synecdoche for the science of harmony in general; to learn Generalbass (or, as in France after Rameau, the *basse fondamentale*) meant to learn the science of tonal harmony [...].*

♩ = 90

The image shows a musical score for a bass line in 2/4 time, with a tempo marking of ♩ = 90. The score consists of two staves of music. The first staff contains 11 notes, and the second staff contains 14 notes. Each note is accompanied by a figured bass number, which is a combination of numbers 3, 4, 5, and 6, indicating the intervals of the chords. The figured bass numbers for the first staff are: 5/3, 4/3, 6/3, 6/4, 4/3, 5/3, 6/3, 6/4, 5/3, 5/3, 5/3. The figured bass numbers for the second staff are: 6/3, 6/4, 6/3, 4/3, 6/4, 5/3, 6/3, 5/3, 5/3, 6/3, 5/3, 6/3, 4/3, 5/3.

Figura 116: Baixo contínuo cifrado com seus respectivos baixos figurados.

Cada nota da linha do baixo contínuo apresentado acima é acompanhada por um conjunto de números que pretendem estipular o acorde e a sua inversão os quais são considerados implícitos, i. e., são tomados como existindo num nível intermediário (ou, bem, no nível de fundo onde a tríade da tônica imperaria absoluta) da composição. Isso mostra que a prática do baixo contínuo durante tanto tempo no ocidente pode ter incutido em nossas mentes (ocidentais, é claro) que qualquer sequência de notas na região mais grave de uma textura polifônica ou homofônica deve implicar níveis intermediários (e um nível de fundo) de acordes. A sucessão desses acordes gera, por sua vez, os encadeamentos harmônicos que têm tanta importância, sobretudo na música tonal, para criação de níveis de movimento próprios. São justamente estes níveis de movimento aqueles que podem ser revelados a partir do critério de classe/função de alturas, conforme concebido por Yeston (Krebs provavelmente diria que tais níveis de movimento devem ser revelados a partir do critério de ritmo harmônico).

Assim é que a linha do baixo na música ocidental, sobretudo na música tonal, ganha papel de protagonista na geração da harmonia e dos seus níveis de movimento próprios. Pois é justamente a combinação desses fatores que acabamos de desvelar que podem fazer com que a linha do baixo seja geralmente percebida, até os dias de hoje (digamos, no dito ocidente), como protagonista no estabelecimento da métrica de uma composição polifônica ou homofônica. Os fatores que pretendíamos aludir em nossa última colocação incluem: (1) o fato de as notas mais graves de uma composição polifônica ou homofônica serem percebidas como implicando um nível intermediário (e um nível de fundo) de acordes e; (2) o fato desses níveis intermediários de acordes implicados pelas notas do baixo gerarem níveis de movimento próprios os quais têm prioridade no estabelecimento da interpretação métrica de uma composição polifônica ou

homofônica (sobretudo tonal) na medida em que a harmonia vai ganhando importância na música ocidental sobretudo a partir do advento do baixo contínuo.

3.1.2.7 Síncope

Vamos considerar a síncope em nossa proposta de ensino da polirritmia no violão a partir de um cruzamento entre a concepção de Yeston (1976) e a definição desse fenômeno musical dada por Sadie (2001) no dicionário *Grove* de música.

Como vimos no primeiro capítulo, Yeston (1976, p.112) defende que uma síncope “tem sua origem [...] na estrutura [resultante da interação] de velocidades de movimento conflitantes [...]”. Ora, esse autor reconhece tanto na interação de velocidades de movimento dissonantes quanto na interação de níveis de movimento consonantes deslocados um conflito rítmico resultante. Isso fica evidente, por exemplo, quando Yeston identifica “o conflito que esse estrato [$\frac{3}{4}$ ♩. ♩.] [...] cria com o nível [$\frac{3}{4}$ ♩ ♩ ♩] [...]” (YESTON, 1976, p.69) e quando ele reconhece que “estruturas sincopadas também podem ser criadas por um estrato de movimento consonante [e. g., $\frac{6}{8}$ ♩ ♩ ♩] que é deslocado em relação a um esquema métrico estabelecido [e. g., $\frac{6}{8}$ ♩. ♩.]” (YESTON, 1976, p.113). Assim, entendemos que o conflito referido por Yeston em sua definição de síncope surge, necessariamente, da interação entre o nível de movimento aplicado espontânea ou deliberadamente por um indivíduo na sua interpretação métrica de um ritmo e o nível de movimento gerado pelo próprio ritmo que ele percebe. Isso indica que o ritmo implicado na definição yestoniana de síncope já é interpretado metricamente o que leva Yeston a embutir nele – consciente ou inconscientemente – o conceito de ritmo interpretado.

Se consultarmos, agora, a definição de síncope dada por Sadie (2001) no dicionário *Grove*, encontramos que a mesma consiste no “deslocamento regular de cada unidade de tempo num padrão métrico pela mesma quantidade à frente ou atrás da sua posição normal nesse padrão⁵⁰²”. Sadie oferece um exemplo de síncope o qual é retirado do terceiro movimento da *Sonata em Lá bemol Maior Opus 110* para piano de Beethoven:

⁵⁰² *The regular shifting of each beat in a measured pattern by the same amount ahead of or behind its normal position in that pattern.*



Figura 117: Síncope no terceiro movimento da Sonata em Lá bemol Maior Opus 110 de Beethoven (c.125-126).

Apesar de não enxergarmos a fórmula de compasso usada por Beethoven nesse trecho da sua *Sonata em Lá bemol Maior*, podemos facilmente deduzi-la a partir dos quatro grupos de três semicolcheias recorrentes na clave de Fá: ou seja, trata-se de um 12/16. Sadie acrescenta um ritmo recorrente formado por um figura de pausa e outra de nota (i. e., $\frac{7}{8}$) acima da parte superior da Figura 117 o qual indica um deslocamento regular dos pontos de ataque de cada unidade de tempo do compasso 12/16 (i. e., de cada colcheia pontuada) por uma quantidade de tempo equivalente a uma semicolcheia. Assim, reconhecemos uma recorrência de pontos de ataque nesse trecho capaz de gerar um nível de movimento de velocidade 3 (de semicolcheias) o qual se mostra consonante, mas deslocado, em relação aos pontos de ataque ou de referência iniciais das unidades de tempo do compasso. A perspectiva de Sadie implicada em sua definição de síncope corrobora a perspectiva de Yeston sobre a possibilidade de uma síncope ‘ser criada por um estrato [ou nível] de movimento consonante que é deslocado em relação a um esquema métrico estabelecido’.

Devemos, contudo, fazer um apontamento aqui: a falta de uma especificação precisa quanto a perspectiva epistemológica a partir da qual Yeston e Sadie pretendem fundamentar as suas respectivas definições de síncope pode nos afastar de uma compreensão adequada das mesmas. Isso porque esses autores não expressam com clareza que as definições de síncope que propõem se baseiam, antes de tudo, na experiência sensível humana uma vez que ambos tratam o ritmo, no âmbito de suas definições, com já interpretado metricamente. Como sabemos, a interpretação métrica de um ritmo só nos é dada através da experiência sensível, o que sugere que esse tipo de interpretação não pode ser forjado pela nossa atividade puramente intelectual. Assim, devemos ter cautela ao nos sentirmos impelidos a reconhecer na estrutura rítmica apresentada a seguir (Figura 118), uma síncope:



Figura 118: Estrutura rítmica consonante deslocada que pode ser considerada uma síncope caso levamos em conta a sua interpretação métrica por parte de um indivíduo.

Vemos, na Figura 118, uma estrutura rítmica resultante da interação de dois níveis de movimento consonantes deslocados (ambos os níveis de movimento em questão são determinados pela recorrência de pontos de ataque gerando, em cada um deles, uma velocidade de recorrência de ataques equivalente ao número 3 de semicolcheias cujos pontos de ataques iniciais se mostram deslocados um do outro). A armadilha implicada nesse exemplo reside no fato de que a estrutura rítmica exposta nele pode ser tomada tanto como um objeto ideal quanto como um objeto real (a partitura que expomos na Figura 118 induz à sua compreensão como um objeto ideal na medida em que prescindimos de uma fórmula de compasso). No primeiro caso, nenhuma interpretação métrica acontece enquanto, no segundo caso, a mesma deve estar, necessariamente, presente. Se os conceitos de síncope defendidos por Yeston e Sadie dependem da experiência sensível do ser humano, então, uma síncope pode muito bem surgir da estrutura rítmica que acabamos de apresentar desde que a mesma implique a sua interpretação métrica por parte de um indivíduo. Mas não só isso: uma síncope só surgiria efetivamente nesse caso a partir da percepção dessa estrutura rítmica por um indivíduo quando este aplicar espontânea ou deliberadamente um dos dois níveis de movimento gerados pelos ritmos constituintes dessa estrutura em sua interpretação métrica, conforme ilustramos na Figura 119:



Figura 119: Estrutura rítmica consonante exposta na Figura 118 interpretada metricamente por um indivíduo.

Ambos os níveis de movimento de velocidade 3 gerados pelas duas sequências de eventos sonoros formalmente organizados que constam na Figura 119 podem ser aplicados por um indivíduo na sua interpretação métrica da estrutura rítmica exposta nesse exemplo. A

partitura que expomos na Figura 119 sugere, entretanto, apenas uma dessas opções uma vez que o nível de movimento gerado pela parte inferior desse exemplo é o único que representa um nível de movimento implicado na consonância métrica primária do compasso 12/16 (no caso, o nível de movimento gerado pela recorrência subliminar da sua unidade de tempo). Entendemos, assim, que a síncope que surge na Figura 119 não se refere à estrutura rítmica nele exposta, mas, em vez disso, se apresenta como uma consequência da interação de ambos os níveis de movimento de velocidade 3 especificados pelos colchetes superiores e inferiores nele acrescentados: o nível de velocidade 3 dos colchetes inferiores representando o nível de movimento que é aplicado por um indivíduo em sua interpretação métrica da estrutura rítmica completa exposta nesse exemplo e o nível de velocidade 3 dos colchetes superiores representando o nível de movimento que é gerado pela recorrência de ataques do próprio ritmo da sua parte superior.

Agora, bem, podemos acrescentar outra possibilidade de considerar uma síncope a partir da percepção de uma única linha rítmica (Figura 120), conforme a extraímos daquela que corresponde à parte mais aguda da estrutura rítmica exposta anteriormente nas Figuras 118 e 119.

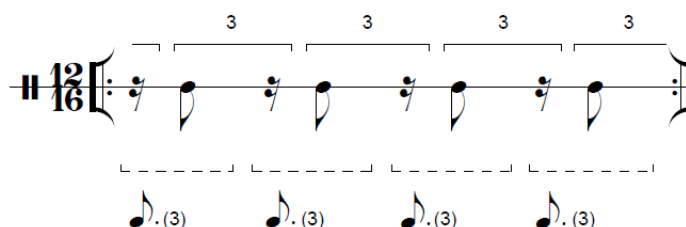


Figura 120: Síncope gerada pela interação do nível de movimento gerado pela parte superior das Figuras 118 e 119 com o nível de movimento aplicado por um indivíduo na sua interpretação métrica dessa parte.

Na Figura 120, uma síncope continua surgindo da interação de dois níveis de movimento consonantes deslocados, um gerado pela própria estrutura rítmica dos eventos sonoros formalmente organizados apresentados nesse exemplo e, outro, aplicado espontânea ou deliberadamente por um indivíduo em sua interpretação métrica dessa mesma estrutura rítmica. Temos, nesse caso, uma textura monofônica e o nível de movimento de velocidade 3 indicado pelos colchetes pontilhados inferiores se mantém subliminar, i. e., só sendo percebido pelo indivíduo que o aplica consciente ou inconscientemente ao interpretar a única linha rítmica desse exemplo. Assim, podemos concluir que toda síncope deve envolver, necessariamente, uma consonância metro-rítmica deslocada subliminar (ou uma dissonância métrica subliminar do tipo B) independentemente da estrutura rítmica que tenhamos em nossa frente.

3.1.2.8 Ritmo cruzado

O conceito de ritmo cruzado é definido no dicionário *Grove* como

O deslocamento regular de algumas unidades de tempo num padrão métrico para pontos à frente ou atrás das suas posições normais nesse padrão, por exemplo, a divisão do compasso 4/4 em 3+3+2 colcheias ou do compasso 9/8 em 2+2+2+3 colcheias. Se cada unidade de tempo [de um padrão métrico] é deslocada pela mesma quantidade de tempo, isso é chamado de síncope⁵⁰³ (SADIE, 2001).

Vemos que a definição de ritmo cruzado proposta por Sadie no *Grove* parece se confundir com aquela atribuída por Yeston à síncope no ponto em que este autor admite que a interação de dois ou mais níveis de movimento dissonantes também pode criar uma estrutura sincopada. Tratemos, então, de exemplificar um caso (Figura 121) em que podemos reconhecer tanto uma síncope, nos moldes da definição desse termo dada por Yeston, quanto um ritmo cruzado, nos moldes da definição desse termo dada por Sadie:

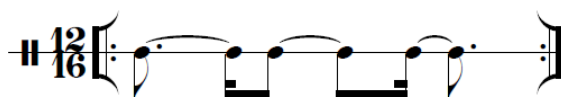


Figura 121: Síncope e/ou ritmo cruzado de acordo com as respectivas definições desses termos dadas por Yeston e Sadie.

Como a fórmula de compasso 12/16 usada na Figura 121 sugere, o ritmo escrito nesse exemplo é tomado como já sendo interpretado metricamente a partir do nível de movimento de velocidade 3 de semicolcheias o qual advém da recorrência subliminar das suas unidades de tempo. Isso indica que a interação do nível de velocidade 3 aplicado por um indivíduo em sua interpretação métrica dos eventos sonoros que constam nesse exemplo com o nível de velocidade 4 (também de semicolcheias) gerado pela recorrência dos próprios pontos de ataque dos eventos que acabamos de mencionar resulta numa dissonância metro-rítmica subliminar (ou numa dissonância métrica subliminar do tipo A). Assim, poderíamos reconhecer, nesse exemplo, uma síncope uma vez que ele nos apresenta a interação de dois níveis de movimento dissonantes que Yeston reconhece como sendo uma condição propícia para que um indivíduo venha a experimentar uma sensação de conflito resultante da sua percepção auditiva.

Por outro lado, vemos que os pontos de ataque que aparecem na Figura 121 implicam ‘O deslocamento regular de algumas unidades de tempo num padrão métrico [no caso na

⁵⁰³ *The regular shift of some of the beats in a metric pattern to points ahead of or behind their normal positions in that pattern, for instance the division of 4/4 into 3+3+2 quavers, or 9/8 into 2+2+2+3 quavers; if every beat is shifted by the same amount, this is called Syncopation.*

métrica 12/16] para pontos à frente ou atrás das suas posições normais nesse padrão'. As unidades de tempo que são deslocadas pelos pontos de ataque encontrados nesse exemplo correspondem às suas segunda e terceira unidades (a primeira unidade de tempo do 12/16 coincide com o primeiro ataque constante desse exemplo e a quarta unidade desse compasso apresenta tão somente o prolongamento de um ataque pronunciado próximo à terceira unidade do compasso). Cada unidade de tempo do compasso 12/16 é deslocada por uma quantidade de tempo diferente: o segundo tempo desse compasso é deslocado pela quantidade de tempo equivalente à uma semicolcheia enquanto o seu terceiro tempo é deslocado pela quantidade de tempo equivalente à uma colcheia. Poderíamos expressar o padrão de ataques que a sucessão de eventos sonoros apresentada nesse exemplo implica através da fórmula numérica 4 4 4 de semicolcheias ou, bem, pela operação aritmética usada por Sadie na definição do conceito de ritmo cruzado (a qual apareceria como a divisão do compasso 12/16 em 4+4+4 semicolcheias).

Vemos que os conceitos de síncope e ritmo cruzado propostos, respectivamente, por Yeston e Sadie, se confundem. A questão está mais uma vez relacionada à falta de uma definição clara por parte de ambos esses autores com respeito à base epistemológica que pretende validar suas respectivas definições de síncope e de ritmo cruzado. Como vimos na subseção anterior, a síncope é tratada tanto por Yeston quanto por Sadie como baseada na experiência sensível do ser humano. Yeston é mais explícito a esse respeito quando apresenta o conceito de síncope como dependente da sensação de conflito que um indivíduo deve experimentar a partir da sua percepção aural de dois níveis de movimento consonantes deslocados ou dissonantes entre si. Sadie, por sua vez, se abstém de um posicionamento claro a respeito disso. Mas, na medida em que este autor propõe o conceito de síncope (e também o de ritmo cruzado) baseando-se na estrutura 'vazia' do compasso, acreditamos que ele pode ter caído na armadilha de considerar a métrica enquanto um conteúdo do conhecimento musical e não como uma forma de absorver esse conhecimento. Seja como for, Sadie considera a percepção métrica do sujeito ao cunhar as suas definições de síncope e de ritmo cruzado. Isso significa que independentemente da estrutura rítmica que tenhamos em nossa frente, o que Sadie parece considerar nas definições de ambos esses termos é a maneira pela qual um determinado ritmo – i. e., uma determinada sucessão de eventos sonoros formalmente organizados – interage com o nível de movimento aplicado por um indivíduo de forma espontânea ou deliberada em sua interpretação métrica desse ritmo.

Sadie é mais específico que Yeston ao defender que uma síncope surgiria apenas quando os pontos de ataque iniciais de um nível de movimento gerado a partir de um ritmo se

deslocam dos pontos de ataque ou de referência iniciais do nível de movimento aplicado por um indivíduo em sua interpretação métrica desse ritmo sempre pela mesma quantidade de tempo. Ora, não vemos por que refutar tal proposição. E se levarmos a mesma a efeito, chegamos a conclusão de que uma síncope sempre implica uma dissonância métrica subliminar do tipo B (ou uma consonância metro-rítmica subliminar deslocada). Isso mostra que o conceito de síncope de Yeston é mais geral na medida em que esse autor o coloca como dependente, apenas, da sensação de conflito que pode ser experimentada por um indivíduo no momento em que ele seja exposto a dois ou mais níveis de movimento consonantes deslocados ou dissonantes entre si. O problema da perspectiva ‘geral’ de Yeston é que ela acaba se confundindo com o conceito de ritmo cruzado (o qual esse autor não aborda em seu livro *The Stratification of Musical Rhythm*).

Se um ritmo cruzado consiste no ‘deslocamento regular de algumas unidades de tempo num padrão métrico para pontos à frente ou atrás das suas posições normais nesse padrão’ – o que podemos ‘traduzir’ como ‘o deslocamento regular de alguns pontos de ataque ou de referência iniciais de um nível de movimento aplicado por um indivíduo em sua interpretação métrica de um ritmo para pontos à frente ou atrás de suas posições originais nesse nível’ – então, não temos mais dúvida de que o ‘ritmo’ implicado na definição de ritmo cruzado citada acima também corresponde ao que definimos anteriormente como um ritmo interpretado. Ora, o conceito de ritmo cruzado, ao se condicionar à interpretação métrica de um indivíduo, não pode ser considerado um ritmo ‘puro’, i. e., um ritmo não-interpretado. Essa constatação é suficiente para resolvermos o problema e, assim, passamos a considerar como nossos referenciais conceituais dos termos síncope e ritmo cruzado, as definições propostas por Sadie.

Obviamente, devemos adaptar tais definições para o nosso universo epistêmico-terminológico já que, diferente de Sadie, não atribuímos *status* de conteúdo à métrica. Uma síncope será tomada em nossa proposta de ensino da polirritmia no violão como o deslocamento regular de cada ponto de ataque ou de referência inicial de um nível de movimento aplicado por um indivíduo em sua interpretação métrica de um ritmo pela mesma quantidade à frente ou atrás da sua posição original nesse nível. Um ritmo cruzado, por sua vez, será considerado em nossa proposta pedagógica como o deslocamento regular de alguns pontos de ataque ou de referência iniciais de um nível de movimento aplicado por um indivíduo em sua interpretação métrica de um ritmo para pontos à frente ou atrás de suas posições originais nesse nível.

3.1.2.9 Polirritmia

O conceito de polirritmia não parece ser mais um mistério. Em sua acepção mais geral, uma polirritmia consiste na sobreposição de dois ou mais ritmos. Cada um dos ritmos de um

polirritmo são tomados aqui como uma sucessão de eventos formalmente organizados. Apesar de o conceito geral de polirritmia dar conta de descrever todas as formas possíveis de polirritmia, há de se especificar duas ou três outras de suas formas mais específicas.

A primeira delas é a que geralmente se tem em conta, ou seja, a polirritmia que envolve a sobreposição de ritmos contrastantes. Para que ritmos possam ser considerado contrastantes, devemos observar que a interação de ambos deve dar origem a uma estrutura ritmicamente dissonante, i. e., aquela em que encontramos dois ou mais níveis de movimento cujas velocidades de recorrência não podem ser expressas como uma multiplicação ou divisão simples uma da outra. Há outras duas outras formas de polirritmia menos usadas, mas, mesmo assim, bastante importantes: a primeira delas surge quando, dos vários ritmos que constituem uma estrutura polirrítmica, pelo mesmo um deles é composto de sub padrões rítmicos complexos cujas velocidades movimento parciais se mostram sucessivamente dissonantes; a segunda forma de polirritmia menos frequente tanto no repertório de concerto quanto na pedagogia musical é aquela em que constatamos a sobreposição de dois ou mais ritmos sendo que um desses ritmos é realizado, necessariamente, num andamento gradualmente crescente e/ou decrescente, ou seja, o movimento criado pela sucessão dos seus eventos sonoros formalmente organizados não implica qualquer estabilidade de andamento ou de velocidade.

3.1.2.10 Polimetria

O conceito de polimetria já foi apresentado anteriormente. Em nosso trabalho, uma polimetria é considerada como a coexistência de diferentes interpretações métricas por diferentes indivíduos de um ou mais ritmos.

3.1.2.11 Dissonância rítmica

Acabamos de nos referir ao conceito de dissonância rítmica na subseção dedicada ao conceito de polirritmia. Uma dissonância rítmica é gerada pela interação de dois ou mais níveis de movimento, sejam estes níveis explícitos (quer dizer, presentes na superfície de uma composição), implícitos (quando os mesmos subjazem em níveis intermediários ou no nível de fundo de uma composição) ou, um deles, subliminar (quando tal nível de movimento é criado psicologicamente por um indivíduo ao interpretar metricamente um ou mais ritmos), cujas velocidades de recorrência não podem ser expressar como uma multiplicação ou divisão simples uma(s) da(s) outra(s).

3.1.2.12 *Consonância rítmica deslocada*

Uma consonância rítmica deslocada é gerada pela interação de dois ou mais níveis de movimento, sejam estes níveis explícitos ou implícitos cujas velocidades de recorrência correspondem a múltiplos ou divisores um(ns) do(s) outro(s) enquanto os pontos de ataque ou de referência iniciais de cada um dos níveis envolvidos nesse tipo de construção rítmica se mostram deslocados entre si.

3.1.2.13 *Dissonância métrica*

O conceito de dissonância métrica apresenta várias derivações conforme propostas por Krebs (1987). Porém, o mais importante que não devemos nos esquecer é que o conceito de dissonância métrica se baseia numa perspectiva epistemológica empírica enquanto o conceito de dissonância rítmica (e de consonância rítmica deslocada) se baseia numa perspectiva epistemológica racional. Partindo dessa distinção, reconhecemos dois tipos básicos de dissonância métrica: o tipo A, que é gerado pela interação de dois ou mais níveis de movimento, sejam estes níveis explícitos, implícitos ou, um deles, subliminar sendo que a maioria dos pontos de ataques ou de referência dos níveis envolvidos se mostram desalinhados entre si e; o tipo B, que é gerado pela interação de dois ou mais níveis de movimento, sejam estes níveis explícitos, implícitos ou, um deles, subliminar sendo que todos os pontos de ataques ou de referência iniciais dos níveis envolvidos se mostram desalinhados entre si (a dissonância métrica do tipo B pode ser tomada como praticamente equivalente à consonância rítmica deslocada).

Há uma distinção adicional entre dissonância métrica indireta e direta sendo a primeira aquela gerada pela interação de dois ou mais níveis de movimento com um deles representando a continuação de um nível de movimento previamente estabelecido que se mantém operante na mente do indivíduo quando outro nível de movimento gerado por eventos sonoros percebidos auditivamente por ele entra em conflito com aquele nível que persiste em sua cognição. A dissonância métrica direta, por sua vez, é gerada pela interação de dois ou mais níveis de movimento que derivam de eventos sonoros propriamente ditos sendo percebidos auditivamente por um indivíduo como conflitantes entre si.

3.1.2.14 *Dissonância metro-rítmica*

O conceito de dissonância metro-rítmica coincide parcialmente com o conceito de dissonância métrica indireta. Dizemos parcialmente porque a dissonância metro-rítmica inclui uma análise lógico-matemática das velocidades de movimento envolvidas numa dada interação

de níveis. Mas, não podemos nos esquecer que esse tipo de dissonância também inclui em seu escopo certas funções psicológicas que atribuímos à esfera do sujeito psicológico ou individual. Tais funções incluem a antecipação de um padrão rítmico previamente percebido por um indivíduo gerando um nível de movimento que persiste em sua cognição e, também, a aplicação de um nível de movimento ‘artificial’ espontânea ou deliberadamente pelo mesmo em sua interpretação métrica de um ou mais ritmos.

Assim é que a dissonância metro-rítmica pretende dar conta de situações em que constatamos uma sobreposição entre qualquer uma das funções psicológicas do sujeito individual, conforme citadas no parágrafo anterior, e a aplicação do critério puramente aritmético que define que dois ou mais níveis de movimento cujas velocidades não podem ser expressas como uma multiplicação ou divisão simples uma da outra correspondem a níveis rítmicamente dissonantes. Disso se deduz que toda dissonância metro-rítmica é gerada pela interação de dois ou mais níveis de movimento um deles, necessariamente, subliminar e outro(s), necessariamente, explícito(s) e/ou implícito(s).

3.2 PROPOSTA DE EXERCÍCIOS, ESTUDOS E MÉTODOS DE ENSINO DA POLIRRITMIA NO VIOLÃO

Dedicamos a segunda seção do terceiro capítulo da tese à proposta de exercícios, estudos e métodos de ensino da polirritmia no violão. Isso significa que tal seção se volta mais diretamente para a prática pedagógica do professor e as considerações que tecemos aqui são tratadas exatamente como o título dessa seção e do próprio capítulo em nos encontramos sugerem, ou seja, como propostas. Certamente muitos acréscimos ou contribuições e, até mesmo, supressões podem ser levados a efeito por cada professor que resolver colocar em prática algum(ns) dos preceitos aqui apresentados. Por questões didáticas, optamos por dividir a segunda seção do presente capítulo em três partes: na primeira, focamos em exercícios breves (geralmente cíclicos) que envolvem elementos considerados importantes no estudo da polirritmia; na segunda, tratamos da série de 22 (vinte e dois) estudos de polirritmia compostos pelo autor da presente tese e que são destinados ao repertório de concerto do violão (tais estudos visam atenuar a escassez de obras marcadamente polirrítmicas no repertório do violão); e na terceira parte apresentamos uma relação de métodos que podem ser adotados em sala de aula (presencial ou virtual) no ensino dos exercícios e dos estudos de polirritmia conforme introduzidos nas duas partes anteriores. Vale lembrar que os exercícios e estudos referenciados na presente seção do capítulo estão disponibilizados integralmente no apêndice da tese.

3.2.1 PROPOSTA DE EXERCÍCIOS

O estudo da polirritmia deve envolver ambas as vias de acesso epistemológicas que levantamos previamente como os caminhos que podem levar o estudante desse complexo fenômeno musical a alcançar não, certamente, a sua absorção completa, mas, seguramente, uma absorção consistente da mesma. Essa perspectiva se baseia na própria estrutura dualista do ser humano enquanto ser dotado de uma parcela espiritual e outra sensível, o que determina que o seu conhecimento deve proceder tanto da razão quanto da experiência. Tal consideração foi levada em conta no momento de elaboração dos exercícios de polirritmia propostos na presente subseção do nosso trabalho.

O primeiro ponto a se destacar, aqui, diz respeito aos critérios utilizados na elaboração dos nossos exercícios. Primeiramente, estipulamos com precisão os tipos de estruturas rítmicas que mais interessavam à nossa proposta de ensino da polirritmia. De pronto, percebemos que a forma mais geral de polirritmia – i. e., aquela que responde pela simples sobreposição de dois ou mais ritmos – incluía muitas estruturas rítmicas cuja percepção e/ou execução implicavam somente um tempo linear ou uma maneira linear de conceber o tempo musical. Isso nos levou a privilegiar as estruturas rítmicas que pudessem implicar um tempo não-linear ou uma maneira não-linear de conceber o tempo musical e, a partir disso, fixamos este como o ponto de partida para elaboração dos exercícios a serem incluídos em nossa proposta de ensino da polirritmia no violão.

No início da tese partimos do pressuposto de que as estruturas ritmicamente consonantes constituíam o primeiro grupo de estruturas que acabamos de mencionar – i. e., aquele formado por estruturas rítmicas que implicam apenas um tempo linear – porém, com o avançar de nossas investigações, constatamos que as estruturas ritmicamente consonantes deslocadas fugiam a essa regra uma vez que também se mostram passíveis de implicar um tempo não-linear. Isso ficou claro ao identificarmos uma correspondência entre as estruturas ritmicamente consonantes deslocadas (conforme concebidas por Yeston) e os fenômenos metricamente dissonantes do tipo B (conforme concebidos por Krebs). Assim, o segundo grupo de estruturas aludidas no parágrafo anterior – i. e., aquele formado por estruturas rítmicas que implicam um tempo não-linear – passaram a incluir tanto as estruturas ritmicamente consonantes deslocadas quanto aquelas ritmicamente dissonantes.

No início da tese também partimos do princípio de que as estruturas ritmicamente dissonantes representavam as únicas estruturas rítmicas cuja percepção e/ou execução implicavam um tempo não-linear, porém, com o avançar de nosso trabalho, identificamos outra correspondência, dessa vez, entre as estruturas ritmicamente dissonantes e os fenômenos

metricamente dissonantes do tipo A, conforme concebidos por Krebs. As duas correspondências citadas até aqui – uma entre as estruturas ritmicamente consonantes deslocadas e os fenômenos metricamente dissonantes do tipo B e, outra, entre as estruturas ritmicamente dissonantes e os fenômenos metricamente dissonantes do tipo A – confirmaram que o estudo da polirritmia envolvia uma igual consideração por ambas as vias de acesso epistemológicas levantadas anteriormente como propícias a uma absorção consistente da polirritmia. Se, por um lado, as estruturas ritmicamente consonantes e dissonantes se apresentavam fundadas no critério puramente aritmético, os fenômenos metricamente consonantes e dissonantes se baseavam, por outro, na experiência externa e interna do sujeito individual. Ora, isso nos mostrou que as estruturas ritmicamente consonantes e dissonantes e as estruturas metricamente consonantes e dissonantes, as quais podem ser tomadas como correspondentes, diferem, apenas, na medida em que as primeiras são concebidas via intelecto enquanto as segundas são concebidas via experiência.

Mas a distinção entre as estruturas ritmicamente consonantes e dissonantes e as estruturas metricamente consonantes e dissonantes só se mostrou plenamente clara ao identificarmos outra correspondência, dessa vez, entre os fenômenos da síncope e do ritmo cruzado e os fenômenos da dissonância métrica subliminar do tipo B e da dissonância métrica subliminar do tipo A. Ambos os fenômenos da síncope e do ritmo cruzado revelaram que os conceitos rítmico-musicais baseados na experiência sensível devem, necessariamente, partir de um entendimento particular do ritmo, a saber, do que Yeston convencionou chamar de ritmo interpretado. Esse tipo de ritmo também se encontra implicado nas estruturas metricamente consonantes e dissonantes, o que nos levou a perceber mais claramente como as bases epistemológicas diferenciadas levadas a cabo por Yeston e Krebs na elaboração dos seus respectivos conceitos de consonância e dissonância rítmica e de consonância e dissonância métrica também determinam compreensões de ritmo substancialmente diferentes (Yeston partindo do conceito de ritmo não-interpretado e Krebs, mesmo que inconscientemente, partindo do conceito de ritmo interpretado).

Retornando, então, ao processo de elaboração dos nossos exercícios de polirritmia, definimos as estruturas rítmicas a serem consideradas como modelos na elaboração dos nossos exercícios, conforme as que se seguem: estruturas metro-ritmicamente dissonantes, estruturas metro-ritmicamente consonantes deslocadas, estruturas ritmicamente dissonantes e estruturas ritmicamente consonantes deslocadas. Naturalmente, os fenômenos do ritmo cruzado e da dissonância métrica subliminar do tipo A foram considerados possíveis efeitos perceptivos a serem provocados a partir da audição do primeiro tipo de estrutura rítmica citado acima

(estruturas metro-ritmicamente dissonantes), os fenômenos da síncope e da dissonância métrica subliminar do tipo B foram considerados possíveis efeitos perceptivos a serem provocados a partir da audição do segundo tipo de estrutura rítmica citada acima (estruturas metro-ritmicamente consonantes deslocadas), o fenômeno da dissonância métrica direta do tipo A como um possível efeito perceptivo a ser provocado a partir da audição do terceiro tipo de estrutura rítmica citada acima (estruturas ritmicamente dissonantes) e o fenômeno da dissonância métrica direta do tipo B como um possível efeito perceptivo a ser provocado audição do quarto e último tipo de estrutura rítmica citada acima (estruturas ritmicamente consonantes deslocadas).

Definidas as estruturas rítmicas a serem utilizadas como modelos na elaboração dos nossos exercícios de polirritmia, passamos para um próximo estágio que dizia respeito à ordenação dos exercícios seguindo graus de dificuldade gradualmente crescentes. Não esperávamos que o resultado final desse estágio revelasse uma ordenação, digamos, universalmente válida para todo e qualquer estudante de violão e da polirritmia nesse instrumento uma vez que tínhamos consciência de que cada indivíduo poderia apresentar capacidades, características e dificuldades cognitivas ou motoras particulares. Assim, dificilmente todos os estudantes partiriam do mesmo ponto. Por outro lado, considerávamos a importância que o professor deveria ter para o estudante no que diz respeito à possibilidade de ele orientá-lo mais segura e lucidamente em seu processo de aprendizagem da polirritmia. Por esse motivo, optamos por estabelecer diferentes graus de dificuldade de execução e aprendizagem dos exercícios a serem propostos baseando-nos em critérios individuais que incluíam os seguintes: 1) quantidade de cordas (uma a seis); 2) qualidade das cordas (solta/solta, solta e presa ou presa/presa); 3) textura (monofônica/homofônica/polifônica); 4) dinâmica (sem acentos/com acentos); 5) quiáleras (com quiáleras/sem quiáleras); 6) articulação (com sinais de articulação/sem sinais de articulação); 7) registro (grave/médio/agudo).

Cada critério citado acima admitia graus distintos de dificuldade de acordo com as suas próprias características. Por exemplo, o critério de quantidade de cordas admitia seis graus de dificuldade uma vez que cada grau nesse critério era determinado por uma quantidade de cordas (de uma a seis cordas) requerida na execução de um exercício. Assim, por exemplo, no exercício apresentado a seguir (Figura 122), o grau de dificuldade atribuído ao mesmo pelo critério de quantidade de cordas seria igual a 1.

$$\frac{x}{21} = \frac{y}{3}$$

Figura 123: Proporção usada para estabelecer a dificuldade de um exercício de polirritmia.

A proporção exposta acima coloca o valor máximo de dificuldade de execução e/ou aprendizagem de um exercício (21) em relação diretamente proporcional ao número 3 o qual, por sua vez, indica que um exercício deve ser considerado como avançado uma vez que relacionamos o resultado final obtido a partir da soma de todos os critérios de um exercício particular à um dos três graus de dificuldade – iniciante, intermediário ou avançado – que estabelecemos para cada um deles. Assim, por exemplo, o exercício apresentado na Figura 122, cuja soma de todos os valores obtidos a partir de cada um dos critérios individuais listados acima resulta no número 7, deve ser considerado um exercício iniciante. Abaixo, expomos a proporção resultante desse raciocínio seguida de sua resolução:

$$\frac{7}{21} = \frac{y}{3}$$

$$21y = 21$$

$$y = 1$$

Figura 124: Aplicação da proporção da Figura 123 na análise da dificuldade do exercício de polirritmia exposto na Figura 122.

As variáveis ‘x’ e ‘y’, conforme presentes na proporção introduzida na Figura 123 representam, respectivamente, o valor resultante da soma dos valores individuais obtidos por cada critério mediante a análise de um único exercício e o grau de dificuldade em que tal exercício deve constar – grau iniciante, intermediário ou avançado. Optamos por considerar, ainda, estágios preparatórios de um grau para o outro uma vez que obtivéssemos como resultado da variável ‘y’ um valor mais próximo de 1,5 (o qual representaria um estágio preparatório para o grau intermediário de dificuldade) e de 2,5 (o qual representaria um estágio preparatório para o grau avançado de dificuldade). Caso obtivéssemos um resultado maior do que 2,75, consideraríamos o exercício como já constando num grau de dificuldade avançado dada a proximidade desse valor com o valor máximo a ser alcançado pela soma de todos os resultados obtidos pelos critérios de dificuldade adotados em nosso trabalho.

A seguir (Figura 125), apresentamos um quadro que ilustra os graus de dificuldade atribuíveis a cada critério particular os quais utilizamos para nivelar os exercícios a serem

integrados à nossa proposta de ensino da polirritmia no violão. A operação de soma dos resultados parciais obtidos por cada critério pode ser bastante facilitada pela observação desse quadro.

Dificuldade Crítérios	1	2	3	4	5	6
Quantidade de cordas	x	x	x	x	x	x
Qualidade de cordas	x	x	x			
Textura	x	x	x			
Dinâmica	x	x				
Quiáteras	x	x				
Articulação	x	x				
Registro	x	x	x			

Figura 125: Quadro com os critérios a serem considerados no estabelecimento da dificuldade de um exercício de polirritmia e seus respectivos graus de dificuldade.

Definidas as estruturas rítmicas com as quais iríamos trabalhar e os graus de dificuldade dos exercícios a serem propostos, vamos nos concentrar, enfim, nos exercícios que criamos para a nossa proposta de ensino e aprendizagem da polirritmia no violão.

Os primeiros exercícios de polirritmia que vamos apresentar não envolvem nenhuma polirritmia propriamente dita, mas, em vez disso, se compõem, cada qual, de uma única linha rítmica. Isso revela um princípio segundo o qual o estudo da polirritmia deve ser melhor aproveitado pelo estudante caso ele inicie tal processo por exercícios preparatórios os quais, ainda assim, já devem provocar alguma sensação de conflito entre o nível de movimento gerado por cada sucessão de eventos sonoros encontrada num exercício e o nível de movimento aplicado espontânea ou deliberadamente pelo estudante em sua própria interpretação métrica do mesmo. A seguir (Figura 126), ilustramos alguns desses exercícios preparatórios:



Figura 126: Exercícios preliminares para o estudo da polirritmia.

Como vemos na Figura 126, os exercícios apresentados nele podem implicar uma dissonância metro-rítmica. Abaixo (Figura 127), mostramos como tal fenômeno pode ocorrer na prática do seu primeiro exercício:



Figura 127: Dissonância metro-rítmica no primeiro exercício exposto na Figura 126.

Uma dissonância metro-rítmica pode surgir na realização e/ou audição do exercício exposto acima na medida em que o estabelecimento de um nível de velocidade 3 (de colcheias) gerado por um padrão rítmico determinado pela recorrência de durações (i. e., das durações ♪ ♪) entra em conflito com outro nível de velocidade 4 gerado por um padrão rítmico diferente do anterior que também é gerado pela recorrência de durações (i. e., das durações ♪ ♪♪). Caso o estudante aplique o nível de velocidade 3 gerado pela recorrência do primeiro padrão rítmico aludido acima na interpretação métrica da primeira metade desse exercício, a continuação desse nível em sua mente (a qual é provocada por uma função

psicológica atribuída, em nosso trabalho, à esfera do sujeito individual) pode entrar em conflito com o estabelecimento do nível de velocidade 4 gerado pelo segundo padrão rítmico aludido acima. Os demais exercícios expostos na Figura 126 exploram o mesmo tipo de estrutura metro-rítmica com seus conflitos característicos conforme acabamos de explicitar, só que aparecem organizados de acordo com relações aritméticas diferentes entre os seus níveis de movimento sucessivamente dissonantes (o segundo exercício exploraria uma relação 3:4 entre eles, o terceiro, uma relação 7:2, o quarto, uma relação 2:7, o quinto, uma relação 5:3 e o sexto, uma relação 3:5).

Uma vez que não estabelecemos nenhum juízo sobre a dificuldade de execução das diferentes estruturas tomadas como modelos para a elaboração dos nossos exercícios⁵⁰⁵, exploramos, a seguir, exercícios que implicam estruturas metro-ritmicamente consonantes deslocadas. É bom lembrar que tais exercícios ainda devem ser considerados preliminares ao estudo da polirritmia (Figura 128). Abaixo, apresentamos alguns deles:



Figura 128: Exercícios preliminares para o estudo da polirritmia baseados em estruturas metro-ritmicamente consonantes deslocadas.

⁵⁰⁵ A estruturas aludidas nessa frase incluem as seguintes: (1) estruturas metro-ritmicamente dissonantes; (2) estruturas metro-ritmicamente consonantes deslocadas; (3) estruturas ritmicamente dissonantes e; (4) estruturas ritmicamente consonantes deslocadas.

O conflito decorrente da realização e/ou audição dos exercícios expostos na Figura 128 deve ser gerado pela interação de dois níveis de movimento consonantes cujos pontos de ataque ou de referência iniciais se mostram deslocados entre si. Como sabemos, uma consonância metro-rítmica deslocada (ou, bem, uma dissonância metro-rítmica) é gerada, necessariamente, pela interação de um nível de movimento mantido por uma função psicológica com outro nível de movimento gerado pela percepção auditiva de um ritmo cujos eventos formalmente organizados entram em conflito com o nível de movimento que persiste em nossa cognição. Ora, isso pode ocorrer no primeiro exercício exposto na Figura 128 a partir da sucessão de dois níveis de velocidade 4 cujos pontos de ataques iniciais se mostram deslocados entre si por uma quantidade de tempo equivalente à uma figura de colcheia. Abaixo (Figura 129), identificamos a partir de quais pontos de ataque os níveis de movimento que acabamos de mencionar devem se estabelecer:

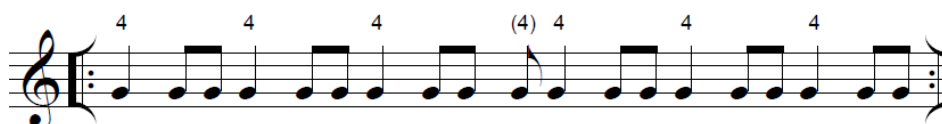

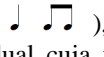
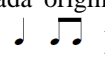


Figura 129: Consonância metro-rítmica deslocada no primeiro exercício exposto na Figura 128.

No exato ponto de ataque da figura da colcheia situada no meio do exercício exposto acima, o estudante deve ter uma expectativa de que o nível e velocidade 4 previamente estabelecido a partir da recorrência do padrão rítmico formado pelas durações  continue. Porém, tal expectativa não será correspondida uma vez que outro nível de velocidade 4 surge defasado em uma colcheia daquele estabelecido previamente. A partir desse ponto, podemos esperar que o estudante experimente uma sensação de conflito a qual é gerada pela consonância metro-rítmica descolada decorrente da interação de dois níveis de movimento de mesma velocidade, um implícito e outro subliminar⁵⁰⁶.

Até aqui, vimos apenas exercícios preparatórios para o estudo da polirritmia e o grau de dificuldade na execução desses exercícios, de acordo com os critérios de dificuldade e a proporção que usamos para poder medi-los, continuam equivalendo a 1, o que os mantém no

⁵⁰⁶ O nível de movimento implícito é gerado pela própria estrutura do padrão rítmico que se estabelece a partir da metade desse exercício (i. e., ) , enquanto o nível de movimento subliminar é mantido por uma função psicológica do sujeito individual cuja velocidade 4, gerada originalmente pela percepção do padrão rítmico previamente estabelecido nesse exercício (i. e., também ) , é deslocada da velocidade 4 do nível de movimento citado anteriormente por uma quantidade de tempo equivalente à figura de uma colcheia.

grupo de exercícios que categorizamos previamente como de um grau de dificuldade iniciante. Porém, vamos acrescentar um outro elemento capaz de gerar um grau de dificuldade maior do que o proposto até aqui. Tal elemento corresponde às quiálteras. Abaixo (Figura 130), apresentamos alguns exercícios nos quais fazemos uso delas:



Figura 130: Exercícios preparatórios de polirritmia com quiálteras.

Os exercícios expostos na Figura 130 apresentam um pequeno, mas significativo, acréscimo em relação aos exercícios preparatórios de polirritmia vistos anteriormente. O uso das quiálteras pode criar um desafio a mais para o estudante, sobretudo, para que ele as realize com precisão. Tal desafio, entretanto, não chega ao ponto de fazer tais exercícios saírem da zona de exercícios com grau de dificuldade iniciante na medida em que a soma de todos os resultados parciais obtidos por todos os critérios que utilizamos para medir a dificuldade de um exercício equivale, nesse caso, à dízima periódica 1,142857... (só passaremos a considerar um exercício como estando num estágio preparatório de dificuldade para o grau intermediário se a soma dos resultados obtidos pelos critérios de dificuldade adotados aqui for maior do que 1,25).

O desafio que os exercícios expostos na Figura 130 devem gerar para a prática do estudante não se resumem, entretanto, ao simples uso de quiálteras. Podemos considerar em

todos os exercícios expostos nesses exemplos uma dissonância metro-rítmica subliminar. Vejamos o caso do primeiro exercício desse grupo, conforme abaixo:



Figura 131: Dissonância metro-rítmica subliminar no primeiro exercício exposto na Figura 117.

Os níveis de velocidade 4 e 3 que aparecem especificados na Figura 131 surgem como agrupamentos contratantes de figuras de semicolcheia que aparecem na superfície rítmica desse exercício, apenas, no primeiro compasso enquanto no segundo compasso, os ataques das semicolcheias acabam não se apresentando claramente devido ao emprego gráfico das quartinhas de semínima (ou da quiáltera de quatro semínimas). Essa diferença notacional pode criar problemas adicionais uma vez que o estudante encontre dificuldades para identificar a figura de nota na qual ambos os ritmos expostos nos dois compassos da Figura 131 podem ser subdivididos. Mas, mesmo se desconsiderarmos esse desafio notacional, a possível dissonância metro-rítmica subliminar decorrente da manutenção psicológica do nível de velocidade 4 o qual entra em conflito com o nível de velocidade 3 gerado pela sucessão de pulsos equidistantes presente no segundo compasso desse exercício deve criar desafios consideráveis para o estudante na realização desse exercício.

A seguir, acrescentamos mais um elemento que pretende deixar os exercícios preparatórios para o estudo da polirritmia ainda mais difíceis. Esse elemento é representado por sinais de acento. Abaixo (Figura 132), vemos alguns desses exercícios:



Figura 132: Exercícios preparatórios de polirritmia com quiálteras e acentos.

Os exercícios expostos na Figura 132 foram concebidos a partir de estruturas metro-rítmicamente consonantes deslocadas. Isso fica evidente quando analisamos mais de perto o primeiro desses exercícios, conforme o exibimos abaixo (Figura 133):

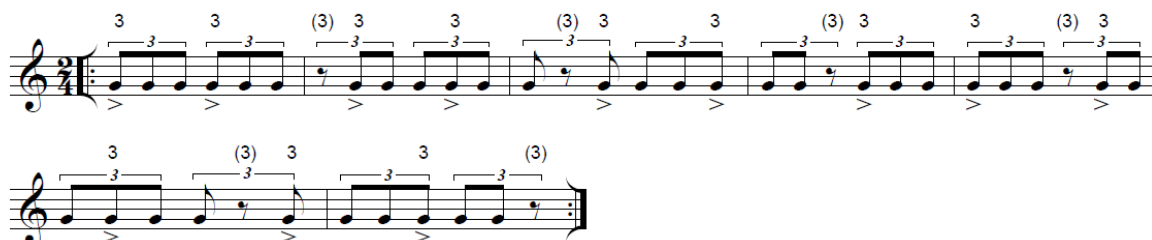


Figura 133: Consonância metro-rítmica deslocada no primeiro exercício exposto na Figura 119.

Usamos os acentos na Figura 133 como ferramentas capazes de promover o deslocamento de níveis de movimento de velocidade 3 (de tercinas de colcheia) sucessivos. Todos os pontos nos quais acrescentamos o número (3) entre parêntesis representam um momento em que se espera que o estudante tenha a expectativa de que o nível de velocidade 3 previamente estabelecido continue, o que acaba não ocorrendo na prática. Ou seja, cada vez que existe uma expectativa não correspondida da continuação de um nível de velocidade (3) e, sem seguida, outro nível de velocidade 3 surge a partir da recorrência de acentos, esperamos que o estudante experimente uma consonância metro-rítmica deslocada. Mas, ao contrário do que a classificação desse fenômeno propõe – uma vez que a sua estrutura é definida como ritmicamente consonante – a sua percepção aural deve provocar, contudo, uma sensação intensa de conflito uma vez que o nível de velocidade 3 mantido por uma função psicológica e aplicado pelo indivíduo na interpretação métrica desse exercício é contrariado pelos ataques dinamicamente enfáticos que soam em sua superfície rítmica. Só a vivência prática desse exercício pode levar o indivíduo a compreender o que acabamos de mencionar.

Um outro aspecto importante a se destacar é que os exercícios apresentados na Figura 133 já alcançam o *score* necessário para serem considerados exercícios pertencentes ao estágio preparatório dos exercícios pertencentes ao grau intermediário de dificuldade que estabelecemos previamente. A soma dos valores obtidos a partir dos critérios de dificuldade adotados em nosso trabalho, conforme se aplicam a esses exercícios, já equivale à dízima periódica 1,285714.... Assim, tais exercícios podem ser considerados como estando num nível de dificuldade acima daqueles que apresentamos anteriormente muito embora os mesmos

permaneçam confinados ao grupo de exercícios preparatórios de polirritmia pois ainda não incluem a sobreposição de ritmos.

Os próximos exercícios a serem apresentados incluem algumas novidades: a quantidade de cordas requeridas aumenta e a qualidade das cordas também uma vez que tanto cordas soltas quanto cordas pressas no braço do violão aparecem, o que, conseqüentemente, provoca a expansão do registro sonoro empregado nesses exercícios. Ainda assim, esses exercícios permanecem limitados à uma textura monofônica. Abaixo (Figura 134), exibimos alguns exercícios do grupo de exercícios que acabamos de descrever:

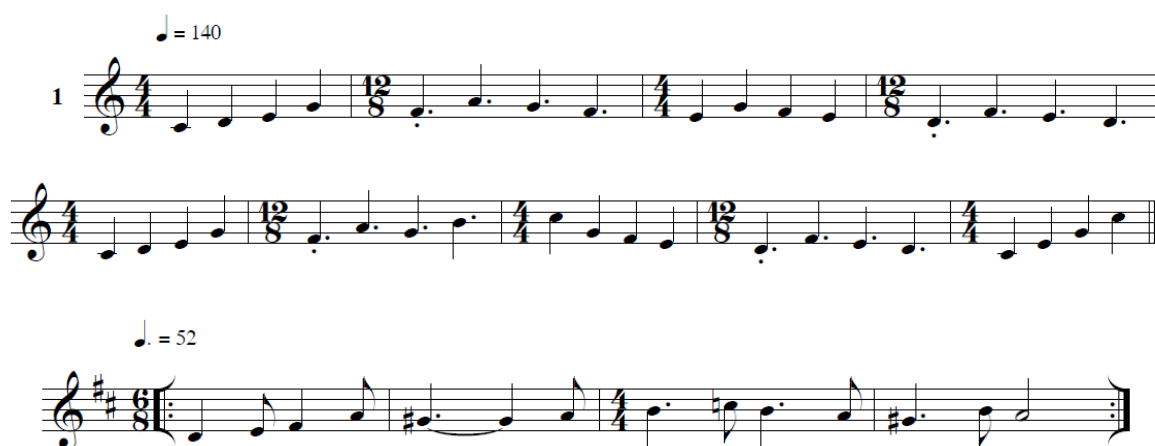


Figura 134: Exercícios preparatórios de polirritmia com uma quantidade e qualidade de cordas ampliada, o que implica uma ampliação do registro sonoro.

Os exercícios preparatórios de polirritmia expostos na Figura 134, assim como aqueles que apresentamos no exemplo anterior, já podem ser considerados exercícios a ocuparem um estágio preparatório para o grau intermediário dos três graus de dificuldade estabelecidos em nossa proposta de ensino da polirritmia no violão. Isso ocorre graças ao *score* obtido por esses exercícios o qual chega à marca de 1,5714285.... Há, entretanto, um detalhe que devemos esclarecer sobre os exercícios expostos na Figura 134: conforme citamos previamente ao definirmos o conceito do compasso, esse é um conceito cujo significado mais comumente aceito – a saber, o agrupamento recorrente de pulsações em padrões constantes de acentuação – é substituído em nosso trabalho por uma consideração à sua função como recurso gráfico capaz de facilitar a escrita e leitura musicais. Isso significa que optamos por não considerar o conceito de compasso como um critério capaz de definir o grau de dificuldade de execução e/ou aprendizagem de um exercício por parte do estudante. Além disso, devemos esclarecer que usamos compassos diferentes nesse último grupo de exercícios justamente com a finalidade de

facilitar o reconhecimento dos tipos de valores duracionais e de padrões rítmicos utilizados, o que, ao nosso ver, só tem a facilitar a decodificação deles.

As estruturas rítmicas empregadas nos exercícios expostos na Figura 134 podem, ainda, dar origem a fenômenos de dissonância metro-rítmica correspondentes. Vamos mostrar como isso deve ocorrer na execução e/ou audição do primeiro desse grupo de exercícios, conforme abaixo (Figura 135):

The musical score consists of two staves. The top staff begins with a tempo marking of a quarter note equal to 140. It contains two measures in 4/4 time with a fingering of '2' above each note, followed by two measures in 12/8 time with a fingering of '3' above each note. This pattern repeats. The bottom staff follows a similar structure, with the final measure in 4/4 time having a '(20)' above the notes, indicating a specific tempo or duration.

Figura 135: Dissonância metro-rítmica no primeiro exercício exposto na Figura 134.

Uma sucessão de níveis de movimento de velocidade 2 e 3 é identificada acima uma vez que os valores duracionais (e os intervalos de tempo entre seus respectivos pontos de ataque) se alternam entre uma sucessão de \bullet e outra de \bullet ou vice-versa. Ambos esses níveis de movimento são determinados pelo critério de recorrência de intervalo entre pontos de ataque que, no caso da sucessão de \bullet se repete sempre a cada 2 colcheias e, no caso da sucessão de \bullet se repete a cada 3 colcheias (daí a velocidade de movimento dada a cada um desses níveis). Porém, a dissonância metro-rítmica que emerge da prática desse exercício, não surge pura e simplesmente de uma sucessão de velocidades mutuamente dissonantes pois, como definimos no primeiro capítulo da tese, velocidades sucessivamente dissonantes só têm como interagir caso consideremos a função de antecipação dos padrões de ataque ou, mesmo rítmicos, que London atribui à métrica. Aliás, é justamente por esse motivo que adotamos a terminologia dissonância metro-rítmica nesses casos uma vez que a reconhecemos na interação de dois níveis de movimento dissonantes os quais envolvem, necessariamente, um nível que persiste na cognição do indivíduo (ou que é aplicado espontânea ou deliberadamente por ele) enquanto outro nível é percebido auditivamente pelo mesmo indivíduo como entrando em conflito com o nível remanescente estabelecido previamente.

Mas, ainda devemos esclarecer por que acrescentamos um nível de movimento de velocidade 20 o qual coincide com o primeiro evento de cada compasso 4/4, conforme exposto

na Figura 135. Tal nível, diferentemente dos níveis de velocidade 2 e 3, é determinado pelo critério de recorrência de eventos de mesma classe/função de altura. Porém, não identificamos, nesse exemplo, nenhum movimento regular gerado a partir do contraste de função harmônica conforme o mesmo se aplica à sucessão de eventos de altura de mesmo nível de significado. Reconhecemos, por outro lado, um padrão rítmico determinado pela recorrência de eventos da tônica os quais são interpostos por um dominante dividida (i. e., por uma dominante interposta entre dois eventos da tônica) nesse mesmo exemplo. Os eventos da tônica aos quais acabamos de nos referir aparecem no primeiro tempo de cada compasso 4/4 e são representados pelas notas Dó 3 (1º compasso), Mi 3 (3º compasso), Dó 3 (5º compasso), Dó 4 (7º compasso) e Dó 3 (9º compasso). Já o padrão rítmico, ao qual também nos referimos acima, é formado por dois sub padrões rítmicos complexos cujas velocidades de movimento parciais podem ser representadas pelos valores numéricos 8 (de colcheias) e a 12 (também de colcheias).

Esses sub padrões complexos estão incluídos num padrão maior cuja velocidade de recorrência equivale a 20 (de colcheias). Uma vez que também são gerados pelo critério de recorrência de classe/função de altura, esses sub padrões complexos são criados por eventos de altura de significado harmônico equivalente, sendo que, enquanto os eventos da tônica dão origem aos sub padrões de velocidade 8, os eventos de altura responsáveis pela geração dos sub padrões de velocidade 12 devem ser devidamente especificados uma vez que todos eles coincidem com o primeiro tempo de cada compasso 12/8 utilizado nesse exercício. Esses eventos são representados pelas notas Fá 3 (2º compasso), Ré 3 (4º compasso), Fá 3 (6º compasso) e Ré 3 (8º compasso). As notas Fá 3 representam eventos da subdominante enquanto as notas Ré 3 representam eventos da dominante. Há, ainda, uma cisão no sub padrão de velocidade 12 localizado no 6º compasso em duas partes iguais: a nota Fá 3 representa um evento da subdominante enquanto a nota Sol 3 representa um evento da dominante, o que resulta em dois sub padrões secundários cujas velocidades parciais equivalem a 6 (um sub padrão secundário determinado por eventos da subdominante e, outro, por eventos da dominante). Resolvemos explicitar a construção dos sub padrões complexos que formam o padrão rítmico responsável por gerar o nível de movimento de velocidade 20 indicado na Figura 135 por acreditarmos que a percepção das mudanças harmônicas implicadas nos eventos que determinam ambos esses sub padrões podem causar sensações de conflito correspondentes no estudante ao executar e/ou ouvir esse exercício.

Os próximos exercícios que vamos apresentar envolvem mais um elemento inédito com o qual ainda não havíamos nos preocupado: sinais de articulação. A seguir (Figura 136), apresentamos alguns exercícios que ilustram esse elemento:

Figura 136: Exercícios preparatórios de polirritmia com sinais de articulação.

Usamos três tipos de sinais de articulação nos exercícios expostos na Figura 136: ligaduras de expressão, sinais de *staccato* e de *legato*. Tais exercícios foram elaborados no intuito de que pudessem provocar a emergência do fenômeno de consonância metro-rítmica deslocada. Abaixo (Figura 137), analisamos o primeiro dos exercícios acima propostos:

Figura 137: Consonância metro-rítmica deslocada no primeiro exercício exposto na Figura 136.

Um padrão rítmico determinado pelo critério de contorno de alturas (i. e., por um contorno formado pelas alturas Mi 2, Fá # 2, Sol 2, Ré 3 e Dó # 3) dá origem a um nível de movimento de velocidade 5 (de colcheias) nos dois primeiros compassos expostos na Figura 137. Na cabeça do 3º compasso, espera-se que o estudante tenha a expectativa de que o nível de velocidade 5 previamente estabelecido continue, porém, o que vemos é que um novo nível de velocidade 5 é gerado pela recorrência do mesmo contorno de alturas previamente apresentado só que, dessa vez, o nível de velocidade 5 aparece defasado por uma quantidade de

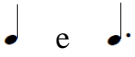
tempo equivalente à duração de uma colcheia (a pausa de colcheia colocada na cabeça do 3º compasso é uma prova disso). Assim é que uma consonância metro-rítmica deslocada deve ser gerada pela percepção e/ou execução desse exercício por parte do estudante. Mas, com o acréscimo de sinais de articulação, a dificuldade de execução desse exercício pode vir a aumentar em relação àqueles vistos anteriormente. Mesmo assim, com a soma de todos os resultados parciais obtidos por cada critério levado em conta para se medir a dificuldade de execução de um exercício resultando na dizima 1,571428..., tal exercício permanece sendo considerado como residindo num estágio preparatório para o grau intermediário de dificuldade geral estabelecido em nossa proposta de ensino da polirritmia no violão.

Antes de considerarmos os exercícios que apresentam uma estrutura propriamente polirrítmica (por apresentarem dois ou mais ritmos sobrepostos), vamos trabalhar com exercícios cuja textura musical pode ser identificada como homofônica. Abaixo (Figura 138), damos alguns exemplos:

The image shows two sets of musical exercises for guitar. The first set is marked with a tempo of 64 (♩ = 64) and consists of two staves of music. The first staff has five measures with time signatures 3/8, 4/8, 3/8, 4/8, and 3/8. The second staff has six measures with time signatures 4/8, 3/8, 4/8, 3/8, 4/8, and 3/8. The second set is marked with a tempo of 145 (♩ = 145) and also consists of two staves. The first staff has six measures with time signatures 2/4, 3/4, 2/4, 3/4, 2/4, and 3/4. The second staff has six measures with time signatures 3/4, 2/4, 3/4, 2/4, 3/4, and 2/4. All exercises use a treble clef and a key signature of one sharp (F#).

Figura 138: Exercícios de polirritmia que apresentam uma textura homofônica.

Os exercícios expostos acima já entram no grau de dificuldade intermediário cujo *score* foi definido anteriormente como iniciando pelo número 2. Esse é justamente o resultado que obtemos a partir da soma de todos os valores obtidos por cada um dos critérios de dificuldade estabelecidos em nosso trabalho de modo a nos possibilitar um escalonamento de dificuldade para os nossos exercícios. Embora os exercícios expostos na Figura 138 não

correspondam ainda a exercícios de polirritmia propriamente ditos, os mesmos podem ser tratados como tais caso as linhas do baixo nele contidas forem consideradas independentes das notas da melodia mais aguda. Isso pode ocorrer mesmo que de maneira inconsciente por parte do estudante. Seja como for, tais exercícios são construídos a partir de estruturas metro-ritmicamente dissonantes, conforme a sucessão dos valores de nota  pode nos revelar.

Os primeiros exercícios de polirritmia que vamos apresentar devem ser considerados como estando num estágio preparatório para o grau intermediário de dificuldade que acabamos de alcançar com os exercícios homofônicos apresentados anteriormente. Isso se deve, especialmente, à limitação na quantidade de cordas utilizadas, assim como ao registro também limitado desses exercícios, o que fez com que o *score* obtido a partir da soma de todos os valores derivados dos critérios de dificuldade de elencamos mais acima chegasse à 1,714285... (vamos considerar um exercício como pertencente ao grau intermediário de dificuldade estabelecido anteriormente apenas quando o seu *score* for maior do que 1,75). Apesar de terem se mantido num estágio preparatório para o grau intermediário de dificuldade, os exercícios que apresentamos na sequência parecem cumprir uma função estruturante na aprendizagem da polirritmia na medida em que apresentam dois ritmos cujos eventos sonoros formalmente organizados implicam níveis de movimento dissonantes entre si. A seguir (Figura 139), apresentamos alguns desses exercícios:



Figura 139: Exercícios de polirritmia baseados em estruturas ritmicamente dissonantes.

Os exercícios de polirritmia expostos na Figura 139 apresentam a sobreposição de duas seqüências de eventos sonoros formalmente organizados cujas recorrências (as quais são enfatizadas pelos sinais de *ritornelo*) geram níveis de movimento cujas velocidades de recorrência se mostram dissonantes entre si. Abaixo (Figura 140), explicitamos o que acabamos de dizer tomando o primeiro exercício exposto da Figura 139 como referência:

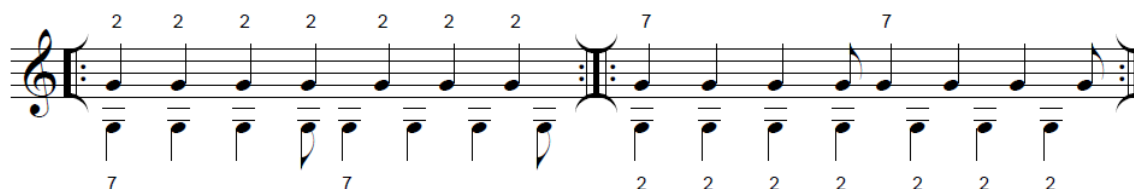



Figura 140: Dissonância rítmica no primeiro exercício exposto da Figura 139.

Os níveis de movimento 2 e 7 identificados na Figura 140 mostram o tipo de construção rítmica que utilizamos nesse exercício a qual pode ser útil para revelar como cada uma de suas partes constituintes funciona como geradora de um nível particular de velocidade. A parte superior do primeiro compasso desse exercício gera um nível de velocidade 2 (de

colcheias) a partir do critério de recorrência de pontos de ataque enquanto a sua parte inferior gera um nível de velocidade 7 (também de colcheias) a partir do critério de recorrência de durações (i. e., das durações ). O segundo compasso desse exercício inverte os padrões de ataque e rítmicos estudados no seu primeiro compasso. Aqui, o professor pode solicitar que o estudante execute cada compasso separadamente ou conjugando um com o outro, o que pode ser mais difícil (vamos abordar os métodos de ensino desses e dos demais exercícios apresentados aqui na próxima subseção do capítulo). Os demais exercícios apresentados na Figura 139 seguem o exemplo que acabamos de dar com a única diferença de que foram concebidos a partir de relações aritméticas diferentes entre os seus níveis de movimento consequentes sobrepostos (o segundo exercício implica uma relação 5:3 entre tais níveis de movimento, o terceiro, uma relação 2:9 entre eles e, o quarto, uma relação 5:4).

Os próximos exercícios de polirritmia que vamos apresentar ilustram estruturas ritmicamente consonantes deslocadas sobrepostas. Abaixo (Figura 141), expomos alguns exemplos desse grupo de exercícios:



Figura 141: Exercícios de polirritmia baseados em estruturas ritmicamente consonantes deslocadas.

Os exercícios expostos na Figura 141 também devem ser considerados como estando num estágio preparatório para o grau intermediário de dificuldade o qual definimos

anteriormente. Isso porque o *score* alcançado por esses exercícios resulta em 1,714285.... Mesmo assim, tais exercícios podem não ser tão fáceis de resolver, assim como os primeiros exercícios de polirritmia apresentados no exemplo anterior. Abaixo (Figura 142), mostramos por quê:



Figura 142: Consonância rítmica deslocada no primeiro exercício exposto na Figura 141.

Dois níveis de movimento de velocidade 5 (de colcheias) sobrepostos são gerados por um mesmo padrão rítmico determinado pela recorrência de durações (i. e., das durações $\text{♪} \text{♪} \text{♪}$). Enquanto o nível de velocidade 5 gerado pela parte superior desse exercício começa na cabeça do compasso, o nível de velocidade 5 gerado pela sua parte inferior começa defasado do anterior por uma quantidade de tempo equivalente à duração de uma figura de colcheia. O conflito entre ambos os níveis de movimento de mesma velocidade que aparecem sobrepostos nesse exercício pode levar o estudante a abandonar o nível de movimento gerado pela sua parte superior como aquele aplicado por ele na interpretação métrica desse exercício, dando preferência para o nível de movimento defasado gerado pela linha do baixo. Tal alternativa também pode ser motivada por uma tendência perceptiva de atribuir à linha do baixo de uma textura polifônica o seu movimento métrico fundamental, conforme já mencionamos muitas vezes a respeito.

Os próximos exercícios de polirritmia que vamos apresentar, aparecem, dessa vez, escritos com quiálteras, conforme vemos a seguir (Figura 143):



Figura 143: Exercícios de polirritmia escritos com quiálteras.

Finalmente temos exercícios de polirritmia que podem ser considerados como estando no grau intermediário de dificuldade que estabelecemos previamente a partir da soma de todos os resultados obtidos pelos critérios de dificuldade aplicados em nosso trabalho. O *score* dos exercícios expostos acima chega à marca de 2 (valor exato que corresponde ao grau intermediário de dificuldade atribuído aos nossos exercícios de polirritmia). O conflito entre ambas as partes desses exercícios deve ser provocado pela percepção da própria estrutura ritmicamente dissonante considerada na elaboração deles. As relações aritméticas entre pares de níveis de movimento dissonantes sobrepostos presentes nesses exercícios são da ordem de 5:2 (e 2:5), 3:4 (e 4:3), 4:3 (e 3:4) e 3:5 (e 5:3), conforme se aplicam aos exercícios na ordem em que aparecem expostos na Figura 143.

Os próximos exercícios de polirritmia incluídos em nossa proposta incluem sinais de acento e mantêm a utilização das quiálteras. A seguir (Figura 144), exemplificamos alguns exercícios desse grupo os quais alcançam um *score* um pouco maior do que os exercícios anteriores sobretudo em função dos sinais de acento acrescentados.

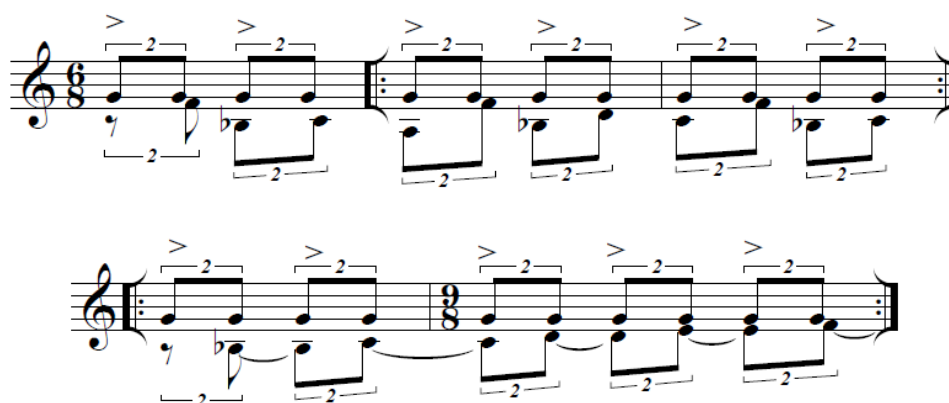


Figura 144: Exercício de polirritmia com quiáteras e acentos.

Concebemos os exercícios expostos na Figura 144 a partir de estruturas ritmicamente consonantes deslocadas e sobrepostas. Abaixo (Figura 145), mostramos como essa estrutura pode ser identificada no primeiro exercício exposto na Figura 144.

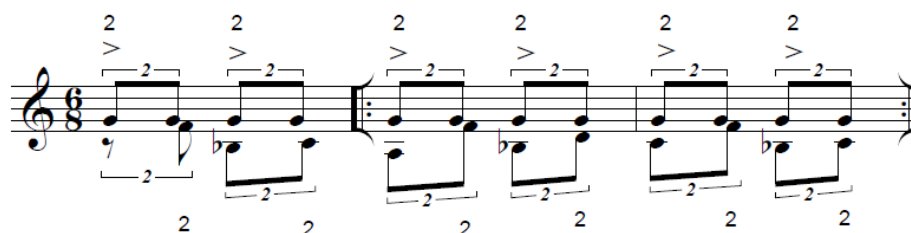


Figura 145: Consonância rítmica deslocada no primeiro exercício exposto na Figura 144.

Cada nível de velocidade 2 (de duínas de colcheia), um gerado pela parte superior do exercício acima exposto e outro gerado pela sua parte inferior, é determinado por um critério de recorrência próprio: enquanto o nível de velocidade 2 gerado pela parte superior desse exercício procede da recorrência de ataques dinamicamente enfáticos (ou, simplesmente, da recorrência de acentos), o nível de velocidade 2 gerado pela sua parte inferior procede, por sua vez, da recorrência de registros (i. e., da combinação constante de um registro médio e outro grave). Os diferentes critérios utilizados para identificar ambos os níveis de velocidade 2 sobrepostos nesse exercício podem gerar complicações para o estudante que precisa separar muito bem o efeito a ser criado por cada um desses critérios individualmente, i. e., buscando uma execução tal que um não interfira no outro (algo que poderíamos atribuir, apenas, aos verdadeiros mestres da polirritmia). O *score* obtido a partir da soma de todos os valores

derivados dos critérios de dificuldade estabelecidos em nosso trabalho e aplicados aos exercícios expostos na Figura 144 chega, então, a 2,142857....

Com um *score* um pouco acima dos exercícios apresentados na Figura 144 (chegando à marca de 2,285714...), os exercícios que apresentamos na sequência incluem sinais de articulação que, ao serem conjugados a uma maior quantidade de cordas utilizadas e, conseqüentemente, a um registro sonoro ampliado, levam tais exercícios a ocuparem o estágio preparatório para os exercícios considerados de grau de dificuldade avançada, conforme previamente estabelecidos. Abaixo (Figura 146), ilustramos um desses exercícios:

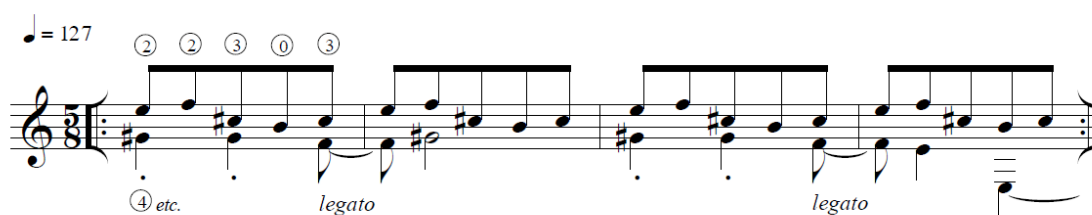


Figura 146: Exercício de polirritmia com sinais de articulação.

O exercício exposto na Figura 146 aparece detalhado inclusive quanto à sua digitação no violão, tal a situação polifônica intrincada que o mesmo implica. Os sinais de articulação (*staccato* e *legato*) devem ser aplicados somente à execução da parte do baixo enquanto a sequência de notas em ostinato da parte aguda deve se manter a mais homogênea possível sem que qualquer diferença na duração entre elas possa ser notada. A dificuldade aqui pode ser gerada pela necessidade de o estudante manter a articulação de uma parte de forma a não interferir na articulação da outra e vice-versa. Quanto à construção rítmica desse exercício, utilizamos como modelo para sua elaboração uma estrutura ritmicamente dissonante na qual cada parte gera um nível de movimento próprio que deriva de um critério de recorrência particular: o nível de velocidade gerado pela sua parte superior equivale ao número 5 de colcheias o qual designa a quantidade de tempo existente entre cada contorno de alturas formado por cinco colcheias recorrentes nessa parte enquanto dois níveis de velocidade são gerados pela parte inferior do mesmo exercício os quais equivalem aos números 2 e 10 e expressam, respectivamente, a quantidade de tempo existente entre pontos de ataque e eventos de mesma articulação recorrentes nessa parte (o nível 10 inclui, ainda, dois sub padrões rítmicos complexos, um de velocidade parcial igual a 4 e, o outro, de velocidade parcial equivalente a 6).

Os próximos exercícios a serem considerados em nossa proposta incluem tanto sinais de articulação quanto sinais de acentos. Abaixo (Figura 147), ilustramos alguns desses exercícios:

The image shows two musical exercises. The first exercise is in 8/8 time, with a tempo marking of quarter note = 116. It consists of a melodic line in the treble clef and a bass line in the bass clef. The melodic line contains eighth and sixteenth notes, some with slurs and accents. The bass line contains dotted quarter notes and eighth notes, also with accents. The second exercise is in 4/4 time, with a tempo marking of quarter note = 154. It also consists of a melodic line in the treble clef and a bass line in the bass clef. The melodic line contains quarter and eighth notes, some with slurs and accents. The bass line contains dotted quarter notes and eighth notes, also with accents.

Figura 147: Exercícios de polirritmia com sinais de articulação e de acentos.

Os exercícios expostos na Figura 147 alcançam um *score* ainda mais elevado do que aquele atingido pelos exercícios com sinais de articulação apresentados no exemplo anterior chegando, então, à marca da dízima periódica 2,571428.... Tal resultado ainda não coloca esses exercícios como residindo num grau de dificuldade avançado uma vez que optamos por atribuir tal designação apenas aos exercícios que alcancem um *score* maior do que 2,75 (o que nos levaria a arredondar tal valor para o valor que corresponde à maior dificuldade que um exercício pode proporcionar ao estudante). Ainda assim, não devemos subestimar os exercícios expostos na Figura 147.

A construção desses exercícios foi guiada pela intenção de que a prática e/ou audição dos mesmos pudesse provocar a emergência de fenômenos correspondentes de consonância rítmica deslocada. Vamos mostrar como esse tipo de fenômeno pode emergir durante a prática do primeiro exercício exposto na Figura 147, conforme a seguir (Figura 148):

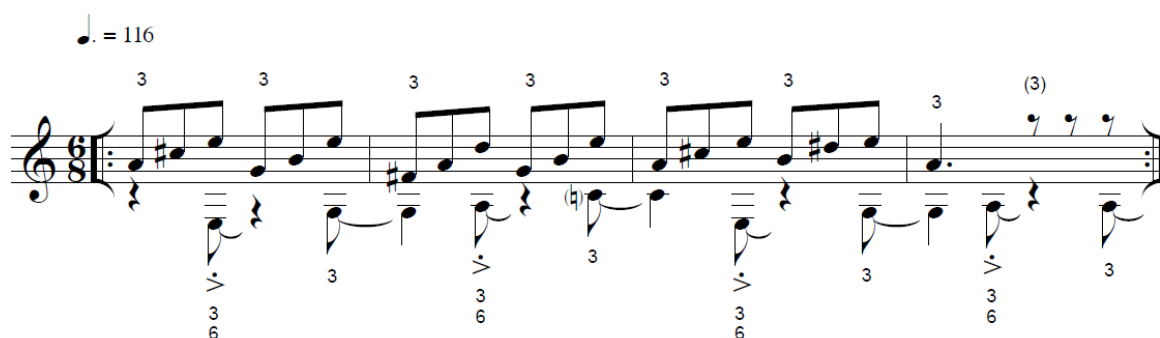


Figura 148: Consonância rítmica deslocada no primeiro exercício exposto na Figura 147.

Dessa vez, temos três níveis de movimento paralelos sendo criados por critérios de recorrência de eventos de mesma classe diferentes: o nível de velocidade 3 especificado em sua parte superior é gerado pelo critério de registro, o nível 3, o primeiro a figurar abaixo da parte inferior desse exercício, é gerado pelo critério de pontos de ataque e, finalmente, o nível 6, que aparece logo abaixo do nível 3 que acabamos de citar, é gerado pelos critérios concomitantes de recorrência de dinâmica e de articulação. Certamente, a interação de tantos níveis de movimento nesse exercício só tende a ‘complicar a vida’ do estudante, mas, em compensação, pode fortalecer ainda mais a sua capacidade para lidar com as sensações de conflito que a execução e/ou audição desse tipo de exercício devem provocar nele.

Vamos finalizar a seção dedicada aos exercícios de polirritmia criados para nossa proposta de ensino da polirritmia no violão apresentando um exercício que poderia já figurar entre aqueles do grau de dificuldade que definimos anteriormente como avançado (seu *score* bateu os módicos 2,857142...). Tal exercício não envolve a utilização de nenhuma corda solta e, além disso, exige que o estudante use todas as cordas do violão, o que, por si só, amplia sobremaneira o registro sonoro nele utilizado. Como se já não bastasse, também fazemos uso de sinais de articulação e, também, de acentos. A seguir (Figura 149), apresentamos esse exercício que, apesar de alcançar o grau mais elevado de dificuldade que pretendíamos atribuir a um exercício, caso seja bem executado, pode soar bastante musical e, até, com um certo *swing* (nos inspiramos especialmente no ritmo ‘tercinado’ característico do *jazz* e/ou *blues* ao elaborarmos esse exercício):



Figura 149: Exercício de polirritmia com grau de dificuldade avançado.

Uma dissonância rítmica convive com uma consonância rítmica deslocada no contexto do mesmo exercício exposto na Figura 149. Isso porque o nível de velocidade 3 gerado pela recorrência do padrão duracional $\text{♩} \text{♩}$ na parte inferior desse exercício convive tanto com o nível de velocidade 4 gerado pela recorrência dos registros sonoros grave, médio, agudo e médio em sua parte superior quanto com o nível de velocidade 3 gerado pela recorrência dos acentos também em sua parte superior. Enquanto a interação dos dois níveis de velocidade 3 e 4 que mencionados primeiro resulta numa dissonância rítmica, a interação do nível de velocidade 3 citado por último com o outro nível de velocidade 3 citado primeiro, resulta, por sua vez, numa consonância rítmica deslocada. Mas não só isso: se considerarmos a interação do nível de velocidade 4 com aquele de velocidade 3 ambos gerados pela parte superior do exercício, então, verificamos outra dissonância rítmica só que, nesse caso, os níveis de velocidade em questão começam deslocados um do outro e coincidem apenas na cabeça do 2º compasso (voltando a coincidir no último tempo do 3º compasso). Acreditamos não ser necessário nos alongar sobre a consequência direta que a convivência desses níveis de movimento dissonantes e consonantes deslocados entre si pode acarretar para a prática do estudante.

3.2.2 SÉRIE DE ESTUDOS DE POLIRRITMIA

A série de estudos de polirritmia para violão composta pelo autor da presente tese compreende 22 peças destinadas ao repertório de concerto desse instrumento. O principal intento que a produção desses estudos carregou foi o de contribuir para atenuar a escassez de obras marcadamente polirrítmicas no repertório do violão de concerto. Tal situação já foi atestada por Bogdanovic e citada anteriormente⁵⁰⁷. Buscamos dar, portanto, a nossa

⁵⁰⁷ Ver nota de rodapé¹¹.

contribuição nesse sentido esperando que essa iniciativa possa estimular outros pesquisadores, músicos e/ou compositores a enveredarem pelo estudo e pela prática da polirritmia no violão (e/ou fora dele).

Ao concebermos as peças de nossa série de estudos, partimos de estruturas ritmicamente dissonantes e optamos por ordenar os estudos seguindo relações aritméticas crescentes conforme estabelecidas pela interação das velocidades de dois ou mais níveis de movimento sobrepostos. Assim, a cada novo estudo, a relação aritmética pretendida a se constituir nele resulta num MMC de maior valor do que aquele observado na constituição do seu estudo imediatamente precedente. Iniciamos a série de nossos estudos pela relação dissonante mais simples (3:2⁵⁰⁸) a qual buscamos imprimir ao Estudo I da série e concluímos a mesma pelo Estudo XXI o qual foi concebido a partir da relação dissonante 5:6. A seguir (Figura 150), exibimos um quadro com os MMC's e as relações aritméticas implicadas na elaboração dos 22 estudos de nossa série de estudos de polirritmia para violão:

⁵⁰⁸ A relação 3:2 foi considerada mais simples do que 2:3 na medida em que pode ser expressa por um número decimal finito (i. e., como 1,5) enquanto a relação 2:3 resulta, por sua vez, num número decimal infinito ou numa dízima periódica (i. e., em 0,6...).

Estudo	MMC	Relação aritmética
I	6	3:2
II	6	2:3
III	10	5:2
IV	10	2:5
V	12	3:4
VI	12	4:3
VII	14	7:2
VIII	14	2:7
IX	15	3:5
X	15	5:3
XI	18	9:2
XII	18	2:9
XIII	20	4:5
XIV	20	5:4
XV	21	7:3
XVI	21	3:7
XVII	24	3:8
XVIII	24	8:3
XIX	28	7:4
XX	28	4:7
XXI	30	5:6

Figura 150: Relação dos MMC's e das relações aritméticas consideradas na elaboração dos estudos da série de 22 estudos de polirritmia para violão.

A série completa com 22 estudos de polirritmia para violão foi arrematada com um estudo adicional composto posteriormente à elaboração dos 21 estudos listados na Figura 150. O intervalo temporal entre a concepção dos 21 estudos listados acima e o estudo o qual agregamos posteriormente à essa série possibilitou a adoção de procedimentos composicionais diferentes nesse último estudo, o que pode contribuir para enriquecer ainda mais o material oferecido aqui. Apesar do MMC e da relação aritmética observados na constituição do estudo extra agregado posteriormente à nossa série de estudos se representarem, respectivamente, pelo número 12 e pela razão 4:3, a forma musical em que nos inspiramos ao compor essa peça – a

saber, a forma *passacaglia*⁵⁰⁹ – pode vir a despertar um especial interesse do estudante tanto do ponto de vista didático-pedagógico quanto do ponto de vista artístico. Assim, esperamos.

Outro detalhe importante é que a série de estudos de polirritmia proposta em nosso trabalho não inclui nenhuma peça baseada em estruturas ritmicamente consonantes deslocadas. Tal ausência certamente se deve ao fato de que só tomamos conhecimento desse tipo de construção rítmica tardiamente em nossa pesquisa de doutorado. Sendo assim, aguardamos por oportunidades futuras para podermos preencher essa lacuna deixada pelo presente trabalho e, além disso, alimentamos alguma expectativa de que outros pesquisadores também possam contribuir nesse sentido uma vez que tomem contato com o trabalho que desenvolvemos aqui. A série completa com os 22 estudos de polirritmia compostos durante o período que durou a nossa pesquisa de doutorado fica disponível na seção apêndice da tese.

3.2.3 MÉTODOS DE ENSINO DA POLIRRITMIA

Os métodos de aprendizagem da polirritmia no violão que consideramos úteis em nossa proposta pedagógica podem ser organizados de acordo com três modalidades de prática musical: a performance musical, a percepção musical e a composição musical. A integração dessas três modalidades de prática musical já pode ser encarada como uma importante referência metodológica para a educação musical contemporânea, conforme França e Swanwick (2002, p.8) atestam a seguir:

Composição, apreciação e performance são os processos fundamentais da música enquanto fenômeno e experiência, aqueles que exprimem sua natureza, relevância e significado. Esses constituem as possibilidades fundamentais de envolvimento direto com a música, as modalidades básicas de comportamento musical. Cada uma delas envolve diferentes procedimentos e produtos, conduzindo a *insights* particulares em relação ao funcionamento das ideias musicais. A abordagem integrada dessas modalidades representa hoje uma forte corrente da teoria e da prática da educação musical (FRANÇA; SWANWICK, 2002, p.8).

Vemos que as modalidades de performance, percepção e composição musicais já não são vistas, sob o ponto de vista pedagógico-musical de França e Swanwick, como áreas realmente separadas no ensino musical contemporâneo. Tal abordagem certamente já poderia ser deduzida a partir da multiplicidade de métodos de ensino do ritmo e da polirritmia que emergiram tanto da revisão bibliográfica quanto das respostas ao questionário submetido a

⁵⁰⁹ Segundo Machabey (apud AROM, 1991, p.42), “A ‘melodia de alguns compassos’, que se chamava *passacaglia* no final do século XVI tornou-se, no início do século XVII, um: ‘tema com variações, com uma parte de baixo que se repetia sem alterações ou com apenas pequenas modificações, até se tornar um baixo ostinato. Além disso, o tema curto e simples... transferiu-se para a parte do baixo que, por sua vez, apoiava séries de variações [na melodia principal]”.

professores de música em universidades públicas brasileiras que levamos a efeito no segundo capítulo da tese. No conjunto desses métodos encontramos procedimentos de ensino do ritmo e da polirritmia voltados especialmente para a performance (e. g., o uso do metrônomo), para a percepção musical (e. g., o ditado musical) e para a composição (e. g., a elaboração de exercícios rítmicos pelos próprios estudantes). Fica claro, portanto, que a abordagem pedagógica que propomos em nosso trabalho nada mais é do que um reflexo natural da corrente teórica e prática da educação musical contemporânea conforme proposta por França e Swanwick.

Uma abordagem pedagógico-musical que parte da integração entre performance, apreciação e composição pode oferecer vantagens quando comparada, por exemplo, ao modelo tradicional de ensino musical que importamos dos conservatórios europeus a partir de meados do século XIX. Uma dessas vantagens – e talvez a mais importante para a constituição da nossa própria proposta pedagógica – diz respeito à forma como a mesma trata as diferentes modalidades de prática musical com as quais lidamos no momento: enquanto na abordagem integrada da educação musical contemporânea, o estudante é encorajado a conciliar tipos de prática musical bastante diferentes, no modelo de ensino tradicional essas mesmas modalidades são tratadas geralmente de forma segmentada e não relacionadas umas com as outras. Ora, o estudante que seguir uma abordagem integrada entre tais modalidades, pode vir a desenvolver maior flexibilidade para relacionar conhecimentos adquiridos a partir de diferentes práticas musicais e, com isso, tirar bons proveitos para o seu próprio crescimento musical.

Como vimos anteriormente, o estudo da polirritmia oferece ao estudante uma oportunidade única de desenvolver as suas habilidades de coordenação motora, mas, ao contrário do que disse um professor de violão em resposta à uma das questões que propomos no questionário apresentado no segundo capítulo da tese, ‘a mão [NÃO] pensa mais que a cabeça’ se partirmos do pressuposto de que todos os movimentos do nosso corpo são comandados, à priori, pelo cérebro. Isso significa que a coordenação motora que a prática da polirritmia exige de um indivíduo implica, necessariamente, um trabalho cognitivo correspondente para que tal indivíduo seja capaz de conciliar comandos (os quais podem ser tomados, aqui, como pensamentos) muitas vezes contraditórios entre si. Assim é que, quanto mais flexível for o pensamento do indivíduo – no sentido de ser capaz de conciliar comandos e/ou pensamentos contraditórios – mais chances ele tem de alcançar êxito no estudo da polirritmia.

Conforme relatado por Hall (2005, p.126) em seu livro *Studying Rhythm*, no estágio mais avançado do estudo da polirritmia (qual seja, aquele em que deixamos de perceber as

subdivisões comuns a dois ou mais ritmos sobrepostos) o que ocorre durante a execução e/ou percepção de um padrão de polirritmia em alta velocidade é que “Nós temos dois pensamentos diferentes simultaneamente”. Ainda que essa declaração não deva ser tomada de forma irrefletida⁵¹⁰, a mesma indica como o estudo da polirritmia pode exigir um alto grau de flexibilidade mental do indivíduo para que ele seja capaz de lidar com a sensação de conflito gerada pela oposição de ritmos contrastantes que se chocam em sua consciência. Tal sensação de conflito que a polirritmia gera na esfera psicológica do sujeito individual pode muito bem ser análoga a qualquer outra situação em que ele se vê diante de um conflito de qualquer outra ordem. Mas, não nos propomos, aqui, a adentrar as subjetividades próprias da esfera psicológica do sujeito individual, assim, devemos nos dar por satisfeitos ao reconhecermos a importância que a flexibilidade mental – entendida aqui como a capacidade para se conciliar comandos e/ou pensamentos contraditórios entre si – pode (para não dizer deve) ter para o estudo da polirritmia.

Acreditamos que uma abordagem pedagógica que integre performance, audição e composição (e/ou improvisação) tende a ser mais adequada ao estudo da polirritmia do que qualquer outro modelo de ensino em que a compartimentação e/ou segmentação dos conhecimentos musicais sejam dadas como certas. Não devemos nos esquecer que uma abordagem integrada de ensino musical também se mostra mais alinhada com a nossa orientação geral para que o estudo da polirritmia abarque ambas as vias de acesso epistemológicas levantadas previamente como aquelas que podem realmente levar o estudante a alcançar uma absorção consistente desse fenômeno musical. Se o estudo específico da performance musical já pode incluir a exploração de ambas essas vias epistemológicas – isso, é claro, se o professor e seus alunos assim procederem – então, ao incluirmos a percepção e a composição musicais como objetos igualmente importantes no estudo da polirritmia, ambas as vias epistemológicas a que nos referimos no momento devem ser ainda mais requisitadas nesse processo.

Mas não só isso já que, no caso específico da prática da composição, ainda podemos considerar que uma via totalmente diversa daquelas mediadas quer pelo pensamento (racional)

⁵¹⁰ Segundo Lima (apud GISMONTI, 2018, p.194) “[...] a atenção dividida [i. e., a capacidade de o ser humano atender a dois ou mais objetos de pensamento ao mesmo tempo] envolve necessariamente, de um lado, a seleção ativa e deliberada do foco atencional do indivíduo numa determinada tarefa e, de outro, a ausência de controle do indivíduo sobre a sua atenção, que se estabelece automaticamente em outra tarefa”. Cabe, portanto, ao ser humano se contentar em dirigir a sua atenção voluntária a apenas um objeto de cada vez pois, mesmo que “um dos processos em que se tem que prestar atenção for realizado frequentemente [por ele] ou se constituir um hábito. Ou seja, se a atividade for realizada automaticamente”, o indivíduo permanecerá sem controle sobre a sua atenção automática no momento em que esta se estabelecer numa tarefa ou objeto diferente daquela(e) para a(o) qual ele dirija a sua atenção voluntária.

quer pela sensação (empírica) – quer dizer, uma via essencialmente irracional do ser humano – pode ser igualmente requisitada: a intuição. Hessen (2000, p. 80) se refere à esta ao afirmar que:

Sua importância ilumina-se a partir de uma consideração histórica [a respeito] da cultura humana. Os grandes edifícios religiosos, filosóficos e *artísticos* [do ser humano] provam, por sua peculiaridade, que funções da consciência completamente diversas da sensação e do pensamento tiveram participação em sua gênese (HESSEN, 2000, p.80, *grifo nosso*).

Podemos supor que qualquer produção artística deve estar imbuída de elementos irracionais, i. e., de derivações da intuição humana. Contudo, pensamos que o processo da criação musical pode estar permeado mais diretamente por ela na medida em que, nesse contexto, o indivíduo precisa dialogar consigo mesmo num processo por vezes caótico que parece estar sendo regido apenas por fatores contingenciais ou por fatores mínimos alheios à via essencialmente irracional do seu ser. Mas, como já havíamos advertido acima, não faz parte do escopo de nosso trabalho uma exploração mais detalhada dos fatores subjetivos da experiência musical quanto mais de fatores irracionais. Desse modo, devemos apenas reconhecer que a abordagem de educação musical transparecida na perspectiva de França e Swanwick se mostra plenamente condizente com os nossos próprios propósitos pedagógicos. Antes de passarmos para a descrição propriamente dita dos métodos de ensino da polirritmia a serem considerados em nossa proposta pedagógica, devemos ressaltar que as modalidades de performance, apreciação e composição – as quais França e Swanwick reconhecem como modalidades essencialmente práticas – podem (para não dizer devem) ser entremeadas por estudos teóricos uma vez que estes “podem contribuir para uma realização mais consistente dos aspectos centrais [da experiência musical] – C, A e P [i. e., da composição, apreciação e performance musicais]” (FRANÇA; SWANWICK, 2002, p.17).

O primeiro método de ensino da polirritmia que vamos abordar em nossa proposta corresponde ao uso da voz (humana). Esse não deve ser considerado um método, senão, alternativamente, um recurso e – diga-se de passagem – de grande poder. A voz pode ser utilizada de variadas maneiras. O professor de bateria que respondeu à todas as questões do questionário que submetemos a docentes universitários inclusive àquelas endereçadas especificamente a professores de violão, atestou, à sua maneira, a eficácia do uso da voz no ensino e na aprendizagem da polirritmia quando disse que:

Mais uma vez voltamos a questão de saber cantar tudo que faz ou contar, também, a rítmica. Isso tudo se traduz na maior introspecção ou assimilação do fenômeno musical, no caso, polirrítmico, melódico. Então, sim, eu acho muito válido sempre a gente ter essa independência de não ficar depositando nas extremidades [i. e., nos braços e/ou nas pernas] a resolução de uma questão [rítmico-]musical. Isso se traduz em nós termos profunda autonomia e consciência do que a gente está fazendo através do cantar ou do contar (Professor 15).

O uso da voz no ensino da polirritmia nos parece fundamental e, quiçá, imprescindível para que o estudante chegue a uma absorção consistente desse fenômeno musical. Podemos fazer uma analogia disso com a linguagem: sem o uso da voz, como poderíamos aprender uma língua? Claro que não pretendemos entrar no mérito da linguagem de sinais utilizada por surdos e, principalmente, não reproduzir, com isso, qualquer tipo de preconceito, afinal, essas pessoas já sofrem o bastante por conta disso. Procuramos apenas elucidar a importância do uso da voz no ensino da polirritmia. Nesse contexto, caso tratemos a música como uma língua ou uma linguagem (artística), então, a imprescindibilidade da qual falávamos mais acima, que à primeira vista pode soar paradoxal, não deve mais causar tanto espanto.

Também podemos atestar a importância do uso da voz no estudo da polirritmia pelo fato de que todos os autores cujas obras revisamos no primeiro grupo de obras incluídas no segundo capítulo da tese declaram fazer uso dela. No segundo grupo de obras revisadas nesse mesmo capítulo, verificamos a quase onipresença do uso da voz no *Texto sobre memorização* de Antônio Guedes. E, se nos lembramos bem, os exercícios de coordenação motora passados pelo professor Guedes nesse texto são alguns dos mais elaborados que encontramos durante a revisão de literatura empreendida nesse capítulo. A seguir (Figura 151), apresentamos um inventário dos procedimentos que podem ser usados com a voz no ensino da polirritmia:

PROCEDIMENTOS COMO O USO DA VOZ	
Textura Monofônica	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Leitura rítmica; ➤ Entoação rítmica das alturas; ➤ Solfejo; ➤ Contagem dos tempos ou da unidade do compasso (ou de qualquer outro valor); <p>Obs1. Os procedimentos em que a voz é usada para cantar ou falar o nome das alturas devem ser realizados junto com a marcação dos tempos com as mãos (ou os pés);</p> <p>Obs2. O procedimento em que a voz é usada para contar os tempos deve ser realizado junto com a execução do ritmo com as mãos (ou os pés);</p>
Textura Polifônica	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Leitura rítmica de uma parte e execução de outra com as mãos (ou os pés); ➤ Entoação rítmica das alturas de uma parte e execução de outra com as mãos (ou os pés); ➤ Solfejo de uma parte e execução de outra com as mãos (ou os pés); <p>Obs. Os métodos de execução implicados nos procedimentos citados acima também devem ser invertidos;</p>

Figura 151: Procedimentos de ensino do ritmo e da polirritmia com o uso da voz.

O uso da voz no ensino da polirritmia pode ser aplicado com ou sem o violão. No último caso, basta o estudante seguir as sugestões listadas na Figura 151. Já no primeiro caso, o estudante deve observar que a sua execução no violão pode envolver tanto (1) o dobramento da parte que ele já estiver realizando com a voz (seja uma leitura rítmica, uma entoação rítmica das alturas, um solfejo ou uma contagem dos tempos ou de qualquer outro valor) quanto (2) o acréscimo de outra parte (seja uma marcação de tempos ou de qualquer outro valor ou uma outra parte rítmica e/ou melódica) em sua execução nesse instrumento.

Abordaremos como próximo método de ensino da polirritmia um que pode ser compreendido como já devidamente presente no anterior: como vimos no final da segunda célula da Figura 151, o uso da voz na realização de texturas polifônicas também deve envolver a inversão das partes que compõem uma polirritmia. Mas, se observarmos bem, o método da inversão das partes de um polirritmo também já está presente implicitamente na primeira célula da Figura 151, quer dizer, naquela que condiz com a execução de uma textura monofônica. Incluímos nela duas formas gerais a partir das quais o estudante pode usar a voz no estudo de uma única linha rítmica: (1) cantando a linha em questão (seja realizando a leitura rítmica, a

entoação rítmica das alturas ou o solfejo da mesma) enquanto marca o tempo com as mãos (ou os pés) ou; (2) contando os tempos do compasso ou a sua unidade (ou qualquer outro valor) enquanto executa a linha em questão com as mãos (ou os pés⁵¹¹). Isso significa que, mesmo na realização de uma textura monofônica, o estudante deve

[...] trabalhar exaustivamente as inversões das vozes [de cada exercício rítmico] para que se possa criar [com isso] oportunidades de novas associações acontecerem [na forma como o estudante percebe o mesmo exercício] ao mesmo tempo em que a [sua] sensibilidade MUSICAL é cada vez mais solicitada (GRAMANI, 1998, p.12, *grifo do autor*).

Não precisamos dizer que o mesmo comportamento deve ser observado quando o estudante estiver trabalhando na execução de uma textura polifônica com e/ou sem o violão. Porém, nesse caso, há de se ter em conta que a inversão das partes de uma textura polifônica pode coincidir com a aplicação da técnica de contraponto *rivolgimento* a qual é definida no dicionário *Grove* como a “Inversão das partes em [um] contraponto reversível à duas partes” (SADIE, 2001). Consultando o verbete ‘Contraponto reversível’ no mesmo dicionário, encontramos que este condiz com um “[...] desenho contrapontístico de duas ou mais partes numa textura polifônica [considerado] de forma que qualquer uma dessas partes possa servir como a parte mais aguda ou como [a parte d’]o baixo” (DRABKIN, 2001). Ora, a técnica de contraponto que acabamos de citar é realmente adotada em alguns exercícios de polirritmia que apresentamos na segunda seção do atual capítulo, conforme podemos verificá-la no seguinte exercício (Figura 152):

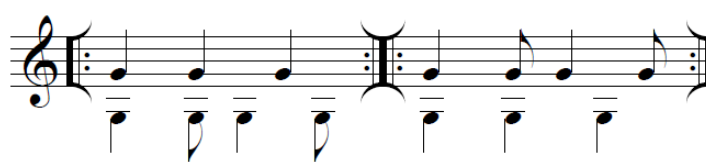


Figura 152: Exercício de polirritmia que apresenta a inversão das suas partes constituintes (ou a aplicação técnica de contraponto *rivolgimento*).

O exercício de polirritmia exposto acima envolve a inversão de ambas as suas partes constituintes já que a sua parte superior (contendo três figuras de semínima todas na nota Sol 3) e inferior (contendo a repetição de uma figura de semínima e outra de colcheia, ambas na nota Sol 2) encontradas no primeiro compasso desse exemplo aparecem invertidas no segundo

⁵¹¹ Nesse caso, a realização da linha rítmica não deve incluir a duração dos seus eventos sonoros constituintes a não ser, é claro, se o estudante usar as mãos ou os pés como um meio de produzir sons de duração variável, por exemplo, ao dedilhar uma corda do violão ou ao acionar uma tecla do piano.

compasso. Para que tal inversão ocorra, porém, as alturas de cada parte encontrada no primeiro compasso devem ser – como, de fato, o são – transpostas em uma oitava (8ª) no segundo compasso, quer tal transposição se dê para um registro mais agudo (a nota Sol 2 da parte inferior no primeiro compasso é oitava para a nota Sol 3 da parte superior no compasso seguinte) quer para um registro mais grave (a nota Sol 3 na parte superior do primeiro compasso é oitava para a nota Sol 2 da parte inferior no segundo compasso). Vemos, assim, que a inversão das partes que compõem um exercício ou um estudo de polirritmia pode coincidir com a aplicação da técnica de contraponto *rivolgimento* conforme definida acima.

O método da inversão das partes de um polirritmo pode ser considerado, então, a partir de duas perspectivas distintas: ou se entende o mesmo como (1) o resultado da aplicação da técnica de contraponto *rivolgimento* ou como (2) o resultado da aplicação de diferentes métodos de execução (ou de membros do corpo) na realização das partes que compõem um polirritmo. No primeiro caso, o estudante deve considerar a inversão das próprias partes que compõem a textura polifônica de um exercício de polirritmia além, é claro, da sua versão original (i. e., sem a inversão de suas partes) e praticar ambas alternadamente. Já no segundo caso, o estudante deve considerar a inversão dos métodos de execução (ou dos membros) utilizados por ele na realização prática das partes que compõem a textura polifônica de um exercício de polirritmia.

Assim, por exemplo, após realizar o primeiro compasso do exercício exposto na Figura 152 utilizando os dedos polegar e o indicador da mão direita para produzir as sequências de notas Sol 2 e Sol 3 encontradas respectivamente em suas partes inferior e superior, o estudante deve, num segundo momento, inverter os membros utilizados por ele na realização dessas mesmas partes no violão. É certo que tal procedimento exige a inversão do próprio violão, quer dizer, da posição do próprio instrumento em relação à mão e ao corpo do estudante e, conseqüentemente, em relação à posição dos dedos da mão direita diante das cordas do violão. A seguir (Figura 153), ilustramos uma forma de o estudante inverter a posição dos dedos da mão direita em relação às cordas do violão em sua realização prática do primeiro compasso do exercício exposto na Figura 152:



Figura 153: Inversão dos dedos da mão direita em relação às cordas do instrumento na execução do primeiro compasso do exercício exposto na Figura 152.

Uma outra forma (ainda mais radical) de o estudante aplicar o procedimento de inversão dos membros utilizados por ele na execução de um exercício de polirritmia no violão é inverter a função das próprias mãos na execução do instrumento. Nesse caso, o estudante deve dedilhar as cordas do violão usando os dedos da mão esquerda enquanto digita as notas no braço do instrumento usando os dedos da mão direita. Abaixo (Figura 154), ilustramos uma forma de o estudante inverter as mãos no violão durante a execução do primeiro compasso do exercício de polirritmia exposto na Figura 152:



Figura 154: Inversão das mãos no violão durante a execução do primeiro compasso do exercício exposto na Figura 152.

Caso o estudante não leve a sério os dois tipos de inversão que acabamos de sugerir, ainda resta uma alternativa para que o professor consiga fazer com que seu aprendiz pratique uma efetiva alteração dos métodos de execução (ou dos membros) utilizados por ele na realização de um exercício de polirritmia no violão. Essa alternativa é solicitar a simples mudança de dedilhado das cordas nas quais o estudante deve produzir as notas de cada uma das partes que compõem um exercício de polirritmia. É claro que tal procedimento se mostra

limitado em relação aos dois procedimentos anteriores uma vez que não oferece tantas alternativas de dedilhado assim que o estudante possa considerar em sua prática (o que, naturalmente, pode não contribuir para provocar uma mudança efetiva na forma como ele percebe o exercício em questão). Podemos constatar essa limitação abaixo (Figura 155) ao apresentarmos os dedilhados alternativos que o estudante pode aplicar na realização do exercício exposto na Figura 152:

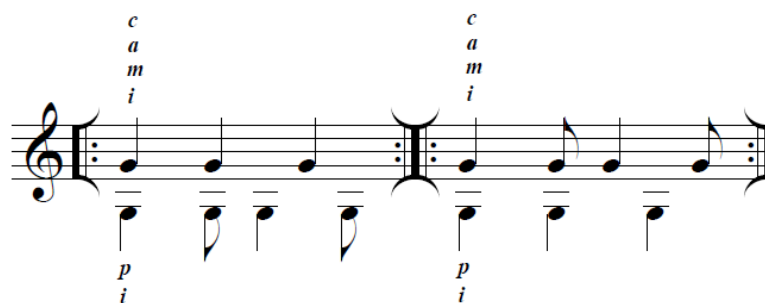


Figura 155: Dedilhados alternativos na realização do exercício de polirritmia exposto na Figura 152.

Embora os dedilhados alternativos que o estudante pode aplicar na execução do exercício de polirritmia acima exposto envolva todos os dedos da mão direita⁵¹², a grande maioria deles só se mostra aplicável à realização da parte superior desse exercício enquanto apenas os dedos polegar e indicador se mostram passíveis de serem empregados na realização prática da sua parte inferior. Tal limitação se deve justamente à posição da mão direita diante das cordas do instrumento, o que, como já vimos, pode ser superado pela aplicação de qualquer um dos procedimentos de inversão propostos anteriormente, quais sejam, aqueles que envolvem a inversão dos dedos da mão direita diante das cordas do violão ou a inversão das próprias mãos na execução desse instrumento.

Um outro detalhe sobre a aplicação do procedimento de ensino da polirritmia que identificamos mais acima como aquele a coincidir com a aplicação da técnica de contraponto *rivolgimento* diz respeito à possibilidade desse procedimento ser levado a efeito de maneira interrompida ou não-interrompida⁵¹³. No primeiro caso, (1) o estudante executa o polirritmo

⁵¹² A letra ‘c’ presente na Figura 155 indica a aplicação do dedo mínimo (*chiquito* em língua espanhola) da mão direita no dedilhado da parte superior do exercício em questão.

⁵¹³ O detalhe de execução que explicamos na sequência não parece ser aplicável ao procedimento de ensino que identificamos previamente com aquele a representar a inversão dos métodos de execução (ou dos membros) utilizados pelo estudante na realização prática das partes que compõem um exercício de polirritmia no violão. Isso porque o procedimento que acabamos de citar implica uma mudança drástica na posição do próprio violão em relação ao corpo do estudante e, conseqüentemente, das cordas do instrumento em relação aos seus dedos de mão direita. Ainda assim, não duvidamos que o estudante mais aplicado possa encontrar alguma forma de levar a efeito o detalhe de execução que vamos explicar na sequência do corpo do texto da tese durante a sua prática da polirritmia no violão.

seguindo, primeiro, a ordem ‘natural’ das suas partes constituintes, interrompe a sua execução e, em seguida, inverte a ordem das suas partes executando-as ‘de cabeça para baixo’ (o estudante pode, naturalmente, iniciar pela execução já invertida, interromper a mesma e, em seguida, executar o polirritmo em questão seguindo a ordem ‘natural’ de suas partes). No segundo caso aludido acima – o qual implica um grau de dificuldade ainda maior do que o do caso anterior – (2) o estudante não interrompe a execução de um polirritmo entre a sua versão ‘em estado fundamental’ e a sua forma invertida (ou vice-versa), mas, em vez disso, emenda uma na outra. Essa segunda forma de abordar o procedimento de inversão das partes de um polirritmo a partir da aplicação da técnica de contraponto *rivolgimento* em sua aprendizagem no violão pode ser levado às últimas consequências caso (3) o estudante alterne contínua e ininterruptamente a execução de um polirritmo entre a sua versão em ‘estado fundamental’ e a sua forma invertida.

Parece claro que o método ‘global’ de inversão das partes de um polirritmo (consideramos, aqui, todos os procedimentos que implicam algum tipo de inversão seja das partes de um polirritmo ou dos métodos de execução utilizados pelo estudante na realização prática das partes que o compõem) pode ser visto com capaz de estimular tanto a modalidade da performance quanto a da percepção uma vez que tal método tende a provocar uma mudança perceptiva significaria na forma como o ouvinte e/ou executante ouve um polirritmo.

Vamos explorar, como próximo método de ensino da polirritmia, algo que não poderia faltar em nossa proposta: o uso do metrônomo. Esse procedimento de ensino da polirritmia se mostrou benéfico em algumas ocasiões durante a disciplina que ministramos na UFMG, mas não em todos os momentos. Percebemos que o uso do metrônomo talvez só possa chegar ao ponto de beneficiar realmente a aprendizagem do estudante na medida em que este se dedique com certa frequência ao uso desse aparato. Procedendo assim, certamente os frutos poderão ser colhidos com o tempo.

O primeiro ponto a se destacar sobre o uso do metrônomo é que o mesmo pode auxiliar o estudante, sobretudo, na manutenção do andamento. Esse primeiro estágio do uso do metrônomo pode inclusive durar a vida toda do estudante (quer dizer, do estudante que vira mestre, depois, doutor, pós-doutor, e assim por diante). A dificuldade para se manter um andamento constante na execução musical pode resultar de muitos transtornos tais como ansiedade, pressa, desconfortos (sejam físicos ou mentais) ou pode ser provocada por dificuldades técnicas que o estudante (ou músico ou professor ou quem quer que seja) experimente em sua performance. Geralmente trechos mais difíceis tecnicamente tendem a ser acelerados, ou mesmo, retardados, quer dizer, tendem a não respeitar o fluxo natural das coisas.

Nesses casos, o metrônomo certamente pode ajudar ou, pelo menos, fazer com que o estudante (ou professor, etc.) tenha mais consciência de seus desvios de andamento ou tempo.

Um segundo aspecto relevante com respeito ao metrônomo é que o seu uso exagerado pode, na pior das situações, gerar uma relação de dependência quando o estudante (músicos, professor, etc.) simplesmente não consegue tocar sem ele. Isso significa que a regularidade perfeita que o metrônomo produz através de suas marcações pode não representar uma referência última principalmente quando entendemos que a regularidade forjada por esse aparato pode ser identificada como uma estrutura da matemática e, como tal, não pode ser vista como originada da experiência, mas, sim, do pensamento humano. É como se o metrônomo pudesse nos ensinar aquilo que, na verdade, foi criado pela nossa própria mente. Não faz tanto sentido. Talvez seja mais prudente o estudante buscar em si mesmo essa regularidade a qual pode ser alcançada ou, pelo menos, aperfeiçoada por meio da prática constante de exercícios de coordenação motora, o que deve envolver, necessariamente, a aplicação do método da inversão das partes de um ritmo⁵¹⁴ ou polirritmo.

Não devemos nos esquecer que o metrônomo também pode ser considerado útil para estimular a modalidade da percepção uma vez que, com Artzt (1992), sabemos que a aprendizagem inicial de polirritmos dissonantes (i. e., daqueles determinados por estruturas ritmicamente dissonantes como as que implicam as relações 3:2 ou 2:3) podem ser estudados inicialmente ao regularmos o metrônomo para marcar a sequência de eventos sonoros de uma parte dess tipo de polirritmo enquanto executamos a outra e vice-versa. Além da modalidade da performance, a qual é requerida do estudante nesse tipo de prática musical, a sua percepção auditiva também pode sair ganhando uma vez que o estudante não precisa se preocupar ainda com a execução simultânea de ambas as partes de um polirritmo, o que pode fazer com que ele consiga se concentrar mais e melhor em sua apreensão auditiva.

Um outro procedimento que o metrônomo permite que o estudante realize durante o seu estudo da polirritmia é aquele que o nosso professor ‘modelo’ de bateria (lembrando que ele foi o único professor sem ser de violão a responder todas as questões do nosso questionário) descreveu da seguinte forma:

[...] eu gosto de fazer um exercício com o metrônomo numa marcação bem lenta, por exemplo, entre 30 e 40 BPM e a pessoa [quer dizer, um estudante] se familiarizar, literalmente, se habituar a subdividir esse pulso em duas, três, quatro, cinco, seis, sete, oito, nove, dez, onze até quantas [partes] ele achar que é necessário para a música que ele quer fazer [...] (Professor 15).

⁵¹⁴ As partes de um ritmo às quais pretendemos nos referir aqui correspondem à sucessão dos seus respectivos eventos sonoros constituintes e ao nível de movimento aplicado espontânea ou deliberadamente pelo indivíduo na interpretação métrica desse ritmo.

Outro professor de bateria participante da nossa enquete descrita no segundo capítulo da tese também citou esse método de estudo do ritmo e o descreveu da seguinte forma: “Andamento médio/lento, metrônomo, repetição. Por que tocar 5 notas [num pulso] é mais difícil que 4? Porque tocamos 4 desde que começamos a estudar, porque é o que toca na rádio. Então, [devemos] ouvir músicas que contenham quiálteras [de 5 e outras] e tocar bastante [...]” (Professor 2). Mais uma vez, nos deparamos com um procedimento de ensino da polirritmia que abarca tanto a modalidade de performance quanto àquela da percepção. Só a realização prática desse exercício de execução de subdivisões sucessivamente crescentes no espaço temporal de um pulso constante, conforme citado acima pelos Professores 15 e 2, pode fazer um indivíduo compreender por que atribuímos a ele um papel de destaque dentro da modalidade da percepção musical.

Outro método importante que não devemos subestimar no ensino da polirritmia é a prática em conjunto. Esse método se encontra, momentaneamente, bastante prejudicado pelos efeitos danosos da pandemia da COVID-19 que ainda assolam o mundo e que dificultam a interação social entre as pessoas e, naturalmente, entre os músicos. Inclusive constatamos pelas respostas de vários professores que participaram da enquete registrada no segundo capítulo da tese que esse método de ensino da polirritmia pode ser considerado um dos mais populares entre eles. Uma forma bem prática de aplicar esse método no ensino dos exercícios de polirritmia apresentados previamente nesse mesmo capítulo, é determinar que cada estudante se responsabilize pela execução de uma parte de um exercício de polirritmia composto de duas partes. Claro que essa aplicação pode ser estendida à um grupo maior de estudantes. Nesse caso, teríamos naipes cada qual responsável pela execução de uma parte específica de um exercício de polirritmia. A combinação de cada parte de um exercício de polirritmia sendo executada por um estudante ou de cada parte de um exercício de polirritmia sendo executada por um naipe, levaria os estudantes envolvidos a se beneficiarem tanto da modalidade performática que tais práticas implicam quanto da modalidade perceptiva igualmente envolvida nesse tipo de exercício.

Outro método de ensino da polirritmia que pode facilitar a aprendizagem de um exercício, ou mesmo, de um estudo de polirritmia – como os que disponibilizamos no apêndice da tese – é defendido com unhas e dentes por Bogdanovic (1990; 1995) e compreende o estudo das partes que compõem uma polirritmia de forma desmembrada. Bogdanovic ensina que iniciar o estudo de uma polirritmia pela linha do baixo tende a ser mais fácil do que proceder da maneira inversa. Em nossa disciplina ministrada na UFMG, não detectamos nenhuma

dificuldade especial dos alunos em iniciar a aprendizagem de um exercício de polirritmia pela parte aguda da sua textura polifônica. Ainda assim, em muitos casos, identificamos uma forte tendência perceptiva da maioria dos alunos para ouvir a linha do baixo como aquela a ditar a interpretação métrica que eles tinham de alguns exercícios. Tal observação nos leva a crer que a proposta de Bogdanovic que diz que iniciar a aprendizagem de um padrão de polirritmia pela linha do baixo pode ser mais fácil do que proceder da maneira inversa parece bastante plausível. Vemos, mais uma vez, como um método de ensino da polirritmia pode ser colocado tanto na prateleira da performance quanto naquela da percepção.

Há métodos de ensino da polirritmia que se reservam mais a questões técnicas, mas que também podem apresentar interseções com a modalidade da percepção auditiva. Um desses métodos tem a ver com a técnica da percussão da mão esquerda. Como dissemos algumas vezes ao longo do nosso trabalho, essa técnica ainda pode ser considerada rara uma vez que é pouco explorada no repertório do violão. Diante dessa momentânea limitação para com o nosso instrumento, nos sentimos impelidos a encorajar algo que talvez ainda seja pouco frequente no estudo dos violonistas. Uma forma bastante efetiva de introduzir essa técnica já no contexto da polirritmia é empregá-la na execução de um mesmo exercício só que usando apenas a mão esquerda. Isso pode ser bastante efetivo na execução de exercícios monofônicos como o que se segue (Figura 156):



Figura 156: Execução de um exercício preparatório de polirritmia usando apenas a mão esquerda.

Na execução do exercício exposto na Figura 156, o estudante pode valer-se de qualquer dedo da mão esquerda e, inclusive, evitar o uso sempre do mesmo dedo tendo em vista a fraqueza muscular a maioria dos violonistas deve ter em seus dedos de mão esquerda dado ao fato deles não terem costume de usar tais dedos para percutir o violão tal como, por exemplo, o fazem os pianistas ao percutirem (a seu modo) as teclas do piano. Mas, o método de aplicar a técnica da percussão da mão esquerda na aprendizagem da polirritmia no violão pode ir bem mais longe que isso. De fato, qualquer exercício ou estudo ou, mesmo, um trecho de um estudo de polirritmia pode servir como pretexto para o estudante adotar a técnica de percussão da mão esquerda. Isso pode ocorrer, basicamente, de duas formas: (1) um determinado exercício de polirritmia pode ser executado com uma das suas partes sendo realizada através da técnica da

percussão da mão esquerda enquanto outra parte do mesmo exercício é realizada através do dedilhado da mão direita ou, o que tende a ser mais difícil, (2) ambas as partes do exercício de polirritmia em questão podem ser realizadas através da técnica de percussão da mão esquerda. Há, entretanto, situações, em que a técnica da percussão pode não ser a mais indicada como, por exemplo, no exercício a seguir (Figura 157):



Figura 157: Exercício de polirritmia no qual o estudante é encorajado a realizar a parte inferior com a mão esquerda e a parte superior com a direita.

A linha do baixo exposta no exercício de polirritmia da Figura 157 pode ser realizada com a técnica da percussão da mão esquerda – a qual, diga-se de passagem, equivale à técnica do *tapping* ou, ainda que não exatamente, à técnica do ligado ascendente⁵¹⁵ – apenas na execução das notas Sol 2 e do segundo Fá # 2 (a última nota presente nesse exercício). As demais notas que constam nessa linha de baixo devem ser executadas com a técnica de ligado descendente, conforme identificada na partitura acima por linhas pontilhadas (a técnica da percussão da mão esquerda é, em contraste, identificada por linhas contínuas). Desse modo, a execução desse exercício deve envolver a aplicação de três técnicas distintas por parte do estudante: (1) o dedilhado da mão direita, que deve ser usado na execução da sua parte superior (composta por uma sucessão de notas Sol 3); (2) a percussão da mão esquerda (ou ligado ascendente), que deve ser usada na execução das notas Sol 2 e do segundo Fá # 2 da sua parte inferior e; (3) o ligado descendente, que deve ser usado na execução das notas Fá # 2, Mi 2 e, novamente, Mi 2 da parte inferior desse exercício. Naturalmente, para aquele que ainda não se der por satisfeito, recomendar-se-ia a inversão do papel das mãos fazendo com que a parte

⁵¹⁵ A técnica do ligado ascendente pode não se aplicar caso outra nota não tenha sido executada antes da que é produzida por essa técnica. Tal possibilidade mostra como a técnica de produção sonora no violão é preconizada pela ação predominante da mão direita. A diferença conceitual fundamental entre as técnicas do ligado ascendente e do *tapping* é que, enquanto no caso da primeira, a sua aplicação extensiva não implica a emancipação da mão esquerda de um papel secundário na produção sonora do violão, no caso da segunda, a sua aplicação mesmo tímida já parte de uma emancipação da mão esquerda para uma condição de igualdade com a mão direita no que se refere à produção sonora do violão (em, especialmente, da guitarra elétrica).

superior desse exercício passasse a ser executada apenas com a mão esquerda (usando a técnica de percussão) enquanto os ataques da parte inferior seriam produzidos pelo dedilhado da mão direita (mesmo que as alturas dessa parte continuassem a ser definidas pela digitação da mão esquerda). O desafio está lançado.

O segundo método de ensino da polirritmia que pode contribuir para elevar mais uma técnica do violão à condição de maior popularidade entre os violonistas responde pelo acréscimo deliberado por parte do estudante de articulações *staccato* em sua execução de um exercício de polirritmia. Esse método traz à tona a técnica de abafamento de uma nota previamente executada no violão fazendo com que esta seja altamente requisitada, como, por exemplo, no exercício a seguir (Figura 158) que já se encontra com sinais de *staccato* devidamente acrescentados.



Figura 158: Exercício de polirritmia com sinais de *staccato* acrescentados.

Três sinais de *staccato* são acrescentados às duas notas Fá 2 escritas em semínima e em uma nota Fá 2 escrita em mínima. Esse detalhe faz com que o estudante deva adotar alguma técnica de abafamento das notas de acabamos de mencionar de modo a assegurar que a duração delas não se prolongue mais do que o indicado na partitura. Considerando que a parte do baixo desse exercício deve ser executada mais naturalmente pela ação do dedo polegar da mão direita, é esse mesmo dedo que deve, à princípio, ser usado pelo estudante no abafamento das notas às quais aderimos sinais de *staccato*. Para tal, basta que o estudante posicione o dedo polegar da mão direita na sexta corda (i. e., naquela em que as notas em *staccato* são geradas) no momento em que a mesma deve ser abafada. Assim é que o estudante pode trabalhar com mais afinco na técnica de abafamento de uma nota previamente executada no violão.

Devemos nos lembrar, entretanto, que a técnica de abafamento de uma corda vibrante no violão não se limita à ação de um dedo da mão direita como acabamos de sugerir, mas, em vez disso, também pode incluir a utilização de um dedo da mão esquerda para que se alcance, no fim das contas, o mesmo resultado de abafamento de uma corda vibrante no violão. Uma maneira simples de fazer isso, considerando, ainda, o exercício exposto na Figura 158, é apenas

soltar o dedo previamente pressionado na primeira casa da sexta corda do violão na qual a nota Fá 2 é, de fato, produzida nesse instrumento. Esse simples movimento de soltar um dedo da mão esquerda previamente pressionado na sexta corda do violão é suficiente para interromper a vibração das notas as quais acrescentamos sinais de *staccato* no exemplo anterior. Uma última possibilidade que permanece disponível para a técnica do abafamento de uma corda vibrante no violão pode se dar quando a corda que deve ser abafada é uma corda prima (ou uma das três cordas mais agudas do violão, quais sejam, a 1ª, 2ª ou 3ª cordas desse instrumento). Tal possibilidade parece, entretanto, mais rara de ocorrer na prática uma vez que as cordas primas do violão normalmente não apresentam uma ressonância ou um *sustain* tão longo quanto aquele produzido pelos bordões desse instrumento. Mesmo assim, não podemos descartar essa possibilidade como uma forma de ampliar ainda mais a aplicação da técnica de abafamento de uma corda vibrante no violão. Abaixo (Figura 159), acrescentamos sinais de *staccato* na parte superior de outro exercício de polirritmia já devidamente apresentado nesse mesmo capítulo:

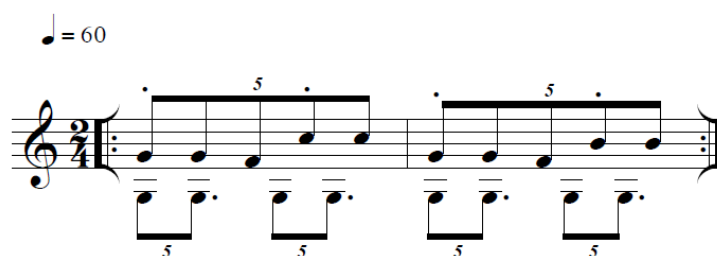


Figura 159: Exercício de polirritmia com sinais de *staccato* acrescentados

A parte superior do exercício de polirritmia exposto na Figura 159 apresenta duas notas com *staccato* em cada um dos seus compassos: Sol 3 e Dó 4 (no primeiro compasso) e Sol 3 e Si 3 (no segundo compasso). Ao praticar esse exercício, o estudante precisa aplicar a técnica de abafamento de uma nota previamente executada no violão de modo a garantir que as notas às quais aderimos sinais de *staccato* não durem mais do que devem. Para tal, ele tem, basicamente, duas opções: ou escolhe (1) soltar os dedos previamente pressionados por ele nas casas que o permitiram produzir as notas às quais aderimos sinais de *staccato* (a nota Sol 2 pode ser produzida na quinta casa da 4ª corda, a nota Dó 4, na quinta casa da 3ª corda e, a nota Si 3, na quarta casa da 3ª corda) ou (2) posicionar um dedo da mão direita na corda vibrante a partir da qual produziu as notas às quais aderimos sinais de *staccato*. Falando assim, parece até que a segunda opção é a mais fácil. Ledo engano. Como Artzt (1992) bem coloca,

Existem basicamente duas formas de produzir uma pausa ou de interromper uma nota [previamente executada no violão]. Uma é interromper a vibração de uma corda posicionando um dedo na mesma. A outra forma, que obviamente não funciona em

cordas soltas, é simplesmente soltar qualquer um dos dedos da mão esquerda que está pressionado [numa casa da escala do violão]. O último método é geralmente mais fácil [enquanto que] [...] Interromper uma nota ativamente ao posicionar um dedo numa corda vibrante é geralmente mais difícil tecnicamente [...] (ARTZT, 1992, p.45).

Alguns métodos de ensino da polirritmia no violão podem ser considerados mais afeitos à modalidade da composição ou da criação musical. Um desses métodos é encorajar os estudantes a criar seus próprios exercícios, conforme encontramos nos livros de Starer (1969) e Hall (2005). Talvez a forma mais simples de fazer com que o estudante adentre o universo da criação musical seja dando liberdade para ele modificar, de algum modo, um exercício já existente. Isso acabou de ser feito quando acrescentamos sinais de *staccato* nos exercícios já existentes que expomos ligeiramente modificados nos Exemplos 137 e 138. Esse método pode ser especialmente útil pois facilita que o estudante manipule diretamente os diversos parâmetros sonoros, sejam as intensidades, articulações e/ou timbres das notas de um exercício já existente.

Um segundo nível de criação pode ser aplicado a exercícios também existentes, mas que são constituídos apenas por durações de sons e silêncios. Nesse caso, o estudante pode ser convidado a modificar as alturas de um exercício desse tipo fazendo com que as suas durações constituintes se mantenham intocadas. Esse tipo de procedimento de ensino da polirritmia deve convidar o estudante a adentrar um universo de imaginação mais profundo já que ele passa a ser encorajado a buscar uma sequência de alturas que satisfaça as suas demandas pessoais e que não irá existir antes dele mesmo descobrir as alturas com as quais quer realmente se expressar. É nítida a diferença entre o que esse tipo de procedimento pode produzir no estudante e aquilo que os procedimentos que não passam pelo estímulo à criatividade o fazem. Não precisamos detalhar muito mais sobre um último estágio nesse tipo de procedimento de ensino da polirritmia que seria aquele em que o estudante criaria do zero os seus próprios exercícios.

Há, ainda, métodos de ensino da polirritmia no violão que podem ser melhor aproveitados como estimulantes da modalidade da percepção ou apreciação musical. Um deles é simplesmente utilizar os exercícios e estudos apresentados nesse trabalho como pretexto para a prática do ditado. Mas, antes de propor que os estudantes transcrevam os exercícios a serem executados pelo professor, cabe considerar uma instrução dada por Hall (2005) que diz que “uma pessoa deve cantar [ou tocar] uma frase [ou um exercício] até aqueles que estão tomando o ditado poderem cantá-la [ou tocá-la] de volta; somente após conseguirem cantar [ou tocar] de memória é que eles devem escrevê-lo” (HALL, 2005, p.5). Esse procedimento de ensino da polirritmia foi bastante apreciado pelos alunos da disciplina ministrada na UFMG quando o propomos em aula. O resultado foi muito positivo o que mostra que a modalidade da percepção

e/ou da audição pode ter uma importância central para o estudo da polirritmia no violão (lembrando que chegamos a adotar o procedimento de ensino segundo o qual o professor executa um exercício e pede que os alunos o transcrevam imediatamente sem que eles tenham acesso a um instrumento, ou mesmo, à realização vocal do exercício. O resultado da aplicação do procedimento de ensino que acabamos de descrever durante a disciplina da UFMG não foi nem de longe tão efetivo quanto aquele obtido a partir do procedimento ensinado por Hall).

Ainda sobre métodos de ensino da polirritmia que podem estimular a vivência prática da modalidade da apreciação musical, devemos citar alguns procedimentos descritos pelo professor Guedes em seu *Texto sobre memorização* sobretudo quando esse autor encoraja o estudante a utilizar um gravador em suas sessões de estudo individual. A possibilidade que o estudante tem de tocar consigo mesmo pode ser um dos maiores benefícios que esse tipo de procedimento de ensino da polirritmia tem a lhe oferecer. De fato, nem mesmo o nosso melhor amigo teria paciência de executar repetidas vezes uma parte de um exercício, ou mesmo de um trecho de um estudo de polirritmia, para que nós pudéssemos praticar a execução desse exercício concomitantemente à audição dessa parte sendo executada por aquele. Só o uso de um gravador pode levar o estudante a esgotar as possibilidades de combinação entre a execução de uma parte de um exercício de polirritmia (seja no violão, seja na voz ou percutindo em alguma parte do seu corpo) enquanto ouve outra(s) parte(s) do mesmo exercício sendo executada(s) pelo gravador. Muitas são as possibilidades que podem ser levadas a cabo a partir desse procedimento de ensino da polirritmia desde que, obviamente, o foco dessas práticas permaneça no estímulo que as mesmas podem oferecer às modalidades integradas da performance musical e da percepção musical.

Por fim, citamos como último método que consideramos de extrema valia para o ensino da polirritmia no violão algo proposto tanto por Starer (1969) quanto por Hall (2005). Estamos nos referindo à divisão do estudo da polirritmia em dois estágios claramente distintos: no primeiro, (1) conseguimos perceber as subdivisões comuns a dois ou mais ritmos sendo sobrepostos enquanto, no segundo, (2) não somos mais capazes de perceber nenhuma subdivisão comum a dois ou mais ritmos sendo sobrepostos. Obviamente, o primeiro estágio deve ser produzido quando (1) a execução de uma polirritmia segue um andamento lento ou moderado enquanto o segundo estágio deve se manifestar apenas (2) quando a execução de uma polirritmia segue um andamento rápido ou, mesmo, muito rápido. Como vemos, tal método de ensino da polirritmia, assim como vários outros procedimentos citados nessa seção, pode ser usado para estimular ambas as modalidades de prática da performance e da apreciação musicais. Assim é que o professor pode usar tal método para ambas essas modalidades, inclusive, no

espaço de uma mesma aula. A interação de diferentes modalidades deve, como já defendemos, estimular no estudante uma maior flexibilidade para relacionar conhecimentos distintos ou, até mesmo, contraditórios os quais podem abrir caminho para que a polirritmia passe a pairar de modo mais constante sobre o seu imaginário musical.

O método de ensino da polirritmia que acabamos de mencionar pode (para não dizer deve) ser aplicado sistematicamente ao estudo de todos os exercícios de polirritmia apresentados anteriormente nesse capítulo. Essa atitude por parte do professor pode garantir uma maior apropriação cognitiva e técnica da polirritmia por parte do estudante já que é vedado a ele se acomodar no momento em que alcance uma execução relativamente segura de um exercício de polirritmia em andamento lento ou moderado. É recomendável que o professor encoraje o estudante a ir mais longe pois, ao acelerar paulatinamente a execução de um exercício de polirritmia, o estudante deve se confrontar com novos desafios tanto técnicos quanto perceptivos. O embate com tais desafios pode fazer com que ele venha a superar, mais à frente (ou, talvez, nem tão à frente assim) as suas próprias limitações técnicas e/ou perceptivas.

3.3 A RELAÇÃO SUJEITO-OBJETO NO ENSINO E NA APRENDIZAGEM DA POLIRRITMIA

A presente seção do terceiro capítulo da tese oferece um embasamento à nossa escolha em considerar os elementos essenciais da relação sujeito-objeto, própria do conhecimento filosófico, no contexto particular de nossa pesquisa. Vamos dividir as considerações que tecemos aqui em três subseções: na primeira, (1) apresentamos uma definição de filosofia e a relacionamos a outros domínios da cultura humana tais como os da arte e da ciência; na segunda, (2) apresentamos os elementos essenciais da relação sujeito-objeto e chegamos à uma conclusão a respeito de sua própria condição relativa; na terceira e última subseção do capítulo, (3) voltamo-nos diretamente ao contexto da presente pesquisa buscando iluminar nossos pensamentos e ações (futuras) no que dizem respeito aos processos de ensino e aprendizagem da polirritmia. Acreditamos que as reflexões propostas na última seção da tese possam contribuir para gerar maior lucidez e clareza quanto à nossa condição enquanto seres humanos com nossas limitações e nossos atributos especiais.

3.3.1 DEFINIÇÃO DE FILOSOFIA

Segundo Hessen (2000, p.7),

Encontramos [na filosofia] uma atração pelo todo, um direcionamento para a totalidade dos objetos. Contrariamente à atitude do especialista, cuja visão está sempre dirigida a um recorte na totalidade dos objetos de conhecimento, temos aqui [i. e., na filosofia] um ponto de vista universal, abrangendo a totalidade das coisas (HESSEN, 2000, p.7).

O interesse pela totalidade das coisas determina uma entrega total do filósofo na busca de uma visão universal de si e do mundo que o rodeia. Tal processo implica, ainda, “uma atitude intelectual, uma atitude [característica] do pensamento [filosófico]. Cabe ao filósofo conhecer, saber. O filósofo é um conhecedor por natureza” (Ibid., p.7). Hessen (Ibid., p.7) conclui que “Aparecem, portanto, as seguintes marcas da essência de toda filosofia: 1. A atitude em relação à totalidade dos objetos; 2. O caráter racional, cognoscitivo dessa atitude”. Como sugerimos no início desse parágrafo, a atitude do filósofo determina uma busca incessante pela construção de uma visão de si tanto quanto de uma visão de mundo. Quando o interesse do filósofo se dirige ao mundo exterior, o resultado de sua investigação se apresenta como uma visão de mundo, já quando o seu interesse se dirige à totalidade dos objetos do seu mundo interior, o resultado de sua investigação se revela como uma visão de si do espírito⁵¹⁶. Mas, a visão do filósofo não é (sabidamente) neutra já que também inclui o campo dos valores, o qual, aliás, se confunde com o próprio surgimento da filosofia ocidental que tem em Sócrates (470 a. C - 399 a. C) o seu primeiro grande pensador⁵¹⁷.

Com as marcas essenciais de toda filosofia em sua mente – conforme referidas no parágrafo anterior – Hessen propõe, então, uma definição de filosofia: “a filosofia é a tentativa do espírito humano de atingir uma visão de mundo, mediante a autorreflexão sobre suas funções valorativas teóricas e práticas” (Ibid., p.10). Hessen compreende a filosofia não como um domínio separado da cultura humana⁵¹⁸, mas, sim, como uma de suas vertentes a qual se encontra intimamente correlacionada às outras, principalmente, àquelas em que as funções do espírito humano desempenham papel central. Assim é que esse autor propõe “situar a filosofia no contexto das funções superiores do espírito, [quer dizer] indicar o lugar que ela ocupa no sistema da cultura [humana] como um todo” (HESSEN, Ibid., p.10). A seguir, constatamos as

⁵¹⁶ Lembrando que a palavra “espírito” é usada em nosso trabalho num sentido filosófico a qual é definida por Japiassú & Marcondes (2008, p.7-8) como “o princípio do pensamento e da reflexão do homem”.

⁵¹⁷ Segundo Hessen (2000, p.7-8), “Não sem justiça, Sócrates é chamado de criador da filosofia ocidental. Nele, a atitude teórica do espírito grego manifesta-se claramente. Todos os seus pensamentos e energias estão voltados para a edificação da vida humana sobre a base da reflexão e do saber. Ele tenta fazer com que todo agir humano seja um agir consciente, um saber, e empenha-se em elevar a vida, com todos os seus conteúdos, ao nível da consciência filosófica”.

⁵¹⁸ A cultura humana é entendida, aqui, no sentido daquilo que é criado pelo homem, que é produto de uma obra humana.

áreas da cultura humana às quais Hessen relaciona à filosofia e como uma dessas áreas pode ser compreendida a partir dessa relação:

Entre as funções superiores do espírito [humano] e da cultura incluem-se a ciência, a arte, a religião e a moral. Quando relacionamos a filosofia a essas funções, é da moral que ela mais parece distanciar-se. A moral diz respeito ao lado prático da existência humana, pois seu sujeito é a vontade. A filosofia, por sua vez, pertence completamente ao lado teórico do espírito humano (HESSEN, 2000, p.11).

Hessen contrapõe a natureza teórica da filosofia com a natureza prática da moral. Em seguida, o autor se questiona: “E como se dá a relação da filosofia com os [...] domínios [...] da cultura, [d’]a arte e [d’]a religião?” (HESSEN, 2000, p.11). O próprio autor responde:

[...] existe uma profunda afinidade entre esses três domínios culturais. Eles estão ligados por uma amarra comum, que é seu objeto. Com efeito, são os mesmos enigmas do mundo e da vida que estão colocados diante da poesia, da religião e da filosofia. No fundo, as três querem solucionar esses enigmas, querem fornecer uma interpretação da realidade, uma visão de mundo. O que as diferencia é a origem dessa visão de mundo. Enquanto a visão filosófica de mundo brota do conhecimento racional, a origem da visão religiosa de mundo está na fé religiosa. O princípio do qual ela procede e que determina seu espírito é a vivência religiosa dos valores, a experiência de Deus. Enquanto a visão religiosa de mundo depende decisivamente de fatores subjetivos, a visão filosófica de mundo reclama validade universal, demonstrabilidade racional. (HESSEN, 2000, p.11).

O autor prossegue tratando, dessa vez, da relação entre filosofia e arte, conforme vemos a seguir:

A filosofia é também essencialmente distinta da arte. A interpretação do mundo feita pelo artista provém tão pouco [sic] do pensamento puro [i. e., do intelecto] quanto a concepção de mundo do homem religioso. Também ela deve sua origem muito mais à vivência e à intuição. O verdadeiro artista não produz sua obra [apenas] com o intelecto, mas a partir da totalidade das [suas] forças espirituais. A essa diferença nas funções subjetivas acresce uma distinção no aspecto objetivo. O verdadeiro artista não está, como o filósofo, diretamente voltado à totalidade do ser. Seu espírito dirige-se, antes de mais nada, a um ser e a um acontecer concretos. À medida que os representa, eleva este ser e este acontecer concretos ao nível do mundo da aparência, do irreal⁵¹⁹. O estranho é que, nesse acontecer irreal, o sentido do acontecer real se manifesta; no acontecer particular [ou irreal] apresentam-se o sentido e o valor do acontecer [real] do mundo. Assim, na medida em que interpreta um ser ou acontecer particular [ou irreal], o verdadeiro artista nos dá indiretamente uma interpretação da totalidade do mundo e da vida (HESSEN, 2000, p.11).

A última relação estabelecida por Hessen entre os diferentes domínios da cultura humana se dá entre aqueles da filosofia e da ciência, entre os quais o mesmo reconhece que

[...] existe uma afinidade entre filosofia e ciência, na medida em que estão baseadas na mesma função do espírito humano – o pensamento. Conforme já assinalamos,

⁵¹⁹ Hessen se refere, aqui, ao mundo subjetivo do artista no qual este representa mentalmente os objetos concretos produzidos a partir de sua atividade artística. O ‘irreal’ citado por Hessen indica, portanto, o resultado de uma abstração através da qual um objeto concreto é transformado num objeto irreal ou, ainda, de representação mental no mundo subjetivo do artista. O caminho inverso, i. e., quando o artista transforma um objeto irreal num objeto concreto do mundo também pode estar implicado no processo aludido acima por Hessen.

porém, ambas se distinguem por seu objeto. Enquanto as ciências particulares tomam por objeto uma parte da realidade, a filosofia dirige-se à totalidade do real (HESSEN, 2000, p.10).

Hessen insiste numa possível mescla entre filosofia e ciência, o que o leva a considerar a possibilidade de se “[...] aplicar o conceito de ciência à filosofia. Distinguiríamos, então, entre ciência particular e [ciência] universal, chamando a última de filosofia”. Tal tentativa é, entretanto, abortada pelo autor no momento em que o mesmo alega que

Não é correto, porém, subordinar a filosofia à ciência, tratando-a como se fosse um tipo determinado de ciência, pois em virtude de seu objeto a filosofia não se distingue da ciência por graus, mas essencialmente. A totalidade do ente⁵²⁰ é mais do que uma soma dos diferentes domínios parciais da realidade que constituem o objeto das ciências particulares. Frente a esses domínios parciais, a totalidade é um objeto novo, de outro tipo. Por isso, ela pressupõe também uma nova função por parte do sujeito. O conhecimento filosófico, dirigido à totalidade das coisas, é essencialmente distinto do conhecimento das ciências particulares, que vai ao encontro de domínios parciais da realidade. Entre filosofia e ciência, portanto, há diferença não apenas sob o aspecto objetivo, mas também sob o aspecto subjetivo (HESSEN, 2000, p.10-11).

Hessen coloca a filosofia em um outro patamar ao comparar a mesma com a ciência. O posicionamento epistemológico desse autor se mostrou particularmente apropriado aos propósitos de nosso trabalho, o que nos levou a embasar as considerações que aqui tecemos com base no conhecimento filosófico entendendo-o tanto como objetivamente mais amplo do que o conhecimento produzido por cada domínio científico particular quanto como subjetivamente (ou essencialmente) diferente da totalidade dos conhecimentos gerados por “todos” os domínios científicos particulares tomados como um todo. Hessen (Ibid., p.12) chega, enfim, à uma conclusão sobre o lugar ocupado pela filosofia no sistema da cultura humana:

Se tentarmos agora determinar o lugar da filosofia no sistema da cultura, deveremos dizer o seguinte. A filosofia tem uma face voltada para a religião e para a arte e outra face voltada para a ciência. Com a religião e a arte, tem em comum o olhar dirigido à totalidade do real; com a ciência, tem em comum o caráter teórico (HESSEN, 2000, p.12).

3.3.2 A RELAÇÃO SUJEITO-OBJETO

Todo ato de conhecimento implica uma relação entre um sujeito e um objeto. Nesse ato, temos de um lado o sujeito, cuja função é a de absorver espiritualmente o objeto e, de outro, o objeto, cuja função é a de ser absorvido pelo sujeito. Entendemos, assim, que ambos – o

⁵²⁰ Segundo Japiassú e Marcondes (2008, p.113), o termo ‘ente’ é usado para “designar o ser que existe, o ser concreto. Há uma confusão entre o *existente* (designando o homem) e o *ente*, ‘designando tudo o que nos encontra, nos cerca, nos conduz, nos constrange, nos enfeitiça e nos preenche, nos exalta e nos decepciona’ (Heidegger), sem nos apresentar o ser em si, o ser absoluto. Esse ente geral [i. e., o ser em si ou absoluto] se distingue dos entes particulares (objetos, astros, pedras, etc.) por seu caráter de totalidade”. Entendemos que ‘a totalidade do ente’, conforme referida acima por Hessen em sua citação blocada no corpo do texto da tese, diz respeito ao ente geral ou absoluto definido acima por Japiassú & Marcondes.

sujeito e o objeto – permanecem eternamente separados no ato do conhecimento. Essa separação entre ambos pertence, de fato, à essência do conhecimento e sua designação mais precisa ou técnica pode ser sintetizada pelo dualismo estrutural que jamais cessa de existir uma vez que tanto sujeito quanto objeto permaneçam confinados dentro dos limites do ato do conhecimento.

Apesar da separação fundamental entre sujeito e objeto no ato do conhecimento que acabamos de determinar, ambos esses elementos só são o que são na medida em que formam uma correlação, uma relação recíproca: o sujeito só se faz sujeito em sua relação com o objeto e, da mesma forma, o objeto só se faz objeto em sua relação com o sujeito. Ambos só são o que são porque o são um para o outro. Porém, sujeito e objeto não se esgotam em suas respectivas funções dentro do ato do conhecimento, mas, em vez disso, cada qual possui um ser que vai além da sua função dentro desse ato.

No sujeito, esse ser é representado por naquilo que, nele, foge à sua capacidade inata para conhecer já que, além de conhecer, o sujeito também está apto a sentir e a querer. Assim, o sujeito que conhece – o chamado sujeito cognoscente – representa apenas uma parte do seu ser. O objeto também não se limita a ser absorvido pelo sujeito, mas também tem um ser em si que vai além da sua função dentro do ato do conhecimento. Esse ser do objeto corresponde àquilo que, nele, ainda é desconhecido. Assim, fora da correlação que o ato do conhecimento implica, o objeto deixa de ser objeto enquanto o sujeito deixa apenas de ser sujeito cognoscente.

Mas não só isso, já que o objeto absorvido pelo sujeito no ato do conhecimento não equivale ao objeto em si, mas, em vez disso, corresponde à imagem que o sujeito cria do objeto. Tal princípio confirma a separação ou – para sermos mais técnicos – o dualismo estrutural entre sujeito e objeto no ato do conhecimento que introduzimos mais acima. Assim, a imagem do objeto deve carregar consigo as suas próprias determinações. Isso significa que a apreensão de um objeto deve envolver uma descrição exata do mesmo por parte do sujeito. Isso ocorre porque, no ato do conhecimento, o objeto tem preponderância sobre o sujeito. O objeto é o determinante, o sujeito o determinado. Este deve subordinar-se àquele. Porém, como já dissemos, não é o sujeito que é pura e simplesmente determinado, mas, apenas, a imagem que ele cria do objeto.

Todo conhecimento envolve um objeto que se apresenta como independente da consciência do sujeito. Distinguímos dois tipos de objeto: (1) os objetos reais (os quais nos são

dados em nossa experiência externa e interna⁵²¹) e; (2) os objetos ideais ou irrealis (os quais são gerados pela atividade pura do pensamento). Os primeiros incluem tanto os dados sensíveis quanto os dados intuitivos sendo ambos imediatamente apreendidos pelo sujeito antes de toda e qualquer elaboração consciente. Os objetos ideais ou irrealis são, por sua vez, todos aqueles que independem da experiência sensível, i. e., que se apresentam como produtos da atividade pura do pensamento (tais como os valores numéricos e as estruturas geométricas). Ainda assim, objetos gerados por abstração também podem ser considerados objetos ideais ou irrealis na medida em que são tomados pelo sujeito como independentes de suas determinações concretas e acidentais⁵²².

Qualquer um dos dois tipos de objeto citados no parágrafo anterior deve ser tratado no contexto do ato do conhecimento como transcendente ao sujeito pelo fato de qualquer um deles pertencer a uma outra natureza quando comparada a do sujeito e que também pode ser considerada de uma ordem superior (não nos esqueçamos que o objeto é o elemento determinante no ato do conhecimento). Assim, consideramos que todo objeto, tal como ele é em si mesmo, se apresenta como ontologicamente⁵²³ inacessível ao sujeito. Cabe ao sujeito se contentar em conhecer a parte do objeto a qual ele é capaz de acessar livremente e que lhe é concedida por meio do ato cognoscitivo (i. e., do conhecimento).

Mas, ao considerarmos aquilo que, no sujeito, foge à sua capacidade inata para conhecer entendendo-o não como um ser de conhecimento, mas, sim, como um ser de sentimento e vontade, vemos a correlação entre sujeito e objeto no ato do conhecimento ruir bem defronte aos nossos olhos. Isso porque uma reversão dos papéis atribuídos anteriormente ao sujeito e ao objeto no ato cognoscitivo – quais sejam, como determinado e determinante, respectivamente, nesse ato – se mostra perfeitamente possível. O sentimento e a vontade imanentes no sujeito – diferentemente da capacidade de reflexão puramente intelectual – parecem conter em si as propriedades necessárias e suficientes para conduzi-lo – e isso ocorre com muito mais frequência do que podemos imaginar – à uma ação. O conceito de ação aparece, aqui, como um produto da vontade e/ou do sentimento do indivíduo ou, para sermos ainda mais

⁵²¹ Os dados da experiência externa correspondem àqueles que obtemos através dos sentidos (e. g., sons, cores, odores, etc.) enquanto os dados da experiência interna correspondem a dados psíquicos (e. g., sensações, imagens, emoções, etc.) que derivam dos dados sensíveis obtidos em nossa experiência externa.

⁵²² As determinações concretas e acidentais do objeto são identificadas pelo “[...] acréscimo de notas ou características [percebidas em nossa experiência sensorial] ao objeto considerado [uma vez que restringem] [...] o conceito daquilo a que se une[m], assim como a palavra ‘morto’ restringe o conceito de homem quando se diz ‘homem morto’” (ABBAGNANO, 2007, p.244).

⁵²³ A ontologia designa “o estudo da questão mais geral da metafísica, a do ‘ser enquanto ser’; isto é, do ser considerado independentemente de suas determinações particulares e naquilo que constitui sua inteligibilidade própria” (JAPIASSÚ; MARCONDES, 2008, p.259).

técnicos, compreende a “Atividade de um indivíduo da qual ele é expressamente a causa e pela qual modifica a si mesmo e o meio físico” (JAPIASSÚ; MARCONDES, 2008, p.10).

Uma ação no contexto da filosofia não implica necessariamente uma alteração física na realidade empírica por parte do sujeito, mas, em vez disso, pode compreender apenas um ato mental através do qual ele modifica a sua própria visão⁵²⁴ da realidade. Se a ação é motivada pela volição e/ou pelo sentimento do sujeito, então, a sua visão constitui uma ação instantânea por meio da qual ele pode vivenciar a apreensão imediata do objeto. Hessen (2000) reconhece na operação que acabamos de descrever uma visão intuitiva, seja ela volitiva e/ou emocional. Assim é que, na ação (entendida, aqui, em sua acepção filosófica), constatamos a reversão dos papéis atribuídos ao sujeito e ao objeto no ato do conhecimento já que, no contexto dessa operação, não é o objeto que determina o sujeito, mas o sujeito é quem passa a determinar o objeto.

Nesses termos, entendemos que a própria estrutura psíquica do ser humano – entendida aqui como composta por três potências fundamentais: pensar, sentir e querer – impossibilita qualquer determinação de caráter logicamente necessário sobre a relação sujeito-objeto. De fato, conforme Hessen (2000, p.65-66) comenta na conclusão do capítulo ‘A essência do conhecimento’ em seu livro *Teoria do Conhecimento*,

Como seres que querem e agem, estamos presos à oposição entre eu e não-eu, entre sujeito e objeto; é impossível, por isso, superar teoricamente esse dualismo, vale dizer, é impossível solucionar definitivamente o problema sujeito-objeto (HESSEN, 2000, p.65).

Os conceitos de eu e não-eu citados acima por Hessen surgem da ‘filosofia do eu’ a qual é definida por Japiassú e Marcondes (2008, p.127-128) nos seguintes termos:

O eu (*ego* em latim, *je* em francês) constitui o termo característico para designar a filosofia do sujeito (ou da consciência), que parte do pensamento pessoal a fim de construir toda uma teoria do conhecimento. Nascida com o *cogito* de Descartes [1596-1650], ela se encontra bem expressa no ‘Penso, logo existo’. Podemos duvidar de tudo, podemos nos perguntar se os objetos que percebemos não constituem fantasmas ou visões de um sonho. Contudo, enquanto estamos duvidando, percebemos que há pelo menos uma coisa que permanece ao abrigo da dúvida: existe um certo ser, que se encontra aí e que está duvidando. ‘Esta proposição: *je sui, j’existe* é necessariamente verdadeira todas as vezes que a pronuncio ou que a concebo em meu espírito’, comenta Descartes. E do *cogito*, ele tira a conclusão: eu sou uma substância que pensa. Cada vez que pensamos ou dizemos ‘eu’, ou seja, que temos consciência atual de existir, esta consciência é um ato, não uma coisa (JAPIASSÚ; MARCONDES, 2008, p.127-128).

⁵²⁴ Segundo Japiassú e Marcondes (2008, p.182, *grifo nosso*), “[...] a visão é uma ação imanente, só tendo efeito sobre aquele que vê”.

A ‘filosofia do eu’ só se mostra aplicável ao sujeito na medida em que se presume a partir dela que apenas este é capaz de reconhecer a sua própria existência mediante a auto observância dos seus atos de pensamento (algo que, à princípio, nenhum objeto é capaz de fazê-lo). Há de se observar, contudo, que tais atos não se restringem àqueles meramente intelectuais ou racionais, mas também devem englobar os atos emocionais e/ou volitivos do sujeito. É isso que os autores do verbete ‘filosofia do eu’ transcrito acima deixam claro ao comentarem mais detalhadamente sobre aquilo que pode estar implícito na proposição cartesiana, conforme os mesmos detalham a seguir:

Segundo Descartes, [o pensamento inclui todos] os processos mentais, em um sentido amplo. ‘Sou uma coisa que pensa, isto é, que duvida, que afirma, que nega, que conhece poucas coisas, que ignora muitas, que ama, que odeia, que deseja, que não deseja, que imagina também e que sente’ (*Terceira meditação*) (JAPIASSÚ; MARCONDES, 2008, p.269).

A citação de Descartes apresentada acima por Japiassú e Marcondes confirma que o ‘eu’ pode surgir de qualquer ato procedente de uma das três potências psíquicas fundamentais do ser humano, a saber, do seu raciocínio, do seu sentimento ou da sua vontade. Hessen (Ibid., p.63-64) corrobora, pelo menos em parte, o que acabamos de concluir acrescentando à proposição cartesiana, outra, que trata a volição humana como fundamento da existência do ‘eu’. Abaixo, conhecemos os detalhes do seu ponto de vista:

Desenvolvendo seus pensamentos, Descartes formulou o célebre cogito ergo sum [i. e., penso, logo existo]. Em meu pensar, em meus atos de pensar – assim reflete Descartes – vivencio meu eu enquanto realidade certifico-me de minha existência. Em contrapartida à proposição cartesiana, Maine de Biran [1766-1824] afirmaria mais tarde: volo, ergo sum [quero, logo existo]. Ambas as proposições buscam expressar o mesmo princípio, a saber, que possuímos uma certeza imediata sobre a existência de nosso próprio eu, mas uma delas parte do processo do pensar, enquanto a outra parte do processo do querer (HESSEN, 2000, p.63-64).

A orientação predominantemente racionalista da filosofia moderna de Descartes parece ter levado Hessen a estabelecer uma distinção clara e precisa entre a proposição cartesiana ‘penso, logo existo’ e a proposição ‘quero, logo existo’ elaborada posteriormente por Biran. Mas, como já havíamos constatado numa citação atribuída por Japiassú e Marcondes ao próprio Descartes, não haveria motivo para duvidarmos da possibilidade de os atos emocionais e/ou volitivos do ser humano conduzirem de forma imediata à certeza sobre a existência do seu próprio ‘eu’.

Quando Hessen afirma na conclusão do capítulo ‘A essência do conhecimento’ que enquanto ‘seres que querem e agem, estamos presos à oposição entre eu e não-eu’, esse autor parece associar diretamente o ato de querer do ser humano ao ‘eu’ enquanto o seu ato de agir

seria relacionado ao ‘não-eu’. Se considerarmos o mundo concreto, vale dizer, a realidade empírica, veremos que, nela, encontra-se uma multiplicidade praticamente infinita de atos que podem ser considerados como efeitos de um agir, de uma ação (e. g., os atos ou fatos naturais). Mas, ao contrário da ação do sujeito – que é considerada na filosofia como podendo existir apenas subjetivamente para ele⁵²⁵ – o efeito de um agir a que a realidade empírica nos apresenta surge sob a forma de uma ação objetiva a qual se manifesta concretamente na realidade empírica. Isso mostra que, enquanto ser dotado de uma parcela material e, por consequência, sensível, o ser humano, em seus próprios atos objetivos, também se configura como não-eu quando atua na mediação de causas naturais que se integra ao conjunto das ações concretas que constituem toda a realidade empírica do mundo.

Se é assim, então, não só a estrutura psíquica do homem interfere na relação sujeito-objeto, senão, também a sua estrutura dualista fundamental segundo a qual o mesmo é constituído por dois princípios independentes e incompatíveis: o pensamento e a extensão (o espírito e a matéria ou, ainda, a alma e o corpo). Vemos que a estrutura dualista do ser humano não ajuda a defini-lo plenamente nem como sujeito, nem, muito menos, como objeto, mas como, fundamentalmente, uma interação ‘inusitada’ de ambos esses princípios. Há, por outro lado, vertentes da cultura humana, sobretudo as religiosas, que pregam, em oposição à estrutura dualista do ser humano a qual acabamos de nos referir, um monismo (panteísta) ou um dualismo-teísta como referências mais confiáveis na definição da verdadeira essência do ser humano ou, ainda, da efetiva relação entre sujeito e objeto.

No caso do monismo (panteísta), tem-se em conta que “pensamento e ser, consciência e objeto são apenas aparentemente uma dualidade; efetivamente, eles são uma unidade, apenas os dois lados de uma mesma e única realidade” (HESSEN, 2000, p.67). Já para o dualismo-teísta, “Sujeito e objeto, pensamento e ser descendem, no final das contas, de um princípio comum. Esse princípio é a divindade. Ela é a fonte comum da idealidade e da realidade, do pensamento e do ser” (Ibid., p.67). Hessen (Ibid., p.68) detalha ainda mais a perspectiva dualista-teísta e introduzi-nos o seu pressuposto fundamental, segundo o qual, “Como causa criadora do universo, Deus coordenou de tal modo os reinos ideal e real que ambos concordam entre si, existindo, portanto, uma harmonia entre pensamento e ser” (Ibid., p.67). Muito embora não associe explicitamente o conceito de Deus à perspectiva monista (panteísta), a própria denominação dada a ela por Hessen define a presença dele que, por definição, se mantém

⁵²⁵ Nos referimos aqui à ação imanente do sujeito ou, como definimos anteriormente, à uma visão que implica a apreensão imediata do objeto por parte dele.

imane à toda e qualquer manifestação do mundo. Isso fica evidente quando consultamos o verbete ‘Deus’ do *Dicionário Básico de Filosofia Zahar* o qual especifica que “Para a concepção panteísta, Deus é o ser supremo imane (não transcendente) à Natureza, isto é, substancialmente idêntico ao mundo” (JAPIASSÚ; MARCONDES, 2008, p.95).

Por mais que possam inspirar os mais (ou menos) afeitos à devoção religiosa, os pontos de vista monista panteísta e dualista-teísta sobre a natureza do ser humano e da própria realidade em que se deparam sujeito e objeto não podem ter qualquer pretensão à cientificidade. Hessen comenta sobre isso na seguinte passagem do capítulo ‘A essência do conhecimento’ do qual já havíamos citado outro trecho:

[...] se [na visão monista panteísta] sujeito e objeto são completamente idênticos, o problema geral sujeito-objeto já não existe mais. A teoria do conhecimento é completamente absorvida pela metafísica. Isso significa, porém, renúncia a uma solução científica para o problema do conhecimento [...]. [Se, no caso da visão dualista-teísta] A conexão e a ordem no mundo dependem de uma harmonia originalmente estabelecida por Deus [e] [...] É dessa harmonia que depende também a concordância entre pensamento e ser, entre sujeito e objeto [...] É claro que não podemos fazer dessa metafísica teísta um fundamento, mas apenas um coroamento e um fecho da teoria do conhecimento (HESSEN, 2000, p.67-68).

Os princípios metafísicos que fundamentam as perspectivas monista panteísta e dualista-teísta acerca da realidade do ser humano e da efetiva relação entre ambas as suas parcelas espiritual e material se baseiam, contudo, em pressupostos indemonstráveis. É certo que devemos, à princípio, distinguir precisamente um conhecimento metafísico estrito de um conhecimento metafísico teísta (o qual constitui um conhecimento metafísico que é como que suplementado pelo conceito religioso de Deus). Ora, segundo Hessen (2000, p.82), “No campo metafísico, em última análise, só há [...] conhecimento racional. É o entendimento que tem, aí, a última palavra”. E o autor prossegue: “Acontece, porém, que Deus não é objeto da metafísica”. E, assim, Hessen segue, conforme constatamos em seu raciocínio completo transcrito abaixo:

A metafísica ocupa-se apenas do absoluto, do fundamento do mundo. Esse absoluto da metafísica, porém, é *toto coelo*⁵²⁶ diferente do Deus da religião. Aquele é um ser⁵²⁷; este é, antes de mais nada, um valor. E, como qualquer valor, também o valor-Deus nos é dado exclusivamente na experiência interna. Não é na atitude racional-metafísica, mas na experiência religiosa que Deus chega à condição de algo dado (HESSEN, 2000, p.83).

⁵²⁶ A expressão *toto coelo* em língua latina pode ser traduzida literalmente como ‘em todo céu’ ou ‘em todo paraíso’. Acreditamos, porém, que o sentido mais plausível dessa expressão na frase citada acima por Hessen seja representado, simplesmente, por um advérbio de intensidade tal como ‘totalmente’ ou ‘inteiramente’.

⁵²⁷ Segundo Hessen (2000, p.8), a metafísica compreende a “ciência universal do ser: a ‘filosofia primeira’ [...]. Ela nos informa sobre a essência das coisas, a contingência e os princípios últimos da realidade [que, juntos, se configuram] [...] antes de mais nada como visão de mundo”.

Nenhum dos conhecimentos metafísicos elencados mais acima – i. e., aqueles que derivam (1) da concepção monista panteísta e (2) da dualista-teísta aplicadas, cada qual, à uma visão de mundo – configura um conhecimento metafísico estrito, mas, em vez disso, se apresentam como condicionados a conceitos específicos de um Deus religioso⁵²⁸. Como constatamos mais acima, Hessen é taxativo ao afirmar que as especulações metafísicas empreendidas por ambas as concepções monista panteísta e dualista-teísta acima referidas não podem oferecer uma solução científica para o problema do conhecimento. Mas, ao contrário do que podemos pensar, isso pode não ter relação direta com o fato de ambas não se apresentarem como conhecimentos metafísicos estritos. A definição de metafísica dada por Schopenhauer (1788- 1860) pode esclarecer a situação:

Por metafísica entendo toda pretensão a conhecimento que busque ultrapassar o campo da experiência possível, e por conseguinte a natureza, ou a aparência das coisas tal como nos é dada, para nos fornecer aberturas àquilo pelo qual esta [aparência ou natureza das coisas] é condicionada; ou para falar de forma mais popular, sobre aquilo que se oculta por trás da natureza, e a torna possível... A diferença (entre a física e a metafísica) repousa, *grosso modo*, sobre a distinção kantiana entre fenômeno e coisa-em-si (SCHOPENHAUER, s/d apud JAPIASSÚ; MARCONDES, 2008).

O filósofo Immanuel Kant (1724-1804), citado acima por Schopenhauer, impôs com toda convicção possível uma limitação clara para a pretensão do ser humano de se apropriar de todo e qualquer conhecimento metafísico que aspirasse, ao mesmo tempo, à condição de um saber científico. Japiassú e Marcondes nos dão os detalhes:

[...] com Kant, a filosofia crítica irá impor limites às pretensões de conhecimento da metafísica, considerando que devemos distinguir o domínio da razão, que produz conhecimento, que possui objetos da experiência, que constitui a ciência, portanto, do domínio da razão especulativa, em que esta se põe questões que, em última análise, não pode solucionar, embora essas questões sejam inevitáveis [...]. Kant vê solução para as pretensões da metafísica apenas no campo da razão prática, isto é, não do conhecimento, mas da ação, da moral⁵²⁹ (JAPIASSÚ; MARCONDES, 2008, p.234).

Se a metafísica entendida de forma estrita não compreende um campo do conhecimento científico, isso deve ter, certamente, ligação com o fato de não ser dada ao ser humano a possibilidade de ele adentrar a esfera ontológica do objeto. Em última instância, metafísica e ontologia se mostram diretamente relacionadas, isso, é claro, quando as mesmas não são usadas como sinônimos. A definição de ontologia que citamos um pouco mais acima nos mostra que a mesma deve ser tomada como “o estudo da questão mais geral da *metafísica*,

⁵²⁸ No monismo panteísta, Deus é considerado imanente ao mundo, quer dizer, segundo esta concepção, Deus estaria presente internamente em tudo que existe. Já no dualismo-teísta, Deus é visto como transcendente ao mundo, como exterior a ele e, ao mesmo tempo, como sendo de uma outra natureza, de uma ordem superior.

⁵²⁹ Japiassú e Marcondes se referem, aqui, à visão de um Deus religioso a qual, como já vimos, nos seria dada apenas na experiência interna ou, mais especificamente, em nossa experiência religiosa.

a do ‘ser enquanto ser’; isto é, do ser considerado independentemente de suas determinações particulares e naquilo que constitui sua inteligibilidade própria” (JAPIASSÚ; MARCONDES, 2008, p.259, *grifo nosso*). Quando adotamos o pressuposto kantiano que determina que só é dada ao ser humano a possibilidade de conhecer as coisas enquanto fenômenos de consciência, quer dizer, da forma como ele as percebe e não como elas são em si mesmas, o fizemos no intuito de abdicarmos de quaisquer considerações a respeito da esfera ontológica e/ou metafísica de qualquer coisa que seja.

Chegamos, assim, ao ponto em que podemos constatar como a estrutura psíquica do ser humano pode levá-lo tanto a ser determinado pelo objeto no ato do conhecimento (caso ele seja tomado em seu viés cognoscitivo) quanto a determinar, ele mesmo, o objeto a partir de uma ação (caso ele seja tomado em seu viés volitivo e/ou emocional). Mais não apenas isto, já que, também chegamos ao ponto em que podemos constatar como a sua estrutura dualista geral permite que consideremos o ser humano ora como sujeito (caso o enxerguemos como detentor de um ‘eu’ subjetivo-pensante) ora como objeto (caso o enxerguemos como promotor de ações objetivas no mundo concreto). Assim como Hessen (2000, p.65) apropriadamente colocou num ponto mais adiantado do seu livro *Teoria do conhecimento*, devemos admitir que, considerando o ponto em que chegamos, “Não nos parece possível fazer mais do que isso”.

Concluimos, assim, essa subseção dedicada à apresentação dos elementos fundamentais da relação sujeito-objeto nos contentando com o reconhecimento de que a condição multifacetada do ser humano tanto enquanto ser capaz de conhecer, sentir e querer quanto enquanto ser dotado de uma parcela espiritual (e imaterial) e outra sensível (e material) faz com que ele se mantenha (eternamente) preso à oposição entre o seu eu e o seu não-eu, entre o seu pensamento e o seu não-pensamento, entre o seu não-agir e o seu agir, entre a sua parcela de sujeito e a sua parcela de objeto.

3.3.3 SUJEITO E OBJETO NO ENSINO DA POLIRRITMIA NO VIOLÃO

Como acabamos de constatar, a natureza humana não parece ser redutível a qualquer ideia de linearidade, simplicidade ou unidade absolutas. Muito pelo contrário, podemos enxergar em nossa constituição uma teia de elementos contrastantes entre si, uma realidade multifacetada e, por que não dizer, polissêmica? Se isso é verdade, parece que o estudo da polirritmia dentro da música pode nos levar para mais perto de nós mesmos⁵³⁰. Essa hipótese

⁵³⁰ Naturalmente, nos referimos aqui aos tipos de polirritmia que podem implicar um tempo não-linear ou uma maneira não-linear de conceber o tempo musical.

deve ser encarada exatamente como ela é, ou seja, como uma mera hipótese. É claro que não propomos aqui nenhum tipo de especulação metafísica – aliás, acabamos de abdicar de fazê-lo em qualquer nível – mas, em vez disso, baseamos nossas atuais considerações nas discussões empreendidas ao longo de todo o nosso trabalho, desde os debates mais técnicos compreendidos dentro do seu contexto propriamente musical até as questões mais recentemente abordadas que tratam dos pressupostos filosóficos que empregamos nele.

Cabe destacar, ainda, o pressuposto kantiano segundo o qual não nos é dada (enquanto seres humanos) a possibilidade de adentrar a esfera ontológica do objeto uma vez que só podemos conhecer a realidade a partir dos fenômenos de nossa consciência. Talvez a consequência mais direta desse pressuposto possa ser sintetizada por uma norma fundamental: não é lícito proceder de tal modo que qualquer que seja o conhecimento gerado pelo sujeito, admita-se desconsiderar a sua contribuição para a constituição do seu objeto correspondente. Ou seja, não importa o quão precisa ou exata seja a descrição das determinações do objeto por parte do sujeito. No contexto da nossa pesquisa, i. e., no que se refere ao ensino e à aprendizagem da polirritmia, tal pressuposto se mostra perfeitamente aplicável. Quando estiver ensinando, por exemplo, a(s) estrutura(s) matemática(s) de um polirritmo (ou mesmo de um único ritmo), o professor não deve se esquecer de que a descrição de tal(is) estrutura(s), por mais exata que pareça, não se refere, ainda, ao próprio ser desse(s) objeto(s) – i. e., à forma como ele(s) é(são) em si mesmo(s) – mas, indica, apenas, a forma como nós seres humanos o(s) vemos, como ele(s) aparece(m) para nós, em nossa consciência. A diferença pode ser sutil, mas, ainda assim, pode pegar alguns desprevenidos de plantão.

Por outro lado, devemos estender o nosso raciocínio recém exposto para outra ordem já que, nesse caso, a recíproca se mostra verdadeira: não seria lícito proceder inversamente de tal modo que qualquer que seja o conhecimento gerado pelo sujeito, admita-se desconsiderar, nele, as determinações do objeto. Certamente, tais determinações não devem ser tratadas como realidades dadas por si, mas, sim, como símbolos das determinações transcendentais do objeto em face do sujeito as quais ganham uma descrição adicional de Külpe quando esse autor se refere a elas como “uma realidade não-dada que, no entanto, manifesta-se por meio do que é dado” (KÜLPE, 1923 apud HESSEN, 2000). As determinações do objeto não devem ser tratadas como realidades absolutas aderentes a ele, mas, sim, como símbolos através dos quais podemos ter acesso a ele. Eisler (apud HESSEN, 2000, p.94) resume esse ponto de vista como ninguém:

[...] as determinações dos conteúdos de experiência mantêm relações unívocas com os elementos transcendentais dos quais aqueles conteúdos dependem. Ainda que a constituição e o modo de operar desses elementos, embora pensáveis, não sejam

diretamente cognoscíveis, temos pelo menos um conhecimento indireto, simbólico deles, uma tradução de seu ser na linguagem da consciência. Não existe, portanto, qualquer identidade ou igualdade entre consciência cognoscente e realidade absoluta, mas uma coordenação de certas partes constituintes do ser fenomênico com o ser-em-si das coisas, sobre a qual se assenta a objetividade do conhecimento, a possibilidade de um conhecimento universalmente válido do mesmo objeto pelos mais diferentes sujeitos (EISLER, 1907 apud HESSEN, 2000).

Somos convidados, mais uma vez, a levar o conhecimento filosófico para sala de aula. Dessa vez, somos lembrados por Eisler sobre uma limitação que nos cerca e que podemos (para não dizer devemos) tomar como parte de nossa condição humana. Podemos e temos como uma parte substancial do nosso ser a capacidade de conhecer os objetos, porém, o que conhecemos deles não representa nenhuma realidade absoluta, mas, sim, uma realidade possível ou, para usarmos uma terminologia kantiana, uma “condição da experiência possível” (apud HESSEN, 2000, p.49).

Tal conhecimento pode (para não dizer deve) ser aplicado sem erro ao contexto particular de nossa pesquisa que enfocou os processos de ensino e aprendizagem da polirritmia no violão. Basta considerarmos que a missão de ensinar atribuída ao professor, dentro desse contexto, se limita, antes de tudo, a orientar o estudante em seu processo de conhecimento do mundo e da realidade particular sobre a qual aquele já construiu alguma experiência, o que, desse modo, lhe permite conduzir o estudante à sua melhor experiência possível. Possível, porque, essa também é a experiência do professor e, como tal, é a única que ele pode oferecer ao estudante. Com sorte e cooperação de ambas as partes, poderão caminhar juntos, professor e estudante, a partilharem as suas melhores experiências possíveis.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho de pesquisa empreendido na presente tese se bifurcou em duas vias principais: primeiro nos dedicamos às questões didático-teóricas implicadas no ensino e na aprendizagem da polirritmia para, num segundo momento, tratarmos das questões didático-práticas mais gerais implicadas no mesmo campo de conhecimento recém referido e, também, mais específicas uma vez que se aplicavam ao contexto técnico e interpretativo do violão.

Considerando as questões mais propriamente teóricas estudadas na tese, constatamos que os conceitos de ritmo e métrica se encontram implicados, respectivamente, nos conceitos de polirritmia e polimetria. Isso pôde ser observado nas respostas dadas por professores de música em universidades públicas brasileiras ao primeiro grupo de questões do nosso questionário, o qual centrou-se em questões de natureza teórico-conceitual conforme se mostram implicadas nos processos de ensino e aprendizagem da polirritmia. Dos 15 professores que participaram de nossa enquete, apenas um (Professor 8) negou que o conceito de polirritmia é consequente do conceito de ritmo enquanto outro professor (Professor 6) se mostrou hesitante em reconhecer o conceito de polimetria como consequente do conceito de métrica.

A ambiguidade dos conceitos de ritmo e métrica e de polirritmia e polimetria também foi constatada a partir das respostas dos professores participantes da nossa pesquisa enquanto respondentes do nosso questionário. Houve o que podemos chamar de um empate técnico entre 7 professores que demonstraram considerar uma sequência de pulsos equidistantes um ritmo e 6 professores que negaram veementemente tal correspondência. 2 professores não optaram nem por um lado nem pelo outro. Esse equilíbrio notável nas respostas dos professores sobre essa questão mostrou como uma sequência de pulsos equidistantes pode remeter ao conceito de métrica e não ao de ritmo, fato verdadeiramente observado nas respostas dadas pelos docentes que assim negaram *status* de ritmo à uma sequência de pulsos desse tipo. Os professores que, por outro lado, responderam positivamente a essa questão e que reconheceram uma sequência de pulsos equidistantes como um ritmo se abstiveram, entretanto, de qualquer justificação para tal posicionamento o que, assim, não pôde ser considerada uma postura verdadeiramente resoluto sobre o assunto.

A falta de uma justificação mais clara sobre a questão que acabamos de mencionar levou um professor (Professor 12) que havia respondido positivamente à correspondência entre uma sequência de pulsos equidistantes e um ritmo a reconhecer como o elemento fundamental da métrica o ‘Agrupamento de alguma estrutura de referência temporal – usualmente uma pulsação’. Nesse mesmo contexto, um outro professor (Professor 3) que também havia

demonstrado concordar com a correspondência entre uma sequência de pulsos equidistantes e um ritmo, acabou deixado a questão sobre o conceito de métrica em branco. Essa atitude poderia ser tomada como acidental caso esse mesmo professor não tivesse respondido a todas as questões subsequentes do questionário. Ainda que não possamos fazer nenhuma afirmação contundente sobre a conduta desse professor, também não podemos descartar a possibilidade de ele ter ficado em dúvida e, assim, se absteve de dar qualquer resposta à questão sobre a métrica. Os casos dos dois professores os quais acabamos de tratar podem implicar compreensões correspondentemente ambíguas dos conceitos de ritmo e métrica.

Ainda centrados nas questões didático-teóricas implicadas nos processos de ensino e aprendizagem da polirritmia, estabelecemos uma relação direta entre o conceito de dissonância rítmica e a conotação específica de polirritmia conforme definida pelo dicionário *Ricordi*. Tal relação poderia, em nossa opinião, fazer cessar qualquer discussão adicional sobre qual terminologia poderia expressar a significação mais comumente atribuída à polirritmia na medida em que já dispomos de artifícios conceituais suficientes na literatura musical para determiná-la sem erro e, inclusive, portando consigo a marca da necessidade lógica e da validade universal. Isso porque o conceito de dissonância rítmica (assim como aquele de consonância rítmica) se baseia na relação puramente aritmética gerada pela interação de dois ou mais níveis de movimento. Isso quer dizer, à princípio, que não haveria nenhuma chance de dois indivíduos no uso pleno de suas condições físicas e (principalmente) mentais discordarem sobre a constituição de uma estrutura ritmicamente dissonante (ou consonante). Daí a nossa reivindicação proferida acima.

A polimetria representou um caso à parte no contexto das discussões didático-teóricas empreendidas em nosso trabalho. Isso porque constatamos a partir delas quanto de erro pode haver na (in)compreensão desse conceito. O problema mais evidente reside no (des)entendimento de métrica enquanto um conteúdo do conhecimento musical. Ora, em nossa proposta de ensino da polirritmia, fizemos questão de diferenciar precisa e claramente entre os conceitos de ritmo e métrica, estabelecendo o último deles como equivalendo à uma forma de conhecer os conteúdos musicais a serem dados, mais propriamente, pelo(s) ritmo(s) de uma composição musical. Apesar disso, constatamos, por exemplo, que, dos 15 professores que participaram da nossa enquête, 12 demonstraram atribuir *status* de conteúdo à métrica enquanto apenas 2 deixaram transparecer uma ideia de métrica que se aproximasse mais de um entendimento dela enquanto uma forma de conhecimento. Houve, ainda, um professor que pareceu se alinhar mais para o lado dos dois professores que acabamos de citar, embora isso possa ser questionado. Raciocinamos desse modo ao considerarmos o fato desse professor ter

definido a métrica como se baseando na atividade da interpretação musical e não numa pretensa estrutura conteudística da métrica.

A polimetria não deve, ainda, ser confundida com o conceito de dissonância métrica. Se a polimetria significa a sobreposição de diferentes interpretações métricas de um ou mais ritmos levadas a cabo por diferentes indivíduos, a dissonância métrica surge, por sua vez, da interação de dois ou mais níveis de movimento sendo que a maioria (ou a totalidade) dos pontos de ataque ou de referência (iniciais ou não) dos níveis envolvidos se mostram desalinhados entre si. Esse desalinhamento de níveis deve gerar uma sensação de conflito uma vez que seja percebida auditivamente pelo ouvinte. Desse modo, a dissonância métrica se mostra perfeitamente passível de ser experienciada por um único indivíduo visto que não implica a sobreposição de diferentes interpretações métricas, mas, sim, a interação de dois ou mais níveis de movimento cuja percepção auditiva deve vir acompanhada de uma sensação de conflito relativamente subjetiva no sujeito. Embora enxerguemos diferenças entre os conceitos de polimetria e de dissonância métrica, ambas, no fundo, se baseiam primordialmente na experiência externa e interna do sujeito as quais dependem diretamente da sua percepção sensorial. Os objetos sensoriais percebidos pelo indivíduo em sua experiência externa são processados no contexto da sua esfera psicológica podendo se transformar em representações correspondentes as quais serão, então, integradas à sua experiência interna.

Na medida em que tais objetos sensoriais são postos uns em relação aos outros, também não podemos negar que os processos psicológicos do sujeito individual apresentam alguma intercessão com as atividades puramente racionais que se operam na esfera lógica do sujeito epistêmico. Porém, ao contrário do que podemos pensar, a intercessão entre processos psicológicos e pensamentos de cunho racional no ato perceptivo do ser humano não significa que estes devem ser anulados em favor de uma unificação incabível de duas das orientações fundamentais da vida psíquica do homem (a sensação e o raciocínio). Assim é que definimos a métrica e, conseqüentemente, a polimetria e a dissonância métrica como fenômenos essencialmente psicológicos da experiência humana.

É certo, portanto, que os conceitos de dissonância rítmica e dissonância métrica, além, é claro, dos conceitos de consonância rítmica deslocada, e também dos conceitos de consonância metro-rítmica deslocada e de dissonância metro-rítmica se mostram altamente relevantes para o ensino e a aprendizagem da polirritmia. Acreditamos, assim, que o presente trabalho possa oferecer alguma contribuição nesse sentido.

Passando, agora, às questões didático-práticas implicadas nos processos de ensino e aprendizagem da polirritmia no violão (e fora dele), devemos destacar quanto os procedimentos

metodológicos adotados no segundo capítulo da tese se mostraram apropriados para responder às questões lançadas na introdução da tese. Primeiro, ao concentrarmos num único trabalho a revisão bibliográfica de algumas das obras mais importantes a abordarem os processos de ensino e aprendizagem da polirritmia, acreditamos ter contribuído para atenuar a escassez de obras didáticas para violão que abordam os processos de ensino e aprendizagem da polirritmia. Um outro procedimento que cumpriu essa meta foi a criação das séries de exercícios e de estudos de concerto para violão as quais ilustram a aplicação sistemática da polirritmia nesse instrumento.

Um aspecto relevante da revisão bibliográfica dos quatro livros para violão (e também dos três para percussão corporal) que abordam direta e, algumas vezes, indiretamente os processos de ensino e aprendizagem da polirritmia nesse instrumento (e também fora dele) residiu na identificação dos procedimentos de ensino mais apropriados para a aprendizagem da polirritmia no violão (e fora dele). Os procedimentos que consideramos mais importantes foram devidamente incluídos em nossa proposta de ensino da polirritmia no violão no terceiro capítulo da tese, os quais, incluem os seguintes: (1) o uso da voz; (2) a inversão das partes de um polirritmo ou dos métodos de execução dessas partes; (3) o uso do metrônomo; (4) a prática em conjunto; (5) o estudo das partes que compõem uma polirritmia de forma separada (num primeiro nível, começando pelo baixo e, num segundo, começando pela parte mais aguda); (6) a execução de uma ou de várias partes de um polirritmo usando apenas a mão esquerda; (7) o acréscimo deliberado de uma ou várias articulações *staccato* em uma ou várias partes de um polirritmo de modo a exigir o emprego da técnica de abafamento de uma ou várias notas previamente executadas no violão; (8) a modificação (acréscimo ou supressão) de elementos concernentes à intensidade, articulação, timbre e/ou altura dos eventos que compõem um exercício de polirritmia já existente de modo a estimular uma compreensão e uma vivência mais profunda da polirritmia; (9) utilização de um exercício de polirritmia para prática do ditado musical; (10) utilização de um gravador em sessões de estudo individual; (11) divisão do estudo de um exercício de polirritmia em dois estágios claramente distintos (em andamento lento/moderado e em andamento rápido/muito rápido).

A revisão das três obras para percussão corporal que incluímos no segundo capítulo da tese teve uma grande importância para considerarmos a possibilidade de adaptar certos procedimentos de ensino da polirritmia citados nesses trabalhos ao universo técnico e interpretativo do violão. Sem uma consulta a tais obras, dificilmente teríamos chegado ao mesmo resultado que apresentamos no terceiro capítulo da tese no qual sintetizamos os achados

mais importantes que enxergamos como relacionados direta e, algumas vezes, indiretamente aos processos de ensino e aprendizagem da polirritmia no violão e também fora dele.

Por fim, buscamos embasar a nossa escolha ao considerarmos os elementos fundamentais da relação sujeito-objeto própria do conhecimento filosófico no contexto particular de nossa pesquisa procurando mostrar como a definição de filosofia e a forma como a mesma se relaciona a diferentes domínios da cultura do homem podem nos conduzir a uma compreensão mais ampla da condição humana, o que, finalmente, pode contribuir para orientar os nossos pensamentos e as nossas (futuras) ações no que se referem ao ensino e à aprendizagem da polirritmia no violão e também fora dele.

REFERÊNCIAS

ALONSO, A. M. Manual de Rítmica. São Paulo: Novas Metas, 1993.

AMIM, A. G. M. *A polirritmia no violão: uma investigação a partir de 6 obras de Egberto Gismonti*. Dissertação de Mestrado. Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2017.

AROM, Simha. *African Polyphony and Polyrhythm: Musical structure and methodology*. United Kingdom: Cambridge University Press, 1991.

_____. *En busca del tiempo perdido: la metrica y el ritmo en la musica*. Revista Quodlibet. Espanha: Universidad de Alcalá, p.3-14, 2000.

_____. *L'arbre qui cachait la forêt: Principes métriques et rythmiques en Centrafrique*. Revue belge de Musicologie / Belgisch Tijdschrift voor Muziekwetenschap, Vol. 52, p.179-195. Belgique: Societe Belge de Musicologie, 1998.

_____. *Polyphonies et polyrythmies instrumentales d'Áfrique central: Structure et méthodologie*. Paris: Selafr, 1985.

ARROYO, Margareth. Educação musical da contemporaneidade. *Anais do II Seminário Nacional de Pesquisa em Música da UFG*. Goiânia: Escola de Música e Artes Cênicas da UFG, p.18-29, 2002.

ARTZT, Alice. *Rhythmic Mastery: An imaginative guide for guitarists*. North America: Chanterelle, 1992.

BARBA, F.; HOSOI, A. *Barbatucando On-line: Unidades 1, 2, 3 e 4*. São Paulo: Núcleo Barbatuques, 2021.

BERRY, W. *Structural Functions in Music*. New York: Dover Publications, 1987.

BIAMONTE, Nicole. *Formal Functions of Metric Dissonance in Rock Music*. Journal of Society for Music Theory, 20 (2), 2014.

BOGDANOVIC, Dusan. Playing Polymeter on the Guitar. In: *Soundboard*. Nothridge, Califórnia: Volume XXII, no.1, p.15-20, 1995.

_____, Dusan. *Polyrhythmic and Polymetric studies for guitar*. Ancora. Italy: Berben, 1990.

CHEW, G. Articulation and phrasing. In: *Grove Music Online*. Disponível em <https://www.oxfordmusiconline.com/grovemusic/view/10.1093/gmo/9781561592630.001.0001/omo-9781561592630-e-0000040952>. Acesso em 07/04/21.

CIAVATTA, Lucas. *O Passo: Música e Educação*. Rio de Janeiro: Instituto d'O Passo, 2009.

COHEN, Sara. *Polirritmos nos estudos para piano de Gyorgy Ligeti*. Tese de Doutorado. Rio de Janeiro: Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, 2007.

COOPER, G.; MEYER, L. B. *The Rhythmic Structure of Music*. Chigago: The University of Chicago Press, 1960.

DAHLGREN, Marvin. *4 – Way Coordination*. Minneapolis: Enry Adler Inc. Publications, 1963.

DOĞANTAN, M. Upbeat. In: *Grove Music Online*. Disponível em <https://www.oxfordmusiconline.com/grovemusic/view/10.1093/gmo/9781561592630.001.0001/omo-9781561592630-e-0000028812>. Acesso em 15/10/21.

DRABKIN, W. Invertible counterpoint. In: *Grove Music Online*. Disponível em <https://www.oxfordmusiconline.com/grovemusic/view/10.1093/gmo/9781561592630.001.0001/omo-9781561592630-e-0000013881>. Acesso em 15/10/21.

FASSLER, Margot, E. Accent, Meter, and Rhythm in Medieval Treatises 'De rithmis'. In: *The Journal of Musicology*, Vol. 5, No. 2, p.164-190. California: University of California, 1987.

FILHO, M. M. F. C.; CHAVES, S. M. L. S. *A Ciência Positivismo: O Mundo Ordenado*. Iniciação Científica, Cesumar. Maringá, Vol. 02 n. 02, p. 69-75, Ag-Dez 2000.

FOLIO, C. An analysis of polyrhythm in selected improvised jazz solos. In: E. W. Marvin, & R. Hermann (Eds.), *Concert music, rock, and jazz since 1945: Essays and analytical studies*, p.103-134. Rochester, NY: University of Rochester, 1995.

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

FRAISSE, Paul. Rhythm and Tempo. In: *The Psychology of Music*. Edited by Diana Deutsch. California: University of San Diego, 1982.

FRANÇA, Cecília Cavaliere; SWANWICK, K. *Composição, apreciação e performance na educação musical: teoria, pesquisa e prática*. Em Pauta, Porto Alegre, v. 13, n. 21, p. 5-41, 2002.

FREIRE, S.; NÉZIO, L.; DOS REIS, A. *Analysis of the Simultaneity, Voice/layer Balance, and Rhythmic Phrasing in Works for Guitar by Rodrigo, Brouwer, and Villa-Lobos*. Belo Horizonte, UFMG, 2014.

GANDELMAN S.; COHEN, S. *Cartilha rítmica para piano de Almeida Prado*. Rio de Janeiro: Ministério da Cultura do Governo Federal, 2006.

GISMONTI, A.; BARBEITAS, F. Processos cognitivos na aprendizagem e performance dos Polyhythmic and Polymetric Studies para violão de Dusan Bogdanovic. In: *Diálogos Musicais na Pós-Graduação: Práticas de Performance N.3*. Org. e ed. de Fausto Borém e Luciana Monteiro de Castro. Belo Horizonte: UFMG, Selo Minas de Som, p.188-198, 2018.

GRAMANI, José Eduardo. *Rítmica*. São Paulo: Editora Perspectiva, 1998.

GREENE, Ted. *Jazz Guitar Single Note Soloing*. Califórnia: Alfred Publishing, Volume 2, 1985.

GRIFFITHS, Paul. *A música moderna – Uma história concisa e ilustrada de Debussy a Boulez*. Tradução de Clóvis Marques. Rio de Janeiro: J. Zahar, 1978.

GUEDES, Antônio. *Texto sobre memorização*. Trabalho não publicado. Jundiaí: 2021.

GUMBOSKI, Leandro. A dissonância métrica como elemento de análise da música do período da prática comum: resenha de Hearing rhythm and meter. *Opus*, v. 26 n. 1, p. 1-7, jan./abr. 2020.

_____. Aspectos da Teoria da Dissonância Métrica. In: *XXVIII Congresso da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música*. Manaus/AM. 30 Anos: um olhar para o futuro, 2018. p.1-9.

HALL, C., Anne. *Studying Rhythm*. 3rd edition. New Jersey: Pearson, 2005.

HENRIQUE, Luís L. *Acústica Musical*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2002.

HESSEN, Johannes. *Teoria do Conhecimento*. Tradução de João Vergílio Gallerani Cuter. São Paulo, Martins Fontes, 2000.

HOLLOS, S.; HOLLOS, J. R. Introduction. In: *Creating Rhythms*. Abrazol Publishing, Longmont, CO. 2014.

HORNE, G. *The Complete Acoustic Guitar Method*. Estados Unidos: Alfred Publishing, 2015.

HOUAISS, Antônio. Métrica. In: *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa*. Brasil: Editora Objetiva, 2009, p. 1284.

_____. Metro. In: *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa*. Brasil: Editora Objetiva, 2009, p. 1284.

IVANOV, D. Introduction. In: *The Broken Balkan Polyrhythmic Etude*. Québec: Les Productions d'OZ, 2020.

JAPIASSÚ, H.; MARCONDES, D. *Dicionário Básico de Filosofia*. Rio de Janeiro: Zahar, 2008.

KÄPELL, H. *The Bible of Classical Guitar Technique*. Lohmar: AMA Musikverlag, 2016.

KOLINSKI, Mieczyslaw. *A Cross-Cultural Approach to Metro-Rhythmic Patterns*. Ethnomusicology, Vol. 17, No. 3, p. 494-506. Champaign: University of Illinois Press, 1973.

KRAMER, Jonathan D. *The Time of Music*. New York and London: Schirmer Books, 1988.

KREBS, Harald. *Some Extensions of the Concepts of Metrical Consonance and Dissonance*. Journal of Music Theory, Durham, North Carolina, Vol. 31, No. 1, pp. 99-120, Spring, 1987.

_____. *Fantasy pieces: metrical dissonances in the music of Robert Schumann*. New York: Oxford University Press, 1999.

LACERDA, Osvaldo. *Compendio de teoria elementar da música*. São Paulo: Ricordi Brasileira, 1967.

_____. *Curso preparatório de solfejo e ditado musical*. São Paulo: Ricordi Brasileira S. A., 1964.

LONDON, J. Pulse. In: *Grove Music Online*. Disponível em <https://www.oxfordmusiconline.com/grovemusic/view/10.1093/gmo/9781561592630.001.0001/omo-9781561592630-e-0000045964>. Acesso em 07/04/21.

_____. Rhythm. In: *Grove Music Online*. Disponível em <https://www.oxfordmusiconline.com/grovemusic/view/10.1093/gmo/9781561592630.001.0001/omo-9781561592630-e-0000045963>. Acesso em 29/03/21.

LOPES, Eduardo. *Just in Time*. Tese de Doutorado. Southampton: University of Southampton, 2013.

MARTINS, F. P., André. *Concepções de estudantes acerca do conceito de tempo: uma análise à luz da epistemologia de Gaston Bachelard*. Tese de doutorado. São Paulo: USP, 2004.

STANLEY, Fernandes. *Análise de recursos percussivos no Estudo Percussivo n.1, para violão, de Arthur Kampela*. Org. e ed. de Fausto Borém e Luciana Monteiro de Castro. Diálogos Musicais da Pós-Graduação: Práticas de Performance Musical n.2. Belo Horizonte: UFMG, Selo Minas de Som. p.211-240, 2016.

MED. Bohumil. *Teoria da Música*. 4ª edição revisada e ampliada. Brasília: Musimed, 1996.

MOELANTS, Dirk. *Perception and Performance of Aksak Metres*. Belgium, vol.X, n.2, 147-172, 2006.

MOREY, Michael J. *A pedagogical and analytical study of Dusan Bogdanovic's Polyrythmic and Polymetric studies for guitar*. Dissertação de Doutorado. North Texas: University of North Texas, 2011.

NEVES, M. F.; DAMIANI, R. A. *Vygotsky e as teorias da aprendizagem*. *UNIrevista*, São Leopoldo, v. 1, n. 2, p. 1-10, 2006.

PEREIRA, Marco. *Cadernos de Harmonia*. Volume I. Rio de Janeiro: Ed. Garbolights, 2011.

POZZOLLI, Ettore. *Guia Teórico-Prático para o ensino do ditado musical*. São Paulo: Ricordi, 2014.

QUEIROZ, Luis Ricardo Silva. *Educação musical e cultura: singularidade e pluralidade cultural no ensino e aprendizagem da música*. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, V. 10, p.99-107, mar. 2004.

RIEMANN, Hugo. Polimetrik. In: *Musik-Lexikon*. Alemanha: B. Schott's Söhne, 1967, p.739.

ROMÃO, Paulo C. V. *Técnicas estendidas: Reflexões e aplicações ao violão*. *Anais do II SIMPOM – Simpósio Brasileiro de Pós-graduandos em Música*, Rio de Janeiro: UNIRIO, 2012, p. 1293-1302.

SACHS, Curt. *Rhythm and tempo*. A study in music history. Nova York: W.W. Norton & Company, 1953.

SADIE, S. Cross-rhythm. In: *Grove Music Online*. Disponível em <https://www.oxfordmusiconline.com/grovemusic/view/10.1093/gmo/9781561592630.001.0001/omo-9781561592630-e-0000006882>. Acesso em 15/10/21.

_____. Polyrhythm. In: *Grove Music Online*. Disponível em <https://www.oxfordmusiconline.com/grovemusic/view/10.1093/gmo/9781561592630.001.0001/omo-9781561592630-e-0000022059>. Acesso em 15/10/21.

_____. Rivolgimento. In: *Grove Music Online*. Disponível em <https://www.oxfordmusiconline.com/grovemusic/view/10.1093/gmo/9781561592630.001.0001/omo-9781561592630-e-0000023544>. Acesso em 15/10/21.

_____. Syncopation. In: *Grove Music Online*. Disponível em <https://www.oxfordmusiconline.com/grovemusic/view/10.1093/gmo/9781561592630.001.0001/omo-9781561592630-e-0000027263>. Acesso em 15/10/21.

_____. Tonic accent. In: *Grove Music Online*. Disponível em <https://www.oxfordmusiconline.com/grovemusic/view/10.1093/gmo/9781561592630.001.0001/omo-9781561592630-e-0000028122>. Acesso em 15/10/21.

SCLIAR, Esther. *Elementos de teoria musical*. São Paulo: Novas Metas, 1985.

SHERROD, Ronald Jerone. *A guide to the fingering of music for the guitar*. Tese de Doutorado. Arizona: The University of Arisona, 1981.

SILVEIRA, N. B.; CASTRO, M. C. *Sobre Rítmicas “Complexas” e Métodos de Ensino*. Revista Tulha, Ribeirão Preto, v. 4, n. 2, p.160–192, jul–dez. 2018.

SIMMS, Brian R. *Music of the twentieth century*. New york: Schirmer books, 1986.

STARER, Robert. *Rhythmic Training*. Melville, New York: MCA Music, 1969.

TALGAM, Imri. *Performing Rhythmic Dissonance in Ligeti’s Études, Book 1: A Perception-Driven Approach and Re-notation*. New York: City University of New York, Academic Works, 2019.

TENNANT, Scott. Pumping nylon: *The Classical Guitarist's Technique Handbook*. Lakeside: Alfred Publishing Co., 1995.

THIEMEL, M. Accent. In: *Grove Music Online*. Disponível em <https://www.oxfordmusiconline.com/grovemusic/view/10.1093/gmo/9781561592630.001.0001/omo-9781561592630-e-0000000098>. Acesso em 15/10/2021.

THOMAS, Margaret Elida. *Nancarrow's 'Temporal Dissonance': Issues of Tempo Proportions, Metric Synchrony, and Rhythmic Strategies*. *Intégral*, vol.14/15: 137–180. Rochester: University of Rochester, 2000/2001.

TOUSSAINT, Godfried, T. *The Geometry of Musical Rhythm*. Boca Raton: CRC Press Taylor & Francis Group, 2020.

TIGHE, T. J.; DOWLING, W. J. *Psychology and music: The understanding of melody and rhythm*. Lawrence Erlbaum Associates, Inc. 1993.

VASSILEV, G. *L'Art de la Guitare*. Suisse: Haute Ecole de Musique de Laussane, 2017.

WILLIAMS, P.; LEDBETTER, D. Continuo. In: *Grove Music Online*. Disponível em <https://www.oxfordmusiconline.com/grovemusic/view/10.1093/gmo/9781561592630.001.0001/omo-9781561592630-e-0000006353>. Acesso em 15/10/2021.

_____. Generalbass. In: *Grove Music Online*. Disponível em <https://www.oxfordmusiconline.com/grovemusic/view/10.1093/gmo/9781561592630.001.0001/omo-9781561592630-e-0000010860>. Acesso em 15/10/2021.

WINOLD, Allen. Rhythm in Twentieth-Century music. In DELONE, Richard et al. *Aspects of twentieth-century music*. New Jersey: Prentice Hall, 1975, p. 208-269.

YESTON, Maury. *The Stratification of Musical Rhythm*. New Haven: Yale University Press: 1976.

ZAMACOIS. Joaquín. *Teoría de la música*. Libro II. Barcelona: Editorial Labor. 1983, 9ª ed.

REFERÊNCIAS MUSICOGRÁFICAS

BOGDANOVIC, Dusan. *Polyrhythmic and Polymetric studies*. Ancona: Bèrben, partitura, violão.

CHOPIN, F. *Grande Valsa Brilhante Opus 18*. Viena: Band IX, 1834, partitura, piano.

GISMONTI, Alexandre. *Série de exercícios de polirritmia para violão*. Belo Horizonte: Branquinho Ed. Musicais, 2021, partitura, violão.

_____. *Série de estudos de polirritmia para violão*. Belo Horizonte: Branquinho Ed. Musicais, 2021, partitura, violão.

MOZART, A. Wolfgang. *Minueto K.525*. Salzburg: Serie 20, 1827, partitura, quarteto de cordas.

STRAVINSKI, Igor. *História do Soldado*. Londres: J. & W. Chester Ltd., partitura, orquestra.

ANEXO

Texto sobre memorização

(Antônio Guedes)

MANUTENÇÃO

A palavra manutenção nos informa centenas de coisas que devemos fazer e refazer diariamente no decorrer da nossa existência. Podemos, por exemplo, simplesmente começar por nossa casa, onde a limpeza, a higiene, a ordem das coisas, os reparos de tudo que desgasta com o tempo, como pinturas, pisos, telhados, sistemas hidráulicos, sistemas elétricos, portas, fechaduras, lâmpadas, móveis, rádios, televisão, aparelhos elétricos, em geral, computadores, internet, enfim, tudo que sofre desgaste com o tempo, etc. Obs. Tudo tem um tempo de vida ou de duração essa é a lei do tempo, nada é eterno, e sim, o eterno é a mudança. Bom, quero chegar na educação, olha a complexidade da coisa... cada dia que passa novos conhecimentos são descobertos e aplicados no dia a dia, então a nossa busca ou manutenção do conhecimento, tem que ser permanente ou eterna enquanto existirmos. Como vivemos hoje em torno de 70 a 90 anos, (isto é, quem se cuida) não temos tempo a perder, então estudar a vida toda é uma boa opção, que nos dá a alegria de desfrutar do conhecimento adquirido pois, quando você lê e entende alguma coisa que seja numa outra língua, ou ciências em geral, te dará prazer, é muito gratificante e assim podemos morrer um pouco menos ignorantes, assim sendo, esse é o objetivo da manutenção da educação. Bom, a coisa mais importante primeiramente é a vida, pois sem ela nada acontece e nem tem sentido, logo a busca da mesma é imprescindível em todos os aspectos, e sua manutenção deve ser constante, tanto na parte material, biológica, cultural e espiritual. Como dizem os sábios coisas da terra se resolvem na terra.

Podemos afirmar sem sombra de dúvidas que sem saúde nada tem valor, comidas, festas, passeios, roupas, músicas, etc. Para que isso aconteça, temos que fazer tudo o que está em nosso alcance, fazendo exames, sangue, dentistas, oftalmologistas... enfim tudo que é possível fazer em relação a nós mesmos pela manutenção da nossa própria vida. Agora no caso do violão, ou algum outro instrumento, é muito complicado pois quando você tem entre 14 e 20 anos, mais ou menos, você estuda e mantém (se for organizado) uma disciplina diária de estudos de 2 a 3 horas por dia, que dá para ter uma boa evolução até atingir o estágio, de adquirir um repertório relativo com seus anos de estudos, ou seja um repertório do seu nível. A partir daí você entra numa fase em que quer dar recitais, participar de concursos e precisa aprender um repertório mais elevado, ou seja, peças de alto nível, exemplos: sonatas, temas com

variações, suítes, estudos avançados, etc., então, é aí que o trabalho fica mais pesado, pois precisa de mais técnica, mais conhecimento tanto das obras como dos autores para resolver melhor as interpretações que estão nas músicas, enfim você tem que mudar muita coisa, ou seja, interpretação, relaxamento, calma no palco, selecionar obras com muito critério, e o mais complicado de tudo: MEMORIZAÇÃO, que é um fator preponderante no palco, ou seja, você tem que render no palco 75% do que você rende em sua sala de estudo. Feito isto vamos ao trabalho da memória, que ao meu ver é o combustível da inteligência:

Trabalho para apresentação em audição

Antônio Guedes (11—97)

Estudo com partitura para memorização a duas vozes:

1-1) ler as notas da 1ª voz.

1-2) ler as notas da 2ª voz.

Esta leitura deve ser feita lentamente. Leia novamente com metrônomo lento nas duas vozes.

1-3) tocar as notas da 1ª voz.

1-4) tocar as notas da 2ª voz.

Tocar lentamente, e tocar com metrônomo lento nas duas vozes.

1-5) tocar as notas da 1ª voz falando os nomes.

1-6) tocar as notas da 2ª voz falando os nomes.

Tocar lentamente, e tocar com metrônomo lento nas duas vozes.

1-7) tocar as notas da 1ª voz entoando.

1-8) tocar as notas da 2ª voz entoando.

Tocar lentamente, e tocar com metrônomo lento nas duas vozes.

1-9) solfejar as notas da 1ª voz sem instrumento.

1-10) solfejar as notas da 2ª voz sem instrumento.

Este solfejo deve ser feito lentamente, e com metrônomo lento também sempre nas duas vozes.

1-11) tocar as notas da 1ª voz contando os tempos.

1-12) tocar as notas da 2ª voz contando os tempos.

Esta contagem deverá ser feita lentamente, e com metrônomo lento também nas duas vozes.

1-13) tocar as duas vozes lendo.

1-14) tocar as duas vozes contando os tempos.

Esta parte deverá ser feita lentamente, e com metrônomo lento.

1-15) tocar as duas vozes falando o nome das notas da 1ª voz.

1-16) tocar as duas vozes falando o nome das notas da 2ª voz.

Esta parte deverá ser feita lentamente, e com metrônomo lento.

1-17) tocar as duas vozes entoando as notas da 1ª voz.

1-18) tocar as duas vozes entoando as notas da 2ª voz.

Esta parte deverá ser feita lentamente, e com metrônomo lento.

1-19) tocar a 1ª voz e falar o nome das notas da 2ª voz.

1-20) tocar a 2ª voz e falar o nome das notas da 1ª voz.

Esta parte deverá ser feita lentamente, e com metrônomo lento também nas duas vozes.

1-21) tocar a 1ª voz e cantar a 2ª voz.

1-22) tocar a 2ª voz e cantar a 1ª voz.

Esta parte deverá ser feita lentamente, e com metrônomo lento nas duas vozes.

1-23) tocar as duas vozes e cantar a 1ª voz com (la-la-la)

1-24) tocar as duas vozes e cantar a 2ª voz com (la-la-la)

Explicações dos itens:

(1-1;1-2)

Lendo as notas das vozes, você tem um contato nominal do que vai acontecer, e o ritmo falado que dará os tempos dos respectivos sons. Lógico você terá que ler em voz alta, marcando com rigor o ritmo que pode ser lento e firme com o metrônomo.

(1-3;1-4)

Tocando as notas de cada voz, você tem o som produzido pelo instrumento dando-lhe a memória auditiva e contando junto, vai ativando a memória rítmica da obra.

(1-5;1-6)

Tocando e falando o nome das notas de cada voz, você tem a ideia do som produzido, junto com o nome das notas tocadas. Com isto você adquire a memória nominal dos sons executados.

(1-7; 1-8)

Tocando e entoando as notas de cada voz você estará adquirindo memória nominal e memória auditiva simultaneamente.

(1-9; 1-10)

Entoando as notas de cada voz sem tocar, é um grande passo para a memorização por reflexão além de ativar o solfejo necessário.

(1-11; 1-12)

Quando contamos os tempos, melhoramos na concentração da peça.

Tocando com metrônomo lento, estabelecemos um ritmo constante que ajuda a gravar a música na memória.

(1-13)

Fazer a leitura normal.

(1-14)

Fazer a contagem normal.

(1-15; 1-16)

Tocando e falando as notas das vozes você ativa a memória nominal e melhora a concentração na leitura.

(1-17; 1-18)

Tocando e entoando as notas de cada voz, você vai melhorando a memória auditiva da obra em questão.

(1-19; 1-20)

Neste item você é obrigado a pensar em duas coisas ao mesmo tempo.

(1-21; 1-22)

Com essa maneira de executar percebemos melhor as vozes, mais rigor no ritmo e superconcentração.

(1-23; 1-24)

Este item é o mais difícil para o estudante pois deve haver uma atenção dobrada na leitura.

Estudo com gravador:

(2-1) gravar a 1ª voz.

(2-2) gravar a 2ª voz.

(2-3) cantar a melodia com o gravador (1ª voz)

(2-4) cantar o baixo com o gravador (2ª voz)

(2-5) tocar a melodia no gravador e tocar junto (instru.)

(2-6) tocar o baixo no gravador e tocar junto (instru.)

(2--7) tocar a melodia no gravador e tocar o baixo no (instru.)

(2-8) tocar o baixo no gravador e tocar a melodia no (instru.)

(2-9) tocar a melodia no gravador e cantar junto.

(2-10) tocar o baixo no gravador e cantar junto.

(2-11) tocar a melodia no gravador e cantar o baixo junto.

(2-12) tocar o baixo no gravador e cantar a melodia junto.

(2-13) gravar a melodia cantando.

- (2-14) gravar o baixo cantando.
- (2-15) gravar completo e ouvir bastante.
- (2-16) dividir em frases, períodos, seções e gravar separado.

Estudo sem partitura:

- (3-1) tocar com os olhos fechados ouvindo somente os sons.
- (3-2) tocar com os olhos fechados vendo as notas na parte.
- (3-3) tocar com os olhos fechados vendo as notas no braço do violão.
- (3-4) tocar com os olhos fechados vendo as cifras dos acordes da música.
- (3-5) tocar as duas vozes decor e cantar a 1ª voz com (la-la-la)
- (1-6) tocar as duas vozes decor e cantar a 2ª voz com (la-la-la)
- (3-7) tocar com o rádio ligado alto em qualquer coisa ativando a memória muscular.
- (3-8) tocar com metrônomo normal decor.
- (3-9) fazer um trabalho mental (repasse) com os olhos fechados sem partitura e sem instrumento, pela “reflexão”.
- (3-10) apurar o trabalho mental recorrendo a partitura se necessário.
- (3-11) tocar tudo decor com os olhos fechados e metrônomo.
- (3-12) tocar decor com metrônomo, olhos fechados e contando os tempos.
- (3--13) tocar e cantar decor as duas vozes nomeando as notas.
- (3-14) tocar lentamente decor observando a limpeza dos sons.
- (3-15) “ interpretação “
- (3-16) ouvir os melhores violonistas e tomar como referência.
- (3-17) tocar com os olhos fechados cantando as notas da 1ª voz.
- (3-18) tocar com os olhos fechados cantando as notas da 2ª voz.

Obs. quando fiz esse trabalho em cima da bourreê, (suíte 996 alaúde de Bach), eu não tinha ainda um PC acoplado com teclado. Antônio Guedes.

Adendo: Hoje em dia eu tento trabalhar um pouco melhor, com a ideia de “ver na mente com os olhos fechados as notas da pauta”, ou seja, tudo o que está escrito, como se fosse memória fotográfica, desde armadura de clave, tempo, andamento, autor, tonalidade (Maior, menor), alguma indicação extra do autor, enfim tudo o que ajuda, isso é feito, compasso por compasso, confesso que é muito trabalhoso, mas vale a pena, pois quando você está longe do

violão, você pode acessar sua mente e estudar mentalmente. É muito bom no caso da digitação, pois você vê o dedo na casa e corda, além de ouvir o som mentalmente, no ouvido interno.

Agora temos a manutenção do repertório como meta de estudo, que é o trabalho mais árduo que o músico enfrenta, pois envolve uma disciplina diária com muita inteligência e vontade constante, pois coisas que você leva meses para decorar, esquece em vários dias, se não forem bem trabalhadas. Augustin Barrios dizia que um dia sem tocar, ele percebia, dois dias, os amigos íntimos percebiam, e três dias, o público do violão percebia.

O sacrifício da manutenção é pelo resto da vida, isso se você se propõe a ser um executante de qualidade e quiser dar exemplos aos alunos que tem, tocando peças de cor ou lendo, pois, a própria leitura também é parte da manutenção do músico, não tem milagres, tem isto sim trabalho e muito trabalho. O músico consciente não vacila e nem deixa para amanhã, ele faz o que deve ser feito todos os dias, não adia nada, seja técnica, seja repertório, seja leitura, seja lá o que for... etc. Tem um fenômeno físico, químico, biológico, religioso e obstinado que acontece em poucas pessoas que faz com que elas se tornem profissionais comprometidas de corpo e alma com a profissão que escolhem no decorrer da vida fazendo como que uma obsessão, e é por isto que não temos muitos, cerca de 1 por 1000 profissionais mais ou menos. Posso afirmar que vale a pena na vida, ter um sonho e esse sonho se tornar realidade, é muito gratificante, se der o lucro suficiente para sobreviver, já está de bom tamanho.

Antônio Guedes

APÊNDICE

I. Série de exercício de polirritmia para violão⁵³¹

(Alexandre Gismonti)

⁵³¹ Os exercícios dessa série estão divididos em exercícios de polirritmia I e II. Os primeiros se baseiam em estruturas ritmicamente dissonantes (ou foram concebidos com o intuito de provocar a emergência do fenômeno da dissonância metro-rítmica) enquanto os segundos se baseiam em estruturas ritmicamente consonantes deslocadas (ou foram concebidos com o intuito de provocar a emergência do fenômeno da consonância metro-rítmica deslocada).

Exercícios de Polirritmia I

Corde solta

Alexandre Gismonti



Exercícios de Polirritmia II

Corda solta

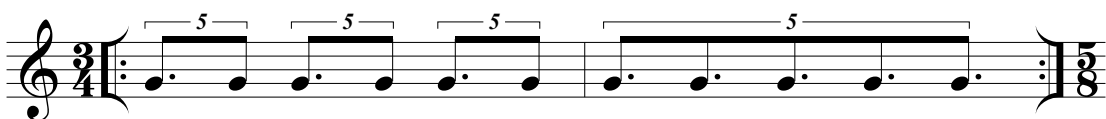
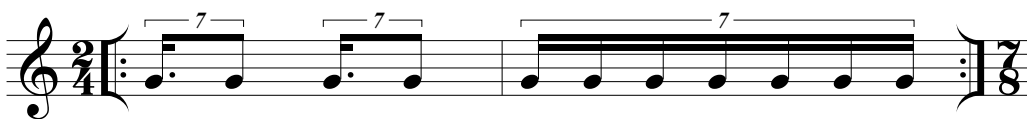
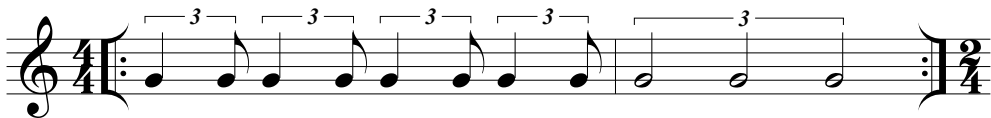
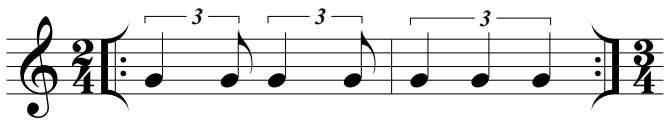
Alexandre Gismonti



Exercícios de Polirritmia I

Com quiáleras

Alexandre Gismonti



Exercícios de Polirritmia II

Com quiáleras e acentos

Alexandre Gismonti

1

2

3

4

5

6

7

8

Exercícios de Polirritmia II

Alexandre Gismonti

Recorrência de altura



A musical staff in treble clef with a 2/4 time signature. It contains a sequence of eighth notes: C4, D4, E4, F4, G4, A4, B4, C5, B4, A4, G4, F4, E4, D4, C4. The notes are grouped in pairs of four.



A musical staff in treble clef with a 2/4 time signature. It contains a sequence of eighth notes: C4, D4, E4, F4, G4, A4, B4, C5, B4, A4, G4, F4, E4, D4, C4. The notes are grouped in pairs of four.

Ritmo harmônico



A musical staff in treble clef with a 6/8 time signature. It contains a sequence of eighth notes: C4, D4, E4, F4, G4, A4, B4, C5, B4, A4, G4, F4, E4, D4, C4. The notes are grouped in pairs of four.



A musical staff in treble clef with a 6/8 time signature. It contains a sequence of eighth notes: C4, D4, E4, F4, G4, A4, B4, C5, B4, A4, G4, F4, E4, D4, C4. The notes are grouped in pairs of four.

Recorrência de durações



A musical staff in treble clef with a 2/4 time signature and a key signature of one sharp (F#). It contains a sequence of eighth notes: C4, D4, E4, F#4, G4, A4, B4, C5, B4, A4, G4, F#4, E4, D4, C4. The notes are grouped in pairs of four.

♩ = 64

Contorno de altura



A musical staff in treble clef with a 6/8 time signature and a key signature of one sharp (F#). It contains a sequence of eighth notes: C4, D4, E4, F#4, G4, A4, B4, C5, B4, A4, G4, F#4, E4, D4, C4. The notes are grouped in pairs of four.



A musical staff in treble clef with a 6/8 time signature and a key signature of one sharp (F#). It contains a sequence of eighth notes: C4, D4, E4, F#4, G4, A4, B4, C5, B4, A4, G4, F#4, E4, D4, C4. The notes are grouped in pairs of four.

Contorno de altura



A musical staff in treble clef with a 2/4 time signature and a key signature of two sharps (F#, C#). It contains a sequence of eighth notes: C4, D4, E4, F#4, G4, A4, B4, C5, B4, A4, G4, F#4, E4, D4, C4. The notes are grouped in pairs of four.



A musical staff in treble clef with a 2/4 time signature and a key signature of two sharps (F#, C#). It contains a sequence of eighth notes: C4, D4, E4, F#4, G4, A4, B4, C5, B4, A4, G4, F#4, E4, D4, C4. The notes are grouped in pairs of four.

♩ = 94

Vários critérios



A musical staff in treble clef with a 3/4 time signature and a key signature of two sharps (F#, C#). It contains a sequence of eighth notes: C4, D4, E4, F#4, G4, A4, B4, C5, B4, A4, G4, F#4, E4, D4, C4. The notes are grouped in pairs of four. The word 'legato' is written below the staff.



A musical staff in treble clef with a 3/4 time signature and a key signature of two sharps (F#, C#). It contains a sequence of eighth notes: C4, D4, E4, F#4, G4, A4, B4, C5, B4, A4, G4, F#4, E4, D4, C4. The notes are grouped in pairs of four. The word 'legato' is written below the staff.

Exercícios de Polirritmia I

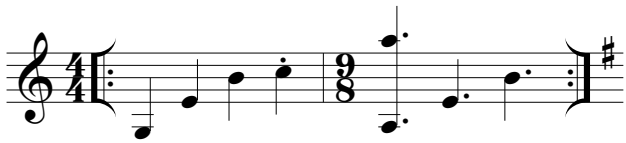
Com mudança de compasso e articulações

Alexandre Gismonti

♩ = 140



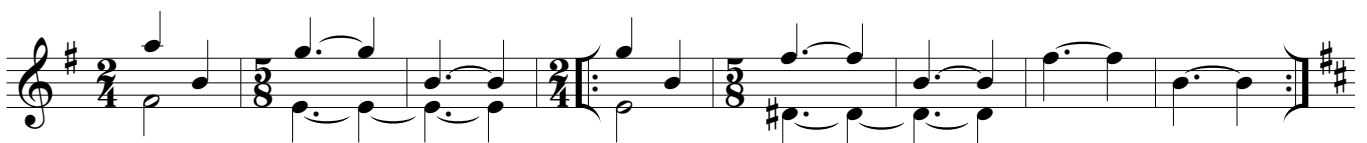
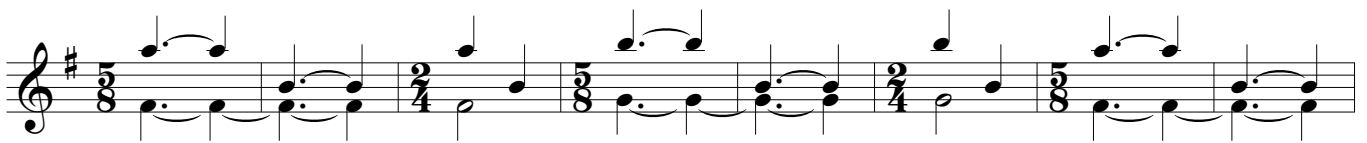
♩ = 64



♩ = 145



♩ = 270



Exercícios de Polirritmia I

♩ = 52

5



♩ = 60

6



♩ = 96

7



♩ = 114

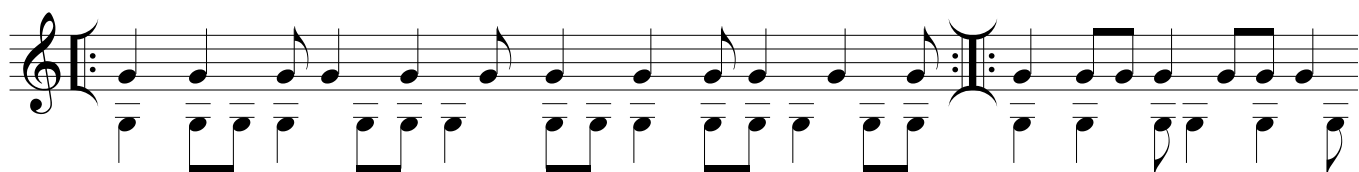
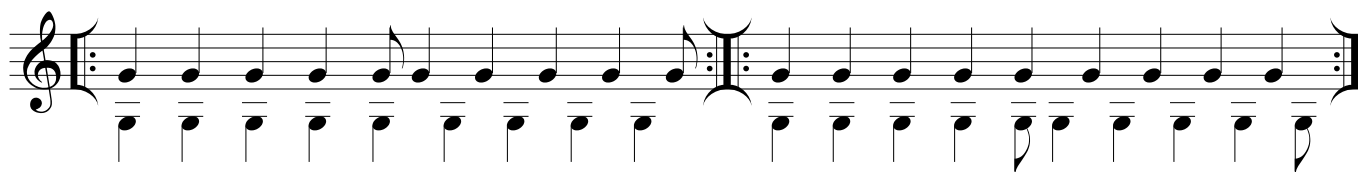
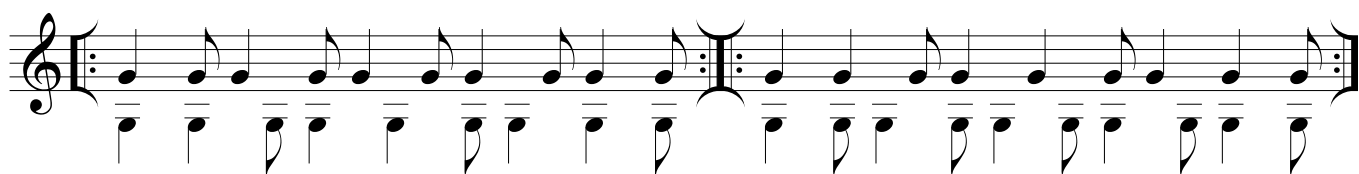
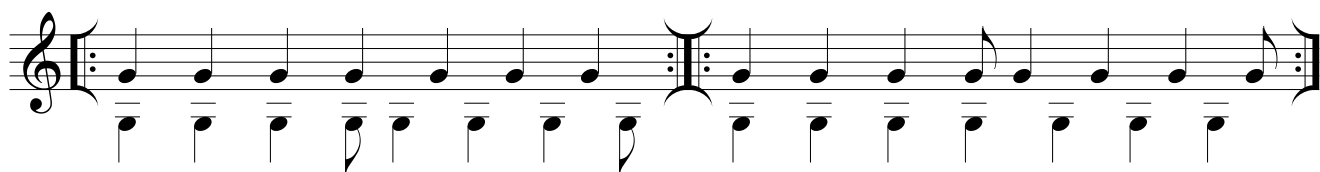
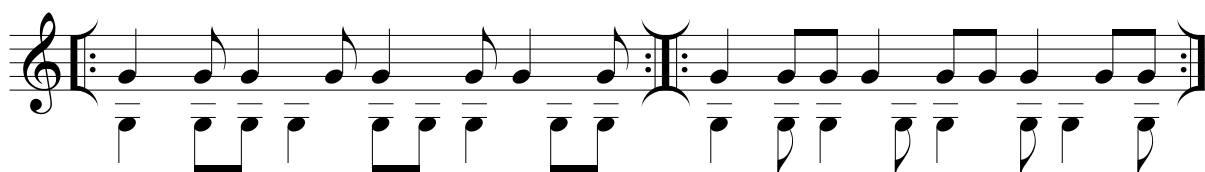
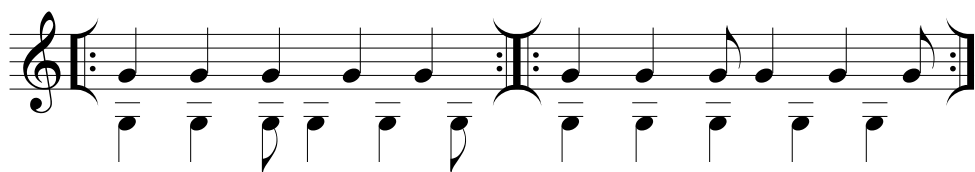
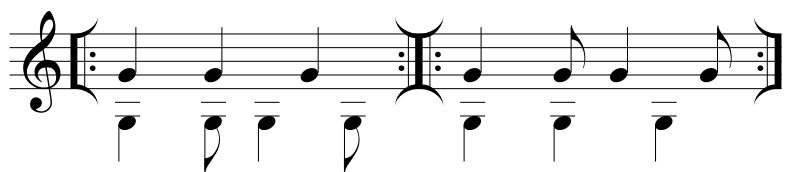
8



Exercícios de Polirritmia I

Corde solta

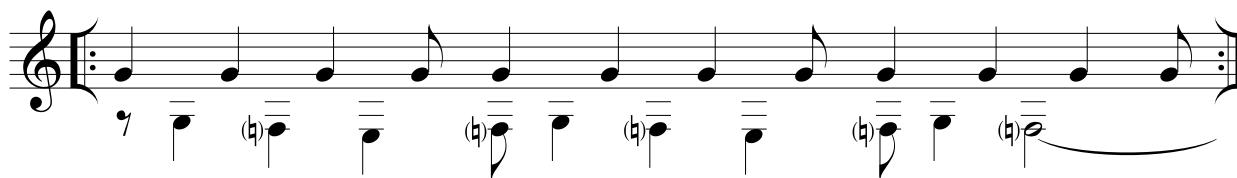
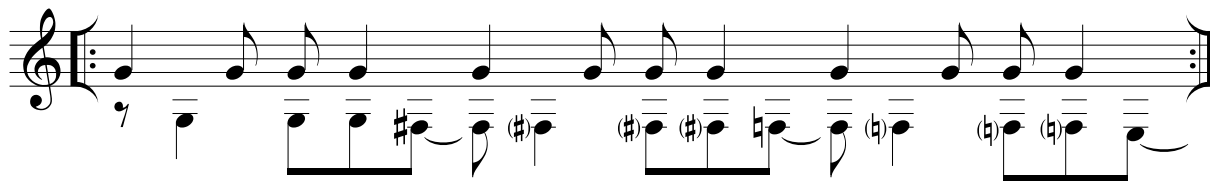
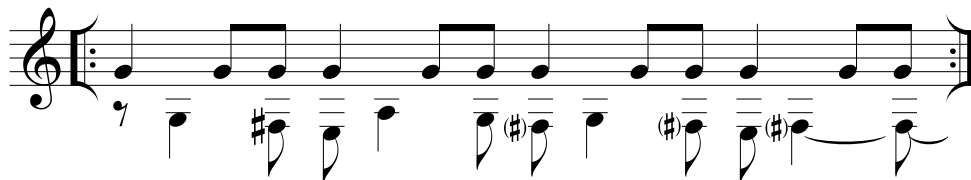
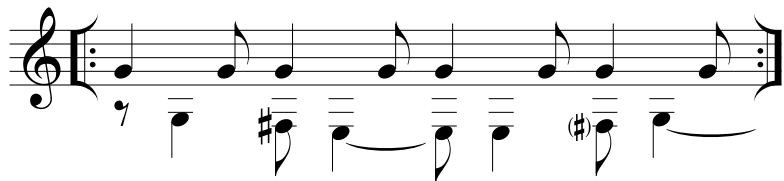
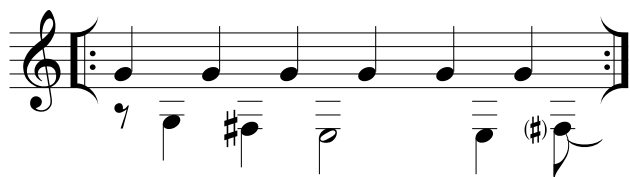
Alexandre Gismonti



Exercícios de Polirritmia II

Duas cordas

Alexandre Gismonti



Exercícios de Polirritmia I

Com quiáleras a duas partes

Alexandre Gismonti

Exercise 1: Treble clef, 2/4 time signature. First staff: quarter notes with triplets (3) and a repeat sign. Second staff: quarter notes with triplets (3) and a repeat sign.

Exercise 2: Treble clef, 2/4 time signature. First staff: quarter notes with pairs (2) and a repeat sign. Second staff: quarter notes with pairs (2) and a repeat sign.

Exercise 3: Treble clef, 2/4 time signature. First staff: quarter notes with quintuplets (5) and a repeat sign. Second staff: quarter notes with quintuplets (5) and a repeat sign.

Exercise 4: Treble clef, 2/4 time signature. First staff: quarter notes with pairs (2) and a repeat sign. Second staff: quarter notes with pairs (2) and a repeat sign.

Exercise 5: Treble clef, 2/4 time signature. First staff: quarter notes with a quartet (4) and a repeat sign. Second staff: quarter notes with a quartet (4) and a repeat sign.

Exercise 6: Treble clef, 2/4 time signature. First staff: quarter notes with triplets (3) and a repeat sign. Second staff: quarter notes with triplets (3) and a repeat sign.

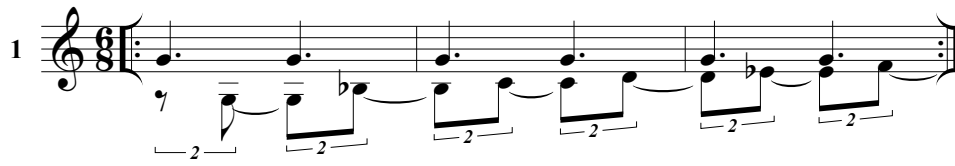
Exercise 7: Treble clef, 2/4 time signature. First staff: quarter notes with triplets (3) and a repeat sign. Second staff: quarter notes with triplets (3) and a repeat sign.

Exercícios de Polirritmia II

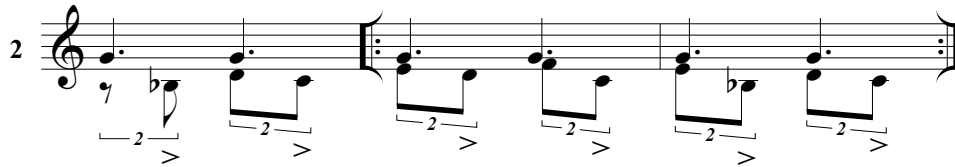
Com quiálteras e acentos a duas vozes

Alexandre Gismonti

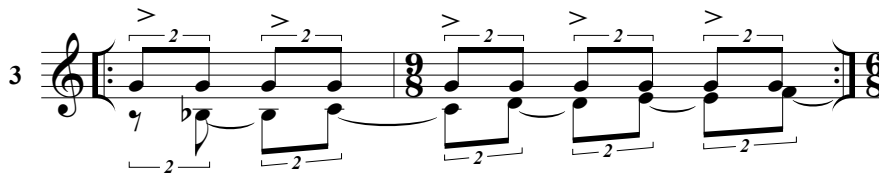
1



2



3



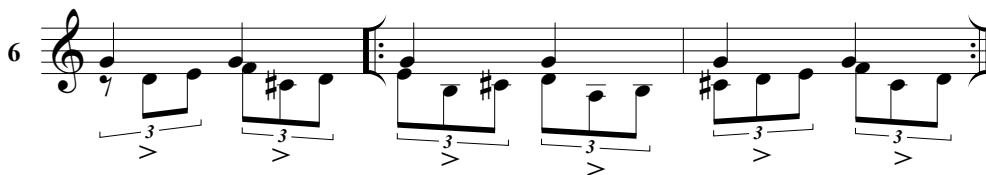
4



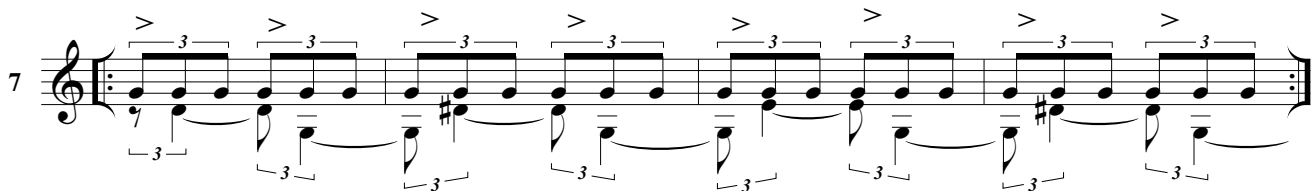
5



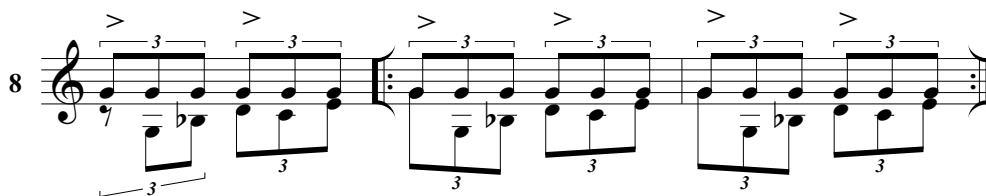
6



7



8



Exercícios de Polirritmia II

a duas partes

Alexandre Gismonti

♩ = 72

1

♩ = 116

2

♩ = 154

3

♩ = 284

4

Estudo de Polirritmia I

Alexandre Gismonti

♩. = 54

The first system of music is written in treble clef with a key signature of two sharps (F# and C#) and a 6/8 time signature. It consists of two staves. The upper staff features a melodic line with eighth and sixteenth notes, while the lower staff provides a bass line with dotted quarter notes and eighth notes. The piece begins with a half note G4.

*destacar a voz inferior

The second system of music continues the piece from measure 6. It maintains the same two-staff structure and rhythmic patterns as the first system, with the upper staff playing a melodic line and the lower staff providing a bass line.

The third system of music starts at measure 11. It features a first ending bracket over measures 11 and 12, with a first ending (1.) and a second ending (2.). The piece concludes with a double bar line.

Estudo de Polirritmia II

Alexandre Gismonti

♩ = 74

Guitar

The first system of music is written on a single staff in treble clef with a key signature of one sharp (F#) and a 3/4 time signature. It consists of four measures. The melody is a sequence of eighth notes: G4, A4, B4, C5, B4, A4, G4, F#4, G4, A4, B4, C5, B4, A4, G4. The bass line consists of quarter notes: G3, F#3, G3, F#3, G3, F#3, G3, F#3, G3, F#3, G3, F#3, G3, F#3, G3.

The second system of music is written on a single staff in treble clef with a key signature of one sharp (F#) and a 3/4 time signature. It consists of four measures, starting with a measure number '5'. The melody is a sequence of eighth notes: G4, A4, B4, C5, B4, A4, G4, F#4, G4, A4, B4, C5, B4, A4, G4. The bass line consists of quarter notes: G3, F#3, G3, F#3, G3, F#3, G3, F#3, G3, F#3, G3, F#3, G3, F#3, G3.

The third system of music is written on a single staff in treble clef with a key signature of one sharp (F#) and a 3/4 time signature. It consists of two measures, starting with a measure number '9'. The melody is a sequence of eighth notes: G4, A4, B4, C5, B4, A4, G4. The bass line consists of quarter notes: G3, F#3, G3, F#3, G3, F#3, G3, F#3, G3, F#3, G3, F#3, G3, F#3, G3.

Estudo de Polirritmia III

Alexandre Gismonti

♩ = 143

4

7

10

13

16

19

Estudo de Polirritmia IV

dedicado a amigo Gustavo Bracher

Alexandre Gismonti

♩ = 180

5

9

13

17

21

Estudo de Polirritmia V

Dedicado à querida madrinha Dulce Nunes

Alexandre Gismonti

♩. = 46

3

5

7

9

11

13

15

1.

2.

rit.

Estudo de Polirritmia VI

Dedicado ao violonista Daniel Marques

Alexandre Gismonti

♩ = 110

Guitar

5

9

13

17

21

25

29

Estudo de Polirritmia VII

Dedicated to Dimitar Ivanov

Alexandre Gismonti

$\text{♩} = 260$

Musical staff 1: Treble clef, 7/16 time signature, key signature of three flats. The staff contains a melodic line with eighth and sixteenth notes and a bass line with chords and eighth notes.

Musical staff 2: Treble clef, 7/16 time signature, key signature of three flats. The staff contains a melodic line with eighth and sixteenth notes and a bass line with chords and eighth notes.

To Coda

Musical staff 3: Treble clef, 7/16 time signature, key signature of three flats. The staff contains a melodic line with eighth and sixteenth notes and a bass line with chords and eighth notes.

Musical staff 4: Treble clef, 7/16 time signature, key signature of three flats. The staff contains a melodic line with eighth and sixteenth notes and a bass line with chords and eighth notes.

Musical staff 5: Treble clef, 7/16 time signature, key signature of three flats. The staff contains a melodic line with eighth and sixteenth notes and a bass line with chords and eighth notes.

Musical staff 6: Treble clef, 7/16 time signature, key signature of three flats. The staff contains a melodic line with eighth and sixteenth notes and a bass line with chords and eighth notes.

D.C. al Coda

Coda

Musical staff 7: Treble clef, 7/16 time signature, key signature of three flats. The staff contains a melodic line with eighth and sixteenth notes and a bass line with chords and eighth notes, ending with a double bar line.

Estudo de Polirritmia VIII

Dedicado à Alice Calhau

Alexandre Gismonti

♩ = 160

5 **Fine**

9

13

17

20

23 **D.C. al Fine**

Estudo de Polirritmia IX

Dedicado a Flavio Barbeitas

Alexandre Gismonti

♩ = 78

legato

④ ③ ① ③ ②

6

11

16

③ ② ③ ② ① ① ③ ② ① ②

21

③ ② ① ② ① ① ③ ② ① ②

26

D.C. al Fine

rit.

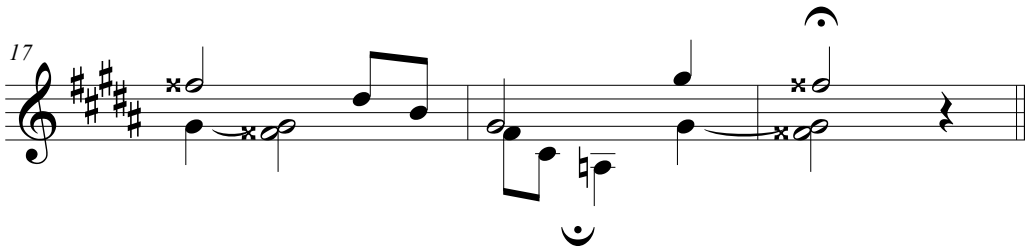
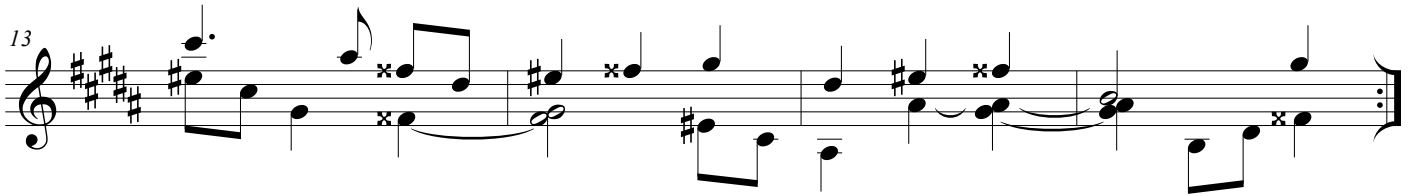
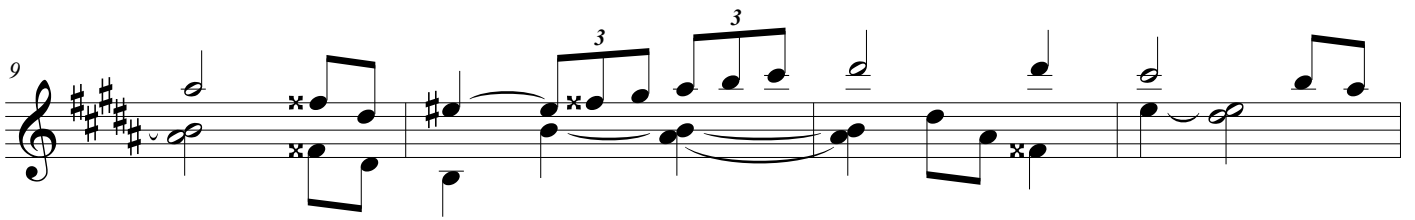
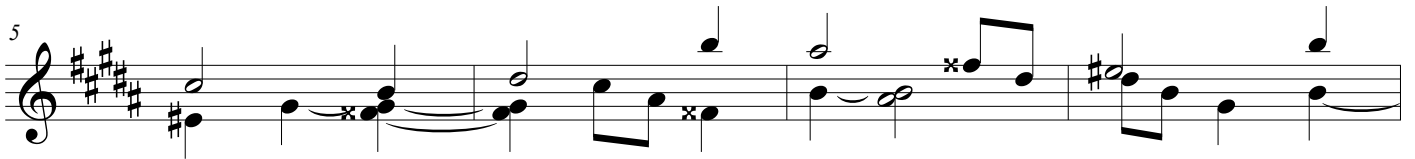
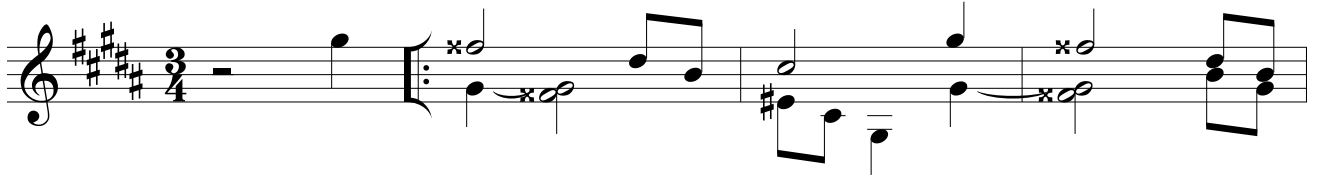
31

Estudo de Polirritmia X

Dedicated to Dusan Bogdanovic

Alexandre Gismonti

♩ = 95



Estudo de Polirritmia XI

Dedicado a Luis Carlos Barbieri

Alexandre Gismonti

♩. = 76

Violão

pp

4

8

12

16

20

24

28

Musical staff 1: Treble clef, key signature of one sharp (F#). Measures 28-31. The melody consists of eighth and sixteenth notes with various rests. The bass line features dotted half notes and quarter notes with stems pointing down. A slur covers measures 28 and 29 in the bass line.

32

Musical staff 2: Treble clef, key signature of one sharp (F#). Measures 32-35. The melody continues with eighth and sixteenth notes. The bass line consists of dotted half notes with stems pointing down.

36

Musical staff 3: Treble clef, key signature of one sharp (F#). Measures 36-39. The melody continues with eighth and sixteenth notes. The bass line consists of dotted half notes with stems pointing down.

40

rit.

Musical staff 4: Treble clef, key signature of one sharp (F#). Measures 40-43. The melody continues with eighth and sixteenth notes. The bass line consists of dotted half notes with stems pointing down. A slur covers measures 42 and 43 in the bass line. The piece ends with a double bar line.

Estudo de Polirritmia XII

Dedicated to John McLaughlin

Alexandre Gismonti

$\text{♩} = 270$

Guitar

The musical score is written for guitar in a key signature of three sharps (F#, C#, G#) and a 9/16 time signature. It consists of six staves of music, each beginning with a measure number: 1, 4, 7, 10, 13, 16, and 19. The notation includes a variety of rhythmic values such as eighth, sixteenth, and thirty-second notes, as well as rests and ties. The piece is characterized by its complex, polyrhythmic structure, typical of Gismonti's style. A copyright symbol (©) is located at the bottom center of the page.

22

25

28

31

Estudo de Polirritmia XIII

Dedicado a João Luiz Rezende

Alexandre Gismonti

Guitar

$\text{♩} = 333$

8va-1

8

8va1

8va-1

16

8va-1

24

8va1

8va-1

32

39

46

52

59

67

75

83

91

Estudo de Polirritmia XIV

Dedicado a André Pinto Siqueira

Alexandre Gismonti

♩ = 243

Violão

52

59

66

73

80

Estudo de Polirritmia XV

Dedicado a Paulo Martelli

Alexandre Gismonti

♩. = 112

Guitar

Measures 1-4: Treble clef, key signature of one sharp (F#), 3/4 time signature. The piece features a complex polirhythmic texture with multiple voices on a single staff, including chords and melodic lines.

Measures 5-8: Treble clef, key signature of one sharp (F#), 3/4 time signature. The piece features a complex polirhythmic texture with multiple voices on a single staff, including chords and melodic lines.

Measures 9-12: Treble clef, key signature of one sharp (F#), 3/4 time signature. The piece features a complex polirhythmic texture with multiple voices on a single staff, including chords and melodic lines.

Measures 13-16: Treble clef, key signature of one sharp (F#), 3/4 time signature. The piece features a complex polirhythmic texture with multiple voices on a single staff, including chords and melodic lines.

Measures 17-20: Treble clef, key signature of one sharp (F#), 3/4 time signature. The piece features a complex polirhythmic texture with multiple voices on a single staff, including chords and melodic lines.

Measures 21-24: Treble clef, key signature of one sharp (F#), 3/4 time signature. The piece features a complex polirhythmic texture with multiple voices on a single staff, including chords and melodic lines.

Measures 25-28: Treble clef, key signature of one sharp (F#), 3/4 time signature. The piece features a complex polirhythmic texture with multiple voices on a single staff, including chords and melodic lines.

Measures 29-32: Treble clef, key signature of one sharp (F#), 3/4 time signature. The piece features a complex polirhythmic texture with multiple voices on a single staff, including chords and melodic lines.

33

1.

Musical staff 33-36: Treble clef, key signature of one sharp (F#). Measures 33-36. Measure 33 starts with a treble clef and a key signature of one sharp. Measures 34-36 show a complex rhythmic pattern with various note values and rests. A first ending bracket labeled '1.' spans measures 35 and 36.

37

Musical staff 37-40: Treble clef, key signature of one sharp (F#). Measures 37-40. Measure 37 starts with a treble clef and a key signature of one sharp. Measures 38-40 show a complex rhythmic pattern with various note values and rests.

41

6

Musical staff 41-44: Treble clef, key signature of one sharp (F#). Measures 41-44. Measure 41 starts with a treble clef and a key signature of one sharp. Measures 42-44 show a complex rhythmic pattern with various note values and rests. A slur with the number '6' is placed over measures 42-43.

45

Musical staff 45-48: Treble clef, key signature of one sharp (F#). Measures 45-48. Measure 45 starts with a treble clef and a key signature of one sharp. Measures 46-48 show a complex rhythmic pattern with various note values and rests.

49

2.

Musical staff 49-52: Treble clef, key signature of one sharp (F#). Measures 49-52. Measure 49 starts with a treble clef and a key signature of one sharp. Measures 50-52 show a complex rhythmic pattern with various note values and rests. A second ending bracket labeled '2.' spans measures 51 and 52.

53

Musical staff 53-57: Treble clef, key signature of one sharp (F#). Measures 53-57. Measure 53 starts with a treble clef and a key signature of one sharp. Measures 54-57 show a complex rhythmic pattern with various note values and rests.

58

Musical staff 58: Treble clef, key signature of one sharp (F#). Measure 58. Measure 58 starts with a treble clef and a key signature of one sharp. The staff ends with a double bar line.

Estudo de Polirritmia XVI

Dedicado a Pablo Marquez

Alexandre Gismonti

♩ = 197

Violão

4

8

12

16

Estudo de Polirritmia XVII

Dedicado a Orlando Fraga

Alexandre Gismonti

♩ = 162

Violão

The musical score is written for guitar (Violão) in 3/8 time. It consists of seven staves of music, each starting with a measure number. The key signature has one flat (B-flat). The piece is characterized by complex polyrhythmic patterns, often involving triplets and sixteenth notes. The notation includes various rhythmic values, accidentals, and articulation marks. A first and second ending are indicated between measures 37 and 46. The piece concludes with a final cadence at measure 55.

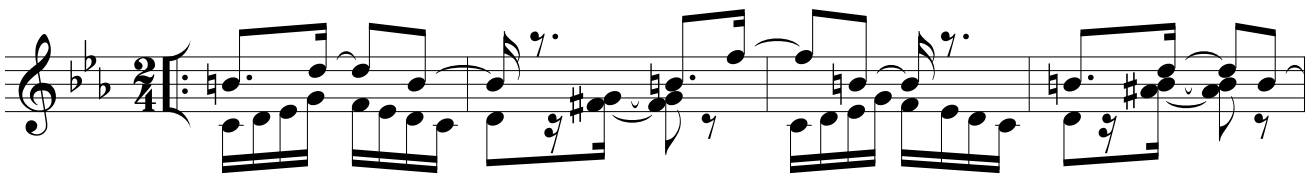
Estudo de Polirritmia XVIII

Dedicado a Daniel Murray

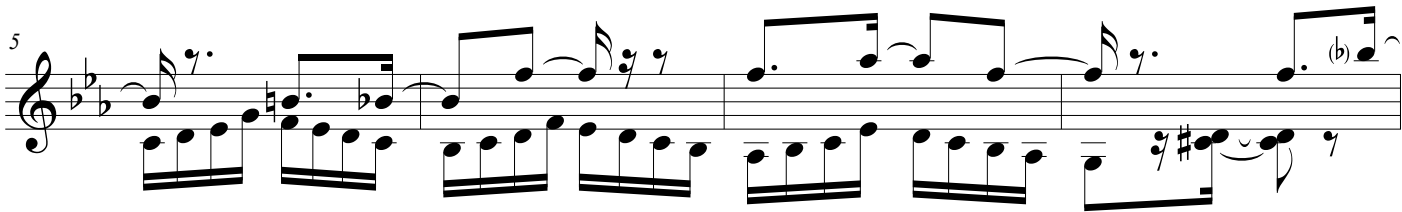
Alexandre Gismonti

♩ = 76

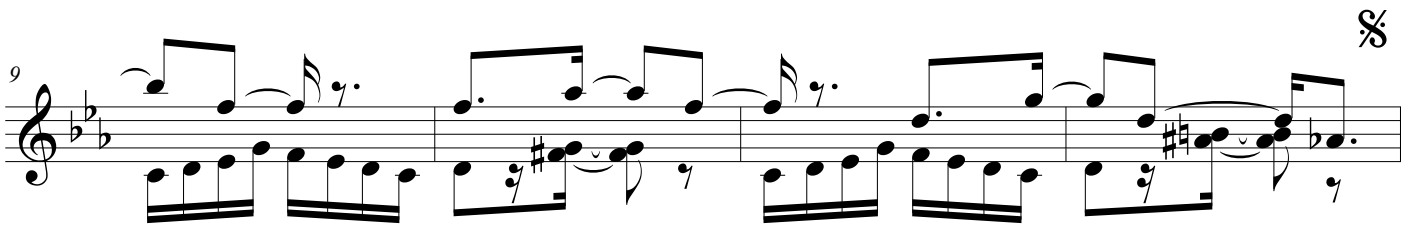
Guitar



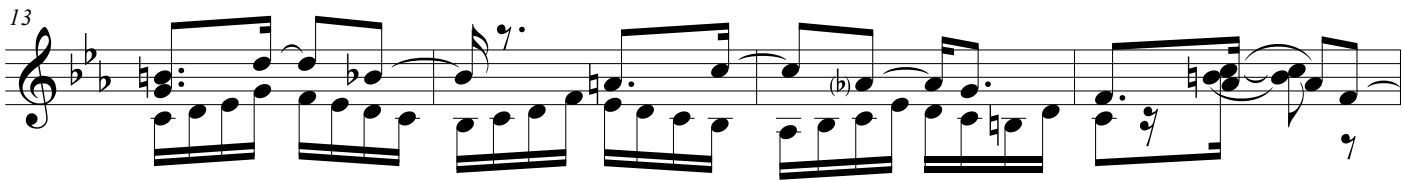
5



9



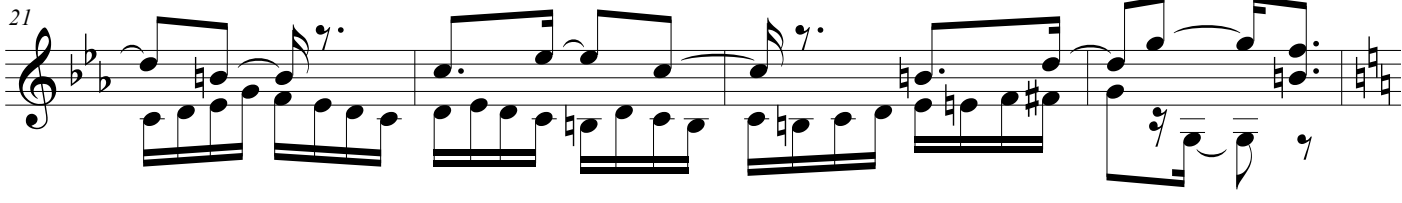
13



17



21



25

30

34

38

42

46

50

Estudo de Polirritmia XIX

Dedicado ao Duo Gisbranco

Alexandre Gismonti

♩ = 285

Guitar

The musical score is written for guitar in 7/8 time, with a tempo of 285 beats per minute. It consists of eight staves of music, each starting with a measure number: 6, 11, 16, 21, 26, 31, and 36. The music is characterized by complex polyrhythmic patterns, often involving eighth and sixteenth notes, and a rich harmonic texture with many chords. The notation includes various rhythmic markings such as accents and slurs, and the overall style is highly technical and expressive.

41

46

51

56

61

66

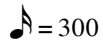
71

76

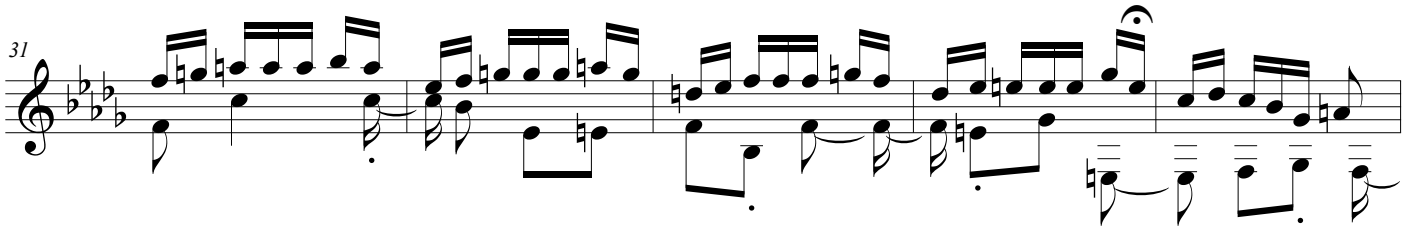
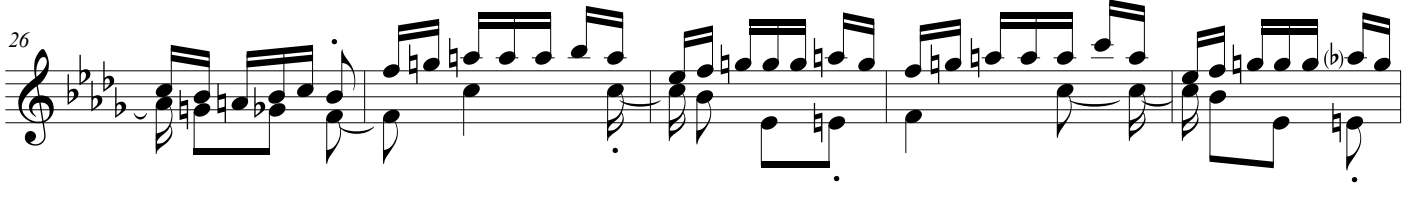
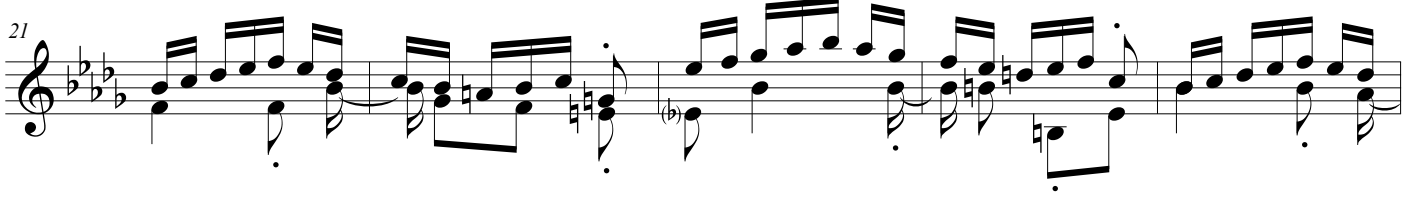
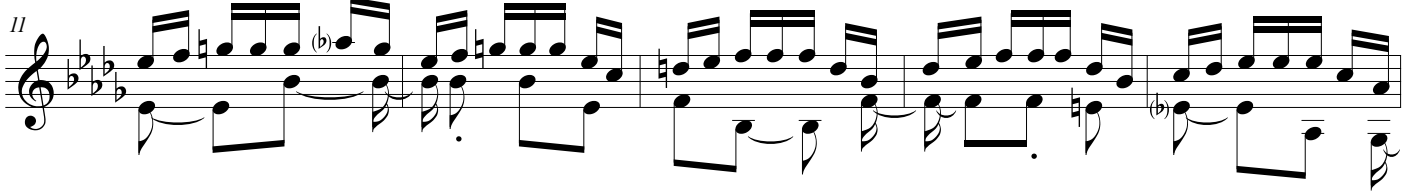
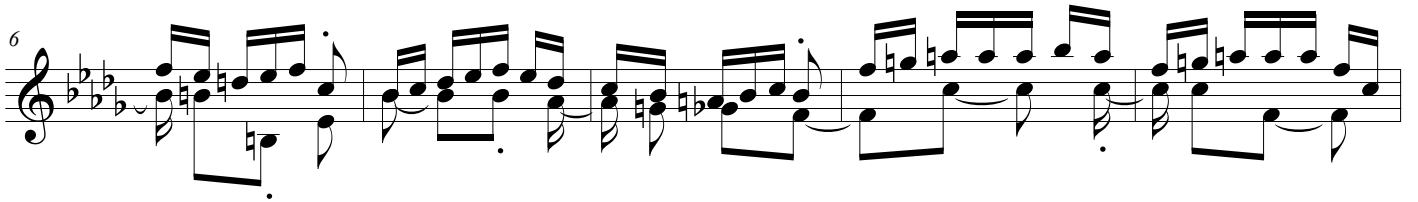
Estudo de Polirritmia XX

Dedicado a Marcos Frederico

Alexandre Gismonti

 ♩ = 300

Guitar



Fine

36

Musical staff 1: Treble clef, key signature of three flats, starting with a 2/2 time signature. A 16-measure rest is indicated. The melody consists of eighth and sixteenth notes, with a bass line of quarter notes.

41

Musical staff 2: Continuation of the melody from staff 1, featuring eighth and sixteenth notes in the treble and quarter notes in the bass.

46

Musical staff 3: Continuation of the melody from staff 2, featuring eighth and sixteenth notes in the treble and quarter notes in the bass.

51

Musical staff 4: Continuation of the melody from staff 3, featuring eighth and sixteenth notes in the treble and quarter notes in the bass.

56

Musical staff 5: Continuation of the melody from staff 4, ending with a 2/4 time signature. The melody features eighth and sixteenth notes in the treble and quarter notes in the bass.

Estudo de Polirritmia XXI

Dedicated to Adam Del Monte

Alexandre Gismonti

♩ = 150

Guitar

5

9

13

18

21

25

Musical staff 29-32. Treble clef, key signature of three sharps (F#, C#, G#). The staff contains a melodic line with eighth and sixteenth notes and a bass line with chords and eighth notes.

Fine

Musical staff 33-35. Treble clef, key signature of three sharps. Staff 33 continues the melody. Staff 34 is marked **Muted Strings** and contains a rhythmic pattern of 'x' marks. Staff 35 is marked **3x** and contains a similar rhythmic pattern. Below the staff is a sequence of rhythmic notations: *i p i p i p i p a i p*. The staff ends with a **Golpe** (percussion) symbol.

Released Strings

Musical staff 36-40. Treble clef, key signature of three sharps. Staff 36 is marked *Released Strings*. Staff 37-40 show a melodic line with eighth notes and a bass line with chords. The staff ends with a **Golpe** (percussion) symbol.

Released Strings

Musical staff 41-45. Treble clef, key signature of three sharps. Staff 41 is marked *Released Strings*. Staff 42-45 show a melodic line with eighth notes and a bass line with chords. The staff ends with a **Golpe** (percussion) symbol.

Released Strings

Musical staff 46-50. Treble clef, key signature of three sharps. Staff 46 is marked *Released Strings*. Staff 47-50 show a melodic line with eighth notes and a bass line with chords. The staff ends with a **Golpe** (percussion) symbol.

Released Strings

Musical staff 51-55. Treble clef, key signature of three sharps. Staff 51 is marked *Released Strings*. Staff 52-55 show a melodic line with eighth notes and a bass line with chords. The staff ends with **D.C. al Fine**.

Passacaglia do MC

(Estudo de Polirritmia)

Alexandre Gismonti

♩ = 74

Guitar

6

11

16

21

26

31

36

41

46

51

56

61