

Faculdade de Educação da UFMG

**A CIRCULAÇÃO DA LINGUAGEM MUSICAL:
O CASO DA FUNDAÇÃO DE EDUCAÇÃO ARTÍSTICA (FEA-MG)**

Guilherme Paoliello

Belo Horizonte

2007

Guilherme Paoliello

**A CIRCULAÇÃO DA LINGUAGEM MUSICAL:
O CASO DA FUNDAÇÃO DE EDUCAÇÃO ARTÍSTICA (FEA-MG)**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial à obtenção do título de Doutor em Educação.

Linha de pesquisa: Educação e Linguagem

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Aparecida Paiva

Belo Horizonte
Faculdade de Educação da UFMG
2007

**A CIRCULAÇÃO DA LINGUAGEM MUSICAL:
O CASO DA FUNDAÇÃO DE EDUCAÇÃO ARTÍSTICA (FEA-MG)**

Banca Examinadora

Profª Drª Aparecida Paiva (FAE/UFMG) – Orientadora

Prof. Dr. João Luís Cardoso Tápias Ceccantini (UNESP)

Profª Drª Eliana Marta Teixeira Lopes (UNINCOR)

Profª. Drª. Ana Cláudia de Assis (UFMG)

Profª. Drª. Magda Becker Soares (FAE/UFMG)

Prof. Dr. Moacyr Laterza Filho (UEMG) – Suplente

Prof. Dr. – Eduardo Fleury Mortimer (FAE/UFMG) - Suplente

Belo Horizonte
Faculdade de Educação da UFMG

2007

À Aparecida Paiva,

pela generosidade e competência de sua orientação, conduzindo-me com leveza pelos caminhos da pesquisa.

Ao *Romero (in memoriam)*, meu irmão,

que, à sua maneira, também me ensinou a amar a música.

À Sara e à Lúcia:

esse trabalho é também de vocês.

AGRADECIMENTOS

A todos os entrevistados dessa pesquisa, sujeitos da circulação, pela valiosíssima colaboração.

Ao Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da UFMG, especialmente ao pessoal da secretaria, Rose, Francisco, Adriana e ao atual coordenador, Prof. Oto Neri Borges, pela atenção dedicada aos alunos.

Ao corpo docente desse programa, particularmente aos professores Luiz Alberto Oliveira Gonçalves, Bernardo Jefferson de Oliveira, Eduardo Fleury Mortimer, Isabel Cristina Alves da Silva Frade, Ana Maria Rabelo Gomes, Thaís Nívia de Lima e Fonseca e Cynthia Greive Veiga.

Aos professores que, no exame de qualificação, apontaram caminhos e soluções para a continuidade desta pesquisa: Eliane Marta Teixeira Lopes, Magda Soares e Eduardo Fleury Mortimer.

Aos amigos da FEA: Fátima, Carolina, Fabiana, Elione, Cristina, Bebeta, Edla, Moacyr, Lina, Antônio, João, Geraldo, Claudia, Chiquinho, Valéria, Humberto Junqueira, Lúcia Fulgêncio, Marcelo Chiaretti.

Aos amigos Wilson Oliveira, Flávia Lanna e Marconi Alvim, meus primeiros leitores e interlocutores permanentes, na alegria e na dor.

Aos colegas da UFOP, especialmente Felipe Amorim, Edésio Lara e Rufo Herrera, que assumiram minha carga-horária, quando do meu afastamento.

Aos funcionários da UFOP, Benícia, Adilson, Marcel e Humberto, pela ajuda de sempre.

Aos colegas da FAE, Paula Almeida, Andréa Grijó, Gisele Marino, Dayse Belico, Daniel Abud, Samy Lansky, Francisca Schaich, Doca.

Aos amigos do Balão Vermelho, um dos lugares onde mais aprendi sobre Educação.

Aos amigos Rodrigo Rodarte, Eugênio Tadeu, Eduardo Campolina, pelas ajudas.

Aos meus familiares: minha mãe e meus irmãos, Fernando, Flávio, Marília e Zé Luiz, pelo apoio.

À Lívia, ao Márcio, Eduardo, Lílian, Lac, Luisa e Ildeu, pelo incentivo.

Ao Ronildo, pelos vários socorros ao computador.

À Margarete, pela revisão.

À Marília, pela tradução.

À Clô, sobrinha-irmã, pelas imagens.

A todos os meus alunos, da FEA e da UFOP, pela paciência e tolerância, sobretudo na fase final do processo de escrita da tese.

E, especialmente, à Berenice Menegale, por tudo que me ajudou, não apenas nesse trabalho, mas em toda a minha vida profissional.

A música de nossos dias deve ser compreendida como configuração de relacionamentos, definida em termos de multidirecionalidade e multidimensionalidade e em termos qualitativos também. Pois é o reflexo de nossa vida cotidiana, e a vida é transformação constante, um processo que não se permite se prender em objetivos específicos ou interpretações. É preciso compreender que a humanidade deve concentrar todos os seus esforços nesse processo de transformação constante, pois é este que constitui o único aspecto inalterável de nossa existência. (H. J. Koellreutter, 1990)

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo discutir a circulação da linguagem musical. Trata-se de um estudo de caso que, numa perspectiva histórica, investiga quarenta e quatro anos de atuação da Fundação de Educação Artística (FEA), escola livre de música, no meio cultural da cidade de Belo Horizonte. Para isso, recorreu-se a entrevistas com sujeitos vinculados à instituição, bem como a documentos de diversas naturezas, pertencentes ao arquivo da própria escola. Empreendeu-se também um esforço de construção teórica no sentido de delimitar o conceito de *circulação*. A partir da concepção de linguagem de Bakhtin e da semiologia musical de Molino e Nattiez, definiu-se circulação como *fluxo de significados veiculados num certo contexto de interações*. Entendeu-se que a linguagem musical circula através de duas vias principais: a via da Escolarização e a via da Produção Cultural. Das possibilidades de articulação entre essas duas vias, das relações entre processos de criação artística e processos de ensino/aprendizagem da música, foram derivadas algumas questões, endereçadas ao campo da Educação Musical. Em primeiro lugar, a questão acerca do enfoque e da relevância da formação de professores de música, a partir de conceitos que caracterizariam o espírito de “escola livre”: o conceito de “espírito criador” e o de “ensino pré-figurativo”, de Koellreutter. Em segundo, mas não menos importante, uma questão relativa ao posicionamento (no campo) dos processos de escolarização da linguagem musical (sempre defasados de uma produção cultural atualizada) frente aos complexos processos de produção, circulação e recepção, na pós-modernidade. A partir do caso estudado, puderam-se inferir alguns aspectos gerais em que aquela articulação se apresentou como possibilidade, contribuindo assim para se pensar a relação entre a música e seu ensino hoje.

Palavras-chave:

Educação. Ensino de música. Circulação da linguagem musical. Escolarização. Produção cultural.

ABSTRACT

The object of this work is to discuss the circulation of the musical language. It is a case study which, under a historical perspective, investigates forty-four years of operation of the Fundação de Educação Artística (FEA), a free school of music in the cultural environment of the city of Belo Horizonte. To this end, individuals connected to the institution were interviewed, as well as consultations of documents of various types belonging to the archives of the school itself were carried out. Also, an effort of theoretical construction in order to define the concept of circulation was undertaken. From the conception of language of Bakhtin and from the musical semiology of Molino and Nattiez, circulation was defined as the flow of meanings carried within a certain context of interactions. It was understood that the musical language circulates through two main pathways: the Schooling pathway and the Cultural Production pathway. From the possibilities of articulation between these two pathways, from the relationships between processes of artistic creation and processes of teaching/learning music, some issues were derived, addressed to the field of Musical Education. Firstly, the issue concerning the perspective and relevance of training music teachers from concepts which characterize the spirit of the “free school”: the concept of “creative spirit” and of “pre-figurative teaching” by Koellreutter. Secondly, but not less important, an issue related to the positioning (in the field) of the schooling of the musical language (always late in relation to an up to date cultural production) in face of the complex processes of production, circulation and reception in the postmodernity. From the case studied, some general aspect could be inferred, in which that articulation presented itself as a possibility, thereby contributing to allow for reflecting on the relationship of music and its present teaching.

Key-words:

Education. Teaching of Music. Circulation of the musical language. Schooling. Cultural production.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 -	Cadeia de interpretantes, segundo Granger.....	48
FIGURA 2 -	Sistema de relações entre elementos do fenômeno musical, segundo Henri Pousseur.....	69
FIGURA 3 -	Recital de piano de Berenice Menegale, organizado pela Cultura Artística de Minas Gerais, em 1951. No programa, obras de Bach, Brahms, Chopin e Liszt, ao lado de dois compositores brasileiros vivos: Villa-Lobos e Camargo Guarnieri.....	84
FIGURA 4 -	Anjos barrocos: prospecto do primeiro Festival de Inverno.....	100
FIGURA 5 -	Programa do “Concerto-confronto”, 1970.....	103
FIGURA 6 -	Duas páginas da partitura manuscrita de “ <i>Nheengan</i> ” onde se observa a notação do movimento cênico, juntamente com a notação musical convencional e não convencional.....	115
FIGURA 7 -	Programa do primeiro Ciclo de Música Contemporânea, com desenho de Eduardo Álvares.....	132
FIGURA 8 -	Wildmer e Grela no primeiro Encontro.....	142
FIGURA 9 -	Dante Grela, na FEA.....	153
FIGURA 10 -	Primeira página dos Jogos Dialogais.....	158
FIGURA 11 -	Pequeno trenzinho, partitura em notação colorida.....	164
FIGURA 12 -	Relações entre processos e instâncias de circulação da linguagem Musical.....	168

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 - Dados referentes aos cinco primeiros Festivais de Inverno.....	108
QUADRO 2 - Dados referentes aos Encontros de Música Latino- Americana.....	145

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	17
CAPÍTULO 1 – LINGUAGEM, MÚSICA, CIRCULAÇÃO.....	34
1.1 O LUGAR DA LINGUAGEM.....	34
1.1.1 Signo e ideologia.....	35
1.1.2 No “terreno interindividual”.....	36
1.1.3 Por uma poética sociológica.....	41
1.2 OS SIGNIFICADOS DA MÚSICA.....	46
1.2.1 Semiologia da música.....	46
1.2.2 O fato musical total.....	49
1.2.3 A tripartição semiológica.....	56
1.2.4 O conceito de música.....	59
1.2.5 O conceito de obra musical.....	65
1.3 CIRCULAÇÃO: PRODUÇÃO CULTURAL E ESCOLARIZAÇÃO.....	68
1.3.1 A Produção cultural.....	70
1.3.2 A escolarização.....	75
CAPÍTULO 2 – A MÚSICA NA FEA: INTERAÇÕES E RUPTURAS.....	81
2.1 OS PRIMEIROS ANOS.....	81
2.1.1 O grupo inicial.....	81
2.1.2 A música em BH na década de 1950 e início dos anos 60.....	82
2.1.3 Uma escola aberta.....	86
2.1.4 Dois projetos iniciais.....	91
2.1.5 Os grupos dentro da FEA.....	95

2.2	A VIRADA PARA A VANGUARDA: OS FESTIVAIS DE INVERNO (1967-1986).....	96
2.2.1	O primeiro Festival.....	98
2.2.2	Os Festivais de 1968 e 1969.....	100
2.2.3	A década de 70.....	102
2.2.4	Os Festivais da década de 80.....	117
2.3	CONSTRUINDO UMA ESCOLA: AS OFICINAS DE CRIAÇÃO.....	120
2.3.1	Da Bahia para Minas: Rufo Herrera e Marco Antônio Guimarães.....	121
2.3.2	Uma “comunidade de aprendizes”.....	127
2.4	OS EVENTOS DE MÚSICA CONTEMPORÂNEA.....	129
2.4.1	Os Ciclos.....	130
2.4.2	Os Encontros.....	139
2.5	A VIRADA PEDAGÓGICA E SEUS DESDOBRAMENTOS.....	146
2.5.1	A contribuição de Dante Grela.....	151
2.5.2	A presença de Koellreutter.....	154
2.5.3	Desdobramentos.....	159
2.5.3.1	A musicalização de adultos.....	160
2.5.3.2	Ensino instrumental e musicalização infantil.....	162
	CAPÍTULO 3 – A CIRCULAÇÃO DA LINGUAGEM MUSICAL NA “ESCOLA LIVRE DE MÚSICA”.....	167
3.1	LIVRE X FORMAL: PARADIGMAS DE ORGANIZAÇÃO ESCOLAR?.....	171
3.1.1	As matrizes e o “espírito” da abertura.....	177
3.2	PRODUÇÃO CULTURAL, MODERNIDADE E PÓS-MODERNIDADE.....	185
3.2.1	Articulando as duas vias.....	199

A FEA: UMA OBRA ABERTA.....	202
REFERÊNCIAS.....	206
BIBLIOGRAFIA CONSULTADA.....	212
ANEXO – ENTREVISTAS COM OS SUJEITOS DA PESQUISA.....	215

INTRODUÇÃO

O ponto de partida

Quando, no ano de 1999, assumi o cargo de professor auxiliar no curso de Licenciatura em Música do Departamento de Artes da Universidade Federal de Ouro Preto, deparei-me com um desafio ao mesmo tempo inédito e estimulante em minha vida profissional: contribuir para a construção de uma escola de música que dava seus primeiros passos e procurava ainda se afirmar no contexto da própria Universidade. Até então a maior parte de minha trajetória como professor de música esteve vinculada à Fundação de Educação Artística (FEA), uma instituição já consolidada, reconhecida não só no âmbito de Belo Horizonte, mas com projeção nacional e com os mesmos anos de existência que eu de vida.

Sabe-se das diferenças fundamentais entre as duas instituições: a primeira, pública, assentada na estrutura administrativa de uma universidade tradicional, com um corpo docente reduzido, mas com possibilidades de ampliação; um espaço físico que aos poucos se estruturava para atender à demanda de uma entrada de vinte e cinco alunos por ano, oriundos da cidade e região de Ouro Preto (mas vindos também de diversas outras localidades do interior de Minas Gerais, Espírito Santo, São Paulo etc); um curso voltado para a formação de professores de música, com um currículo conservador; e um corpo discente marcado pela heterogeneidade tanto do ponto de vista sócio-econômico quanto da formação musical prévia; a segunda, uma escola particular, livre, sem fins lucrativos e sem rigidez curricular, localizada na capital do estado, com uma infra-estrutura adequada às suas atividades e contando com uma história repleta de nomes de destaque no cenário musical do país.

A despeito das diferenças entre as duas instituições, e até mesmo por causa dessas diferenças, senti-me motivado a tomar como foco de estudo a segunda instituição, com o intuito de identificar em seus quarenta e quatro anos de história, elementos

para uma reflexão sobre os mecanismos que podem dar significado e vitalidade a uma escola de música. Recupero um depoimento da professora Alaíde Lisboa, que avalia o convênio com o Colégio de Aplicação - ligado à Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da UFMG -, umas das primeiras experiências da FEA: “ficou pra gente compreender que é uma coisa possível, uma coisa viável, e que outros colégios podem fazer isto também. Ficou, assim, uma espécie de modelo para nós” (LISBOA, 1988). Evidentemente, a partir de uma trajetória rica e expressiva como a da FEA, pode-se inferir uma série de modelos, procedimentos e soluções, naturalmente aplicáveis a instituições incipientes de ensino musical.

No entanto não é esse o objetivo deste estudo, tampouco foi essa a preocupação fundamental que sempre norteou as atividades da FEA. Por se definir como uma escola *livre*, um espaço de *abertura*, seus esforços se orientaram muito mais no sentido de se constituir como alternativa a modelos tradicionais do que para a consolidação de novos modelos a serem seguidos, o que vai ao encontro da máxima de Murray-Schafer (1991, p.277): “não planeje uma filosofia de educação para os outros. Planeje uma para você mesmo. Alguns outros podem desejar compartilhá-la com você”. Nessa perspectiva, os ideais e realizações da FEA não podem se constituir num catálogo de comportamentos ou receita de “como tornar uma escola de música uma escola de música”. Grande parte de sua vitalidade pode ser precisamente atribuída à recusa por modelos formalizantes, às possibilidades de abertura que uma educação musical viva requer.

Acreditando nisso e considerando meu envolvimento pessoal com esta escola e meu interesse pelos problemas da criação e educação musical, senti-me motivado a estudar esse ambiente de interação cultural por duas razões principais: em primeiro lugar meu próprio percurso dentro da instituição, como aluno, professor e finalmente como pesquisador. Em segundo lugar, minha referida experiência como professor no curso de Licenciatura em Música da UFOP: ao supervisionar estágios em escolas na região de Ouro Preto, pude claramente perceber a demanda daqueles professores em formação por soluções, procedimentos, metodologias e concepções que, no meu entendimento, eram já amplamente difundidas no cotidiano da FEA. Some-se a isso

o fato de que muitas atividades ali desenvolvidas deixam de ser registradas ou carecem de uma reflexão teórica mais aprofundada, devido à quase inexistência de publicações e trabalhos acadêmicos sobre a instituição¹.

Nesse sentido, creio ter algum valor explicitar, ou revelar, o que pode ter possibilitado à FEA, - em oposição a escolas que ainda não trilharam seu caminho ou se colocam em perspectivas paralisantes - uma dinâmica própria que a mantém viva. Diante da possibilidade de contribuir com uma reflexão sobre educação musical, examinando possíveis conexões entre a educação e a produção musical, optei por estabelecer um diálogo com o campo mais geral da Educação. Assim, busquei propositalmente me distanciar de um jargão musical muito específico, evitando circunscrever a discussão em questões estéticas, musicais ou técnicas. Como reflexo dessa escolha, passo o discurso para a primeira pessoa do plural, denotando a parceria estabelecida. Essa parceria possibilitou um olhar mais amplo em relação às questões abordadas, de maneira a buscar possíveis articulações entre música e linguagem, educação musical e produção cultural, ensino e prática musical.

O objeto de estudo

Numa primeira aproximação com nosso objeto de estudo, o problema que se coloca diz respeito à descrição e análise de um *movimento* em torno - e no interior - de uma determinada instituição de ensino musical. Esse movimento inclui não apenas os aspectos relativos à música ali veiculada (estilos musicais, tendências estéticas etc) mas também os atores que exerceram influência na construção das formas de apropriação de significados relacionados à música. Inclui, sobretudo, os processos de mediação e as condições de produção e recepção da linguagem musical

¹ Castro (1999) relata sua experiência com musicalização infantil através da flauta doce a partir de oficinas realizadas na FEA com o compositor Marco Antônio Guimarães; Lovaglio (2002) descreve a trajetória do cantor e professor Eládio Pérez-González; Oliveira (1999) traça um panorama da música contemporânea em Belo Horizonte na década de 80 com especial enfoque nos Ciclos de Música Contemporânea.

existentes na instituição, tudo isso considerado tanto em seu caráter formativo quanto artístico e cultural. Não se trata de compor uma História da FEA, no sentido de relatar pormenorizadamente sua trajetória, com rigor cronológico e documental. Tampouco pretendemos esgotar uma descrição exaustiva do conjunto de seus produtos, eventos, espaço físico, sujeitos, idiosincrasias. O que se configura como objeto de estudo, portanto, não é a instituição em si, mas o nosso foco recairá sobre os processos, os mecanismos, os fluxos e refluxos pelos quais a música, *entendida como uma linguagem*, veicula seus significados nesse contexto particular de interações. Forjamos assim o termo *circulação*, para designar os processos e movimentos nos quais a linguagem musical configura seus significados, termo que denota a natureza essencialmente dinâmica do nosso objeto. Mais precisamente, o que pretendemos focalizar é a *circulação da linguagem musical*, ou seja, o conjunto dos processos de troca e intercâmbio em torno da música no contexto da FEA.

Nessa perspectiva é fundamental o entendimento de que a música é uma linguagem. Essa noção determina um olhar sobre o fenômeno musical no qual este deixa de ser visto apenas como um produto de consumo, entretenimento, ou atividade “desinteressada”, abstrata, e adquire estatuto epistemológico: reflete uma visão de mundo, é fator de conhecimento e experiência, constitui o sujeito, na medida em que se constrói no espaço de interação social. Entendemos que o trabalho de confrontar os elementos constitutivos da música e da linguagem verbal, considerando suas diferenças e semelhanças, pode ajudar a melhor compreender o que caracteriza cada sistema em si.

Segundo Molino ([197-], p.146), linguagem e música são dois exemplos de formas simbólicas e, enquanto tais, possuem um certo número de propriedades comuns. Análise da música e análise da linguagem são ambas semiologias, o que justifica as múltiplas aproximações que estabeleceremos entre os dois domínios, aproximações estas fundadas não sobre um privilégio qualquer concedido à música ou à linguagem mas sobre a existência de uma problemática comum e sobre a fecundidade de uma comparação sistemática.

A aproximação entre música e linguagem é um dos mais importantes pilares teóricos desta pesquisa. Para estabelecer as bases para essa discussão, recorreremos às idéias de Mikhail Bakhtin, cujos escritos sobre linguagem tem marcado diversas áreas de conhecimento. Recorreremos também à semiologia musical, a partir do trabalho de Jean-Jacques Nattiez, que estabelece uma terminologia para se operar com os significados veiculados na linguagem musical. Os conceitos e categorias desenvolvidos nessa base teórica foram referência para, progressivamente, se estabelecer parâmetros e definir termos, identificando situações e comportamentos individuais e coletivos, em todo o processo da pesquisa, da coleta à interpretação dos dados.

Segundo Alves-Mazzotti (2004, p.182), o esforço de elaboração teórica é essencial, pois o quadro referencial clarifica a lógica de construção do objeto de pesquisa, orienta a definição de categorias e constructos relevantes e dá suporte às relações antecipadas nas hipóteses, além de constituir o principal instrumento para a interpretação dos resultados da pesquisa.

A circulação da linguagem musical é, portanto, entendida aqui como *fluxo de significados*. Interessa nesse ponto destacar que a circulação da linguagem musical pode operar seu trânsito através de duas vias principais: (1) pela via da *produção artística e cultural*, entrando aí toda manifestação que articula um público receptor às instâncias de produção musical, veiculando um produto acabado (obras) através de toda uma cadeia que passa por compositores, intérpretes, editoras, divulgação, gravação, apresentação pública, tudo isso inserido num circuito relativamente amplo de produção, comunicação e apropriação cultural; e (2) pela via da *escolarização*, processo que confere à linguagem musical uma forma adequada a sua veiculação como “objeto de aprendizagem na escola” (SOARES, 2004, p.92). No processo de se inserir na organização espaço-temporal da escola², a linguagem musical também sofre inevitáveis transformações. Tomando como referência alguns autores ligados aos Estudos Culturais, tais como Johnson (1999) e Simon (2003), aprofundaremos o

² Dentro dos limites desta pesquisa referimo-nos apenas às escolas especializadas de música e não às da educação em geral.

exame das possibilidades de articulação entre estes dois processos básicos: o formativo e o artístico.

Tendo delimitado nosso objeto, e definido as bases teóricas que o sustentam, torna-se possível formular as questões fundamentais desta pesquisa nos seguintes termos: como, e mediado por quais mecanismos, se dá a circulação da linguagem musical na FEA? Ou ainda, de que maneira a linguagem musical é produzida, difundida, transmitida, apreendida, ensinada, compartilhada e ressignificada por determinados grupos³ de sujeitos nesse contexto de interação cultural? Ou ainda: como esses grupos de sujeitos (alunos, professores, artistas), compartilharam e ressignificaram a linguagem musical dentro desse espaço de interação cultural? Como a FEA, em sua dupla articulação formativa e artística, possibilitou a determinados grupos de sujeitos a produção e a apropriação de significados relacionados ao ensino e à criação musical?

Como estratégia para responder a essas questões, estabelecemos como objetivos desta pesquisa:

- 1- Discutir a noção de música enquanto linguagem, numa perspectiva que permita compreender sua significação tanto do ponto de vista das relações internas quanto dos fatores sociais que constituem a experiência do fato musical.

- 2- Investigar a formação e a constituição de grupos de sujeitos no interior da FEA, buscando compreender seu papel na construção dos processos de apropriação de significados relacionados à linguagem musical.

³ “Quando falamos acerca de um grupo, numa organização, como foco de estudo, estamos utilizando a palavra numa perspectiva sociológica, para nos referirmos a pessoas que interagem, que se identificam umas com as outras e que partilham expectativas em relação ao comportamento umas das outras” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p.91).

- 3- Analisar os mecanismos, os processos de mediação e as condições de produção (e recepção) da linguagem musical estabelecidas na FEA, tanto em sua dimensão artística e cultural como formativa e escolarizante.

Tendo em vista a problemática suscitada pelo esforço de definição do nosso objeto a partir da base teórica estabelecida, a hipótese geral que orienta esta pesquisa é a de que as características desse espaço de interação (a FEA) são determinadas pelos modos como ocorre a circulação da linguagem musical. Ou ainda, que os fluxos de circulação da linguagem musical se concretizam na medida em que a instituição e os sujeitos nela envolvidos conseguem articular e orientar numa mesma perspectiva a produção cultural e a escolarização da linguagem musical.

A metodologia

Para que os modos de circulação da linguagem musical no contexto da história da FEA pudessem ser devidamente identificados, descritos e analisados, a escolha do tipo de metodologia foi de fundamental importância, pois definiu o planejamento e as estratégias para alcançar nossos objetivos. Pela própria natureza do nosso objeto - cujo nome se constitui numa metáfora -, um objeto caracterizado pela mobilidade (circulação) de um fenômeno já por si carregado de ambigüidade e polissemia (a linguagem musical), optamos por uma metodologia de pesquisa essencialmente qualitativa. As características básicas da investigação qualitativa, conforme definidas por Bogdan; Biklen nos parecem apontar para soluções mais apropriadas a um estudo dessa natureza. Segundo esses autores, cinco características definem uma investigação de tipo qualitativo:

(1) *“Na investigação qualitativa a fonte direta de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal” (ibidem, p.47).* De fato é o que ocorre na presente pesquisa, decorrente de um interesse motivado por uma imersão de muitos anos do pesquisador no campo de pesquisa.

(2) “A investigação qualitativa é descritiva” (*ibidem*, p.48). Pretendeu-se nesta pesquisa um olhar sobre o objeto de estudo, entendendo que “nada é trivial”, que qualquer aspecto do objeto deve ser descrito, podendo revelar uma compreensão mais esclarecedora de sua natureza.

(3) “Os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados e produtos” (*ibidem*, p.49). Esse ponto é particularmente importante nesta pesquisa, pois o aspecto que nos interessa investigar se refere aos mecanismos que definem um tipo de *relação* com a linguagem musical.

(4) “Os investigadores qualitativos tendem a investigar os seus dados de forma *indutiva*”. Embora tenhamos assumido *a priori* uma série de premissas teóricas, nossos dados não foram recolhidos “com o objetivo de confirmar ou infirmar hipóteses construídas previamente; ao invés disso, as abstrações [foram] construídas à medida que os dados particulares que foram recolhidos se [foram] agrupando” (*ibidem*, p.50).

(5) “O significado é de importância vital na abordagem qualitativa” (*ibidem*, p. 50). A terminologia propriamente musical utilizada pelos músicos é muitas vezes ambígua e imprecisa, necessitando permanentemente do uso de metáforas, analogias e termos de empréstimo de outras áreas para definir o que, em última instância, é indefinível por um processo metalingüístico. Assim, a coleta e a análise dos dados se fizeram à luz das dimensões e categorias teóricas estabelecidas *a priori*, mas cotejadas com os significados que os sujeitos atribuem à sua experiência.

A fim de melhor definir e detalhar o nosso objeto de estudo, foi necessário partir de uma visão muito geral dos vários aspectos relativos à FEA, e progressivamente ir estabelecendo o foco e determinando os limites do que pretendíamos estudar. Esse plano geral de trabalho, que parte de uma noção mais ou menos vaga e progride

para uma maior especificidade, coincide com uma das possibilidades mencionadas por Bogdan; Biklen para se construir um *estudo de caso*:

O plano geral do estudo de caso pode ser representado como um funil. Num estudo qualitativo, o tipo adequado de perguntas nunca é muito específico. O início do estudo é representado pela extremidade mais larga do funil: os investigadores procuram locais ou pessoas que possam ser objeto de estudo ou fonte de dados e, ao encontrar aquilo que pensam interessar-lhes, organizam então uma malha larga, tentando avaliar o interesse do terreno ou das fontes de dados para os seus objetivos (*ibidem*, p. 89).

De fato, em nossa pesquisa, a própria definição do objeto foi sendo melhor esclarecida à medida que penetrávamos nos detalhes da instituição. Nesse processo, muitos planos foram modificados e estratégias selecionadas. Assim, definimos nossa pesquisa como um *estudo de caso numa perspectiva histórica*, pois, a despeito da singularidade que desde o início acreditávamos encontrar em nosso objeto, e em função mesmo dessa singularidade, não abandonamos a perspectiva diacrônica. Os aspectos que buscamos compreender se deram ao longo de toda a trajetória da instituição, e foi um olhar sobre essa trajetória que nos ajudou a descrever e entender as especificidades do nosso “caso”.

Segundo Adelman e Kemp (1995, p.111), o estudo de caso é uma descrição minuciosa, “rica” (GEERTZ, 1973,), de um aspecto de uma cultura atual ou do passado, dentro de limites bem delineados e escolhidos pelo investigador. O seu objetivo é relatar, pormenorizadamente, os acontecimentos e as suas relações internas e externas.

Para que pudéssemos encontrar esse “aspecto” de uma cultura, conforme mencionado pelos autores acima, e descrevê-los de forma minuciosa, lançamos mão das seguintes estratégias de coleta de dados: (1) observação, (2) análise de documentos e (3) entrevistas, conforme veremos em seguida.

Coleta e análise dos dados

Após definir a abordagem metodológica da pesquisa, passemos aos instrumentos de coleta de dados utilizados. Em primeiro lugar é inegável que o fato de permanecer ligado à FEA durante os últimos vinte anos (e aqui o discurso volta para o singular) contribuiu para constituir uma importante ferramenta de observação. No entanto, ao assumir um papel de pesquisador, o olhar sobre a instituição necessariamente se transforma. Ocorre um estranhamento - desejável - em relação a situações antes tidas como naturais. Segundo Bogdan e Biklen, o investigador pode se situar em algum ponto no contínuo entre os extremos que delimitam observador e participante.

Num dos extremos situa-se o *observador completo*. Neste caso, o investigador não participa em nenhuma das atividades do local onde ocorre o estudo. Olha para a cena, no sentido literal ou figurativo, através de um espelho de um só sentido. No extremo oposto, situa-se o observador que tem um envolvimento completo com a instituição, existindo apenas uma pequena diferença discernível entre os seus comportamentos e os do sujeito. Os investigadores de campo situam-se algures entre estes dois extremos (*ibidem*, p.125).

Na presente pesquisa, portanto, o trabalho de observação se deu de maneira bastante informal, ora estabelecendo esse distanciamento em relação à instituição, ora trabalhando com a habitual familiaridade.

Os documentos

Se no processo de observação alternaram-se momentos de maior e menor distanciamento em relação à instituição, o mesmo não ocorreu no processo de pesquisa documental. Diante da documentação da FEA, a atitude predominante foi a de estranhamento. Em princípio, pela novidade que representou o trabalho de buscar dados numa base desse tipo. Em segundo lugar, devido ao volume e à natureza dos dados possíveis de se coletar nesse arquivo. Já numa primeira visita

exploratória, foi possível perceber que, embora não prime pela organização, o arquivo da FEA poderia fornecer um grande volume de dados, devido à quantidade e variedade de documentos ali existentes. Esse acervo consta de uma coleção de documentos de vários tipos referentes à instituição. Nem todos esses documentos estão no local propriamente destinado a guardá-los – uma sala pequena e precisamente nomeada “Arquivo”. O restante da documentação se encontra disperso, parte na sala da diretoria, parte na da tesouraria e ainda um restante na Biblioteca.

O trabalho de pesquisa documental teve início com uma avaliação global do conteúdo desse acervo. Aos poucos, os documentos utilizados na pesquisa foram sendo definidos e selecionados. Já num exame exploratório inicial, foi possível construir três agrupamentos básicos de documentos: (1) administrativos; (2) pedagógicos; e (3) memória. Segue um detalhamento dos documentos relativos a cada um desses agrupamentos:

(1) *Documentos administrativos*: Atas de reuniões administrativas desde 1963; Contabilidade (o maior volume de caixas), folha de pagamento de professores e funcionários; Horários de professores e de aulas; Fichas de alunos e ex-alunos, informando nome, endereço, pagamento de mensalidades, período de permanência na escola, disciplinas que cursaram (a maioria contém fotografia 3x4 do aluno); Bolsas; Certificados; Convênios (PBH, FIAT, FUNARTE, MEC, MUDES, Fundação Banco do Brasil); Construção do teatro (Sala de Música Sérgio Magnani); Borderô de bilheteria; Recibos; Prestação de contas da FLAMA (Associação de amigos da FEA); Relatórios (Secretarias municipal e estadual, sindicatos, subvenções); Mala direta; Projetos; Programações; Correspondência expedida/recebida; Eventos.

(2) *Documentos pedagógicos*: este é o agrupamento que mais necessitou ser complementado por outras fontes. A escassez de documentos dessa natureza ali encontrados nem de longe reflete a variedade dos processos, das experiências e do trabalho pedagógico desenvolvido na FEA. Nesse agrupamento, destacamos

material muito heterogêneo, como provas mimeografadas de “teoria musical”, apostilas, textos, documentos sem nexos.

(3) *Documentos relativos à memória*: este é o agrupamento mais importante, do qual pudemos coletar o maior número de dados. Encontramos ali abundante material clipado de jornais e revistas, separados em pastas por assuntos (relativos aos Ciclos de Música Contemporânea, Encontros de Compositores Latino-americanos, Simpósios para Pesquisadores em Música Contemporânea, Horizontes de Verão etc); programas de concertos; toda a programação da Sala de música Sergio Magnani; programas de audições de alunos, realizadas na escola, de 1963 até hoje (esses programas informam local, data, nome do aluno, instrumento, título da peça executada, autor da peça, professores envolvidos); fotografias; material bastante volumoso e completo sobre os Festivais de Inverno, cobrindo todo o período em que a FEA coordenou a área de música, de 1967 até 1986 (contendo material jornalístico, as extensas programações de cada ano, prospectos, boletins, anteprojetos, relatórios que incluem grande volume de dados quantitativos, correspondência).

Foi encontrado ainda, “desguardado” fora de qualquer caixa, um material que nos despertou grande interesse: trata-se de um conjunto de doze transcrições de entrevistas realizadas entre 1987 e 1988, em função do “projeto 25 anos da FEA”. Algumas dessas transcrições estão manuscritas, outras datilografadas, e foram realizadas pelas historiadoras Patrícia Kelles e Anny Torres. Esse trabalho resultou num documento de 33 páginas que representa um importante resgate da memória da FEA em seus primeiros vinte e cinco anos. Os entrevistados naquela ocasião foram os seguintes: Alaíde Lisboa de Oliveira; Berenice Menegale; Eduardo Hazan; Eduardo José Guimarães Álvares; Marco Antônio Guimarães; Maria Clara Dias Paes Leme Moreira; Maria da Conceição Rezende; Paulo Sérgio Guimarães Álvares; Rubner de Abreu Júnior; Sérgio Magnani; Teodomiro Goulart e Valéria Ferreira da Costa Val. Constam ainda, anexo às entrevistas, os respectivos roteiros, as autorizações de uso dos depoimentos bem como uma lista datilografada em sete páginas, relacionando em ordem alfabética o nome de duzentos e oitenta e quatro “pessoas que participaram de atividades na FEA no período de 1963 a 1985”. Vale

ainda mencionar, como complemento dessa documentação, o importante acervo de música contemporânea latino-americana, com um total de duzentos e sessenta e sete partituras (não incluindo nesta contagem as de compositores brasileiros), pertencente ao Centro Latino-Americano de Criação e Difusão Musical, criado em 1986 e sediado na FEA.

As entrevistas: identificando os sujeitos

A idéia de obter depoimentos de pessoas ligadas à FEA já era estabelecida desde o projeto da tese. O nosso propósito era colher informações de figuras representativas de diversos períodos ao longo da trajetória da FEA. Assim, tínhamos certeza da necessidade de entrevistarmos inicialmente a pianista e professora Berenice Menegale, informante privilegiada no contexto da FEA por permanecer como diretora executiva desde sua fundação, em 1963. Essa entrevista nortearia todas as demais, ajudando a mapear a trajetória da instituição. A partir dessa primeira entrevista, poderíamos identificar os demais sujeitos e definir os assuntos a serem abordados nas subseqüentes. No entanto, essa escolha inicial foi alterada, tendo em vista o conjunto de entrevistas realizadas na década de 1980 e que agora tínhamos em mãos⁴.

A partir dessas entrevistas antigas, redefinimos os sujeitos da nossa pesquisa. Assim, mantivemos a idéia inicial de entrevistar representantes de diversos períodos da trajetória da escola, mas, ao mesmo tempo, e na medida do possível, tentamos estabelecer um diálogo com as opiniões e os pontos de vista registrados nas primeiras entrevistas. Como já possuíamos um esquema geral da história da FEA, decidimos deixar Berenice Menegale por último, aproveitando seu depoimento para aclarar dúvidas e complementar dados porventura não abordados anteriormente.

⁴ É importante ressaltar que tivemos acesso aos documentos sem a menor restrição da diretoria da FEA.

Quanto à forma dessas entrevistas, optamos por um grau de estruturação que focalizasse os temas de interesse da pesquisa, mas, ao mesmo tempo, possibilitasse uma abordagem livre dos sujeitos em relação às suas experiências. Orientamo-nos pela distinção que Queiroz estabelece entre *história de vida* e *depoimento*, distinção que nos interessa, pois em certa medida ajudou a definir o papel do pesquisador no momento da entrevista. Para essa autora, nos depoimentos haveria um certo grau de controle do pesquisador sobre o foco do assunto abordado, de maneira que

ao colher um depoimento, o colóquio é dirigido diretamente pelo pesquisador; pode fazê-lo com maior ou menor sutileza, mas na verdade tem nas mãos o fio da meada e conduz a entrevista. Da “vida” de seu informante só lhe interessam os acontecimentos que venham se inserir diretamente no trabalho, e a escolha é unicamente efetuada com este critério (QUEIROZ , 1988, p.21).

Dessa forma, foram escolhidos os seguintes sujeitos para realizarmos nossas entrevistas: (1) Berenice Menegale, pelas razões já mencionadas; (2) Eládio Pérez-González, cantor e professor de canto na FEA há mais de trinta anos; (3) Rufo Herrera, compositor argentino radicado no Brasil desde 1963, por sua vivência nos Festivais de Inverno e passagem pela Escola da Bahia, núcleo de criação musical que exerceu importante influência na música brasileira contemporânea e na FEA em particular (NEVES, 1981; RISÉRIO, 1995; NOGUEIRA, 1999; LIMA, 1999); (4) Rubner de Abreu Júnior, professor de musicalização na FEA desde 1977; (5) Teodomiro Amâncio Machado Goulart, professor de violão na FEA desde 1983; (6) Rogério Vasconcelos Barbosa, compositor, professor na FEA, de 1989 a 1997; e (7) Alberto Sampaio Neto, professor de flauta, representante de uma geração mais recente de professores, atuando na FEA desde 1993. Cabe finalmente ressaltar que a importância atribuída aos depoimentos decorre da possibilidade de identificar neles os *pontos de vista dos sujeitos*. O interesse está em “compreender o significado atribuído pelos sujeitos a eventos, situações, processos ou personagens que fazem parte de sua vida cotidiana” (ALVES-MAZZOTTI, 2004. p.168).

A estrutura do texto

A tese está estruturada em três grandes capítulos, cada qual com um certo número de subdivisões internas. O primeiro, intitulado “LINGUAGEM, MÚSICA, CIRCULAÇÃO”, está subdividido em três unidades menores encarregadas de definir, *a priori*, o arcabouço teórico que orienta toda a pesquisa. Partimos de conceitos e categorias gerais e avançamos rumo a uma especificidade que progressivamente vai-se aproximando do nosso objeto de estudo. Assim, na primeira dessas partes, (1.1 - *O lugar da linguagem*), discutimos o fenômeno da linguagem a partir das reflexões de Mikhail Bakhtin. Na segunda (1.2 - *Os significados da música*), debruçamo-nos sobre questões mais específicas do fenômeno da linguagem musical, evidenciando os processos de construção do significado no fato musical, em vários momentos tocando em pontos de semelhança e diferença com a linguagem verbal. Para descrever uma série de processos ligados ao fazer musical, apoiamo-nos na semiologia musical segundo as concepções de dois autores principais: Jean Molino e Jean-Jacques Nattiez. Apoiamo-nos, também, eventualmente, em Murray-Schafer e José Miguel Wisnik. Na terceira parte (1.3 - *Circulação: produção cultural e escolarização*), buscamos um detalhamento teórico do objeto de estudo à luz dos conceitos e das categorias estabelecidos anteriormente. Para uma abordagem dos possíveis canais de circulação da linguagem musical, valemo-nos de uma reflexão sobre *produção cultural* - identificando aí os agentes e as diversas instâncias de mediação envolvidos nesse processo -, e do conceito de *escolarização*, na perspectiva de Soares (1999, 2004), recuperando nesse conceito possíveis relações com a música. As possibilidades de conexão entre os dois canais de circulação da linguagem musical (produção e escolarização) surgem como hipótese a ser constatada no capítulo seguinte.

No segundo capítulo, intitulado “A MÚSICA NA FEA: INTERAÇÕES E RUPTURAS”, compusemos um painel amplo e heterogêneo de uma série de eventos, contextos e situações relacionadas à FEA ao longo de 44 anos de história. Dando voz aos sujeitos, identificamos e descrevemos modos e procedimentos de circulação da linguagem musical, através da produção cultural, dos processos de escolarização ou

das tentativas de articulação entre esses dois canais. Assim, esse segundo capítulo foi subdividido em cinco partes, abordando os seguintes temas: (2.1) os primeiros anos de atividade da escola; o grupo fundador; as primeiras concepções e iniciativas; um breve panorama da vida musical e da educação musical em Belo Horizonte nos anos que antecederam a criação da FEA; as matrizes das concepções e práticas circulantes na escola; os projetos iniciais. (2.2) A enorme expansão da mentalidade musical rumo à vanguarda, ocorrida em função dos Festivais de Inverno; os nomes envolvidos; as possibilidades de comunhão entre o fazer artístico e a docência, numa pedagogia da vanguarda. (2.3) Os reflexos do movimento dos Festivais dentro da escola; a criação musical como núcleo do trabalho de musicalização; a era das oficinas. (2.4) Os eventos de música contemporânea; a produção cultural como referência e diretriz do trabalho docente. (2.5) A virada pedagógica; a presença de compositores/professores e sua influência na formação do corpo docente da escola; a contribuição de Dante Grela; a presença de Koellreutter; os desdobramentos derivados de trabalhos de sujeitos ligados à instituição.

No terceiro capítulo, intitulado “A CIRCULAÇÃO DA LINGUAGEM MUSICAL NA ‘ESCOLA LIVRE DE MÚSICA’”, elaboramos uma análise de eventos, circunstâncias e procedimentos relacionados à FEA a partir das categorias estabelecidas na base teórica. Ampliamos o arcabouço teórico a fim de obter maior precisão na análise, buscando identificar, decrever e interpretar os aspectos mais gerais do objeto de estudo. Para articular a pesquisa histórica com a reflexão teórica, lançamos mão de conceitos da sociologia da cultura, tal como o conceito de *campo*, segundo Pierre Bourdieu. Assim, a primeira parte desse capítulo (3.1 - *Livre x formal: paradigmas de organização escolar?*) trata da estrutura e do funcionamento da “escola livre de música”, cujo “espírito” e matriz identificamos nas idéias de H. J. Koellreutter. A segunda parte (3.2 - *Produção cultural, modernidade e pós-modernidade*) analisa os processos de produção cultural, principalmente a música de vanguarda, característica distintiva da FEA no campo de produção erudita. A partir de algumas questões levantadas por Canclini (1997, 2000), que redimensiona os paradigmas de produção cultural na pós-modernidade, buscamos um olhar progressivamente distanciado do nosso objeto para finalmente sugerir a possibilidade de articulação

entre escolarização da música e os complexos processos de produção cultural na contemporaneidade.

CAPÍTULO 1 - LINGUAGEM, MÚSICA, CIRCULAÇÃO

1.1 O LUGAR DA LINGUAGEM

*Chega mais perto e contempla as palavras.
Cada uma
tem mil faces secretas sob a face neutra.*
(Carlos Drummond de Andrade, Procura da poesia)

Nesta pesquisa pretendemos abordar os significados que a música veicula sem perder de vista o contexto e as condições de sua produção e de sua recepção. Por isso, o foco em certos aspectos gerais da linguagem se justifica, uma vez que possibilita uma abordagem do fenômeno musical que amplie uma consideração apenas descritiva de suas propriedades materiais. A música, como de resto qualquer outra manifestação artística, pressupõe uma série de outros fatores sem os quais sua existência se reduziria à organização formal de seus parâmetros físicos. Se a música é um fenômeno que não está desvinculado das forças sociais que a engendram, se essas forças atuam e de fato compõem sua totalidade constituinte, cabe então buscar entender a natureza complexa dessa totalidade.

Nesse sentido, uma aproximação com o campo da linguagem - sobretudo uma concepção sociológica da linguagem - pode lançar luz sobre aspectos comuns entre os dois domínios. Mais que a noção óbvia de serem, em sua dimensão física, resultado de uma articulação sonora no fluxo do tempo, suas correlações são de ordem mais profunda. São fundadas na possibilidade que ambos os campos têm de integrar, mediar, expressar, traduzir e *refratar* a experiência humana. A concepção de linguagem que adotamos formula a questão em termos que julgamos adequados à nossa abordagem, uma concepção cujo entendimento do discurso verbal passa não apenas pela análise de sua estrutura material, mas por todas as variáveis

sociais que o engendram. Nessa perspectiva, baseamo-nos em algumas obras de Mikhail Bakhtin e outras figuras de seu “Círculo⁵”.

Bakhtin aponta o caminho para a superação das insuficiências de que se ressentem outros arcabouços teóricos. Seu conceito de dialogismo, de linguagem e discurso como um “território comum”, vacina-nos contra as suposições individualistas que subjazem às teorias românticas da arte, ao mesmo tempo que continua a permitir que entremos em sintonia com os modos específicos como os artistas orquestram diversas vozes sociais. Sua ênfase num contexto ilimitado, que interage constantemente com o texto e o modifica, ajuda-nos a evitar a fetichização formalista do objeto de arte autônomo (STAM, 1997, p.180).

Evidentemente não pretendemos, neste trabalho, esgotar as potencialidades do texto bakhtiniano, mas buscar nele elementos para uma discussão inicial a respeito da natureza e lugar da linguagem. O foco colocado na linguagem como *interação* e a perspectiva de uma poética *sociológica* ajudarão a estabelecer categorias fundamentais ao longo desta pesquisa.

1.1.1 Signo e ideologia

Antes de definirmos em que consiste o objeto da filosofia da linguagem, no sentido bakhtiniano, uma definição preliminar se torna necessária por se colocar na base da discussão teórica sobre a natureza da linguagem. Trata-se, inicialmente, da distinção entre o que seria, de um lado, um “produto ideológico” e, de outro, um produto de consumo, um produto tecnológico, um instrumento de produção. A diferença fundamental consistiria no fato de que estes seriam meros corpos físicos que valem por si próprios, nada significando, e coincidindo inteiramente com sua

⁵ O “Círculo de Bakhtin” é composto por figuras que compartilhavam com ele uma mesma concepção de linguagem. A autoria de vários trabalhos do “Círculo” é inexata, no entanto não entraremos nessa questão. Tomaremos como referência para nossa discussão apenas dois textos: o livro “Marxismo e filosofia da linguagem”, de Bakhtin, escrito em 1929-30, e o ensaio “*la palabra en la vida y la palabra en la poesia: hacia una poética sociológica*”, de Valentin Volochinov, escrito em 1927.

própria natureza. O primeiro, ao contrário, “reflete e refrata uma outra realidade, que lhe é exterior” (BAKHTIN, 2004, p. 31). Esse remeter a algo que é exterior a si próprio confere ao produto ideológico um “valor semiótico”. Nesse sentido, para Bakhtin signo e ideologia são indissociáveis e necessariamente se correspondem: “tudo que é ideológico é um *signo*. *Sem signos não existe ideologia*”. A citação seguinte explicita essa correspondência:

Um signo não existe apenas como parte de uma realidade; ele também reflete e refrata uma outra. Ele pode distorcer essa realidade, ser-lhe fiel ou apreendê-la de um ponto de vista específico, etc. Todo signo está sujeito aos critérios de avaliação ideológica (isto é: se é verdadeiro, falso, correto, justificado, bom, etc.). O domínio do ideológico coincide com o domínio dos signos: são mutuamente correspondentes. Ali onde o signo se encontra, encontra-se também o ideológico (*ibidem*, p. 32).

Todas as formas de expressão semiótica/ideológica, tais como a jurídica, religiosa, moral, artística, também refratam, à sua maneira, aspectos ideológicos particulares, porém, uma delas é mais propícia ao estudo dos mecanismos do fenômeno ideológico: a *palavra*. Para Bakhtin, a palavra possui propriedades que a fazem o material mais adequado ao estudo das ideologias. Em primeiro lugar por sua “pureza semiótica”, isto é, a palavra não comporta nada que não tenha a função de significar. Em segundo, por sua *neutralidade* em relação a uma função ideológica específica: científica, religiosa, estética etc. A palavra pode carregar qualquer função ideológica. Como suporte material neutro, está “sujeita a acentos sociais rivais” (STAM, 1997. p. 158). Também é fator importante sua utilização como material semiótico da comunicação na vida cotidiana. Além disso, sua “possibilidade de interiorização”, ou seja, o fato de a palavra poder “funcionar como signo sem expressão externa” (BAKHTIN, 2004. p. 37), e se constituir como principal elemento da fala interior. É exatamente esse papel de instrumento da consciência que faz com que a palavra obrigatoriamente acompanhe - sem suplantar, no entanto - as criações ideológicas de outro tipo.

A palavra acompanha e comenta todo ato ideológico. Os processos de compreensão de todos os fenômenos ideológicos (um quadro, uma peça musical, um ritual ou um comportamento humano) não podem operar sem a participação do discurso interior. Todas as manifestações da criação ideológica – todos os signos não verbais – banham-se no discurso e não podem ser nem totalmente isoladas nem totalmente separadas dele (*ibidem*, p. 37-38).

A palavra, portanto, sendo o material ideológico por excelência, penetra todas as formas de relações entre indivíduos e está presente nas mais diversas ações e experiências humanas: tem *ubiqüidade social*. Assim, os significados não nascem na psique individual, mas no espaço de intercâmbio entre sujeitos no contexto de uma certa organização social. A existência do signo é a materialização da comunicação entre indivíduos no processo de *interação social*. A natureza social da linguagem, a noção de que a linguagem se constitui no espaço compartilhado, nas relações entre sujeitos, representa uma das mais importantes categorias bakhtinianas, adotada nesta pesquisa. Para Bakhtin, os processos interiores da atividade individual tendem a se orientar no sentido de uma explicitação em termos semióticos, ou seja, a se clarificarem como significação e se objetivarem na experiência social. Dessa forma, a introspecção, o psiquismo têm suporte na explicitação do signo, este sim constituído da experiência compartilhada de sujeitos socialmente organizados. No processo dialético de interação entre o psiquismo e a ideologia, “o signo ideológico tem vida na medida em que se realiza no psiquismo e, reciprocamente, a realização psíquica vive do suporte ideológico” (*ibidem*, p. 64). Assim, a fronteira entre os dois domínios desaparece, dando lugar a uma noção de que há uma diferença apenas “de grau” entre o elemento ideológico “não exteriorizado” e embrionário nos processos interiores do sujeito e a explicitação ideológica e compartilhável do signo exterior.

O estudo de certa produção cultural, num determinado contexto de interações, pode se beneficiar dessa noção, ajudando a superar a dicotomia entre a idéia de criação individual (oriunda no psiquismo interior) e a noção de que tais produções culturais - ideológicas - são, em larga medida, resultado de trocas e intercâmbios entre indivíduos.

1.1.2 No “terreno interindividual”

O signo - realidade material, física, sonora - ganha vida, sentido e significação no ambiente social em que se insere, e depende da existência de intercâmbio entre indivíduos que compartilhem do mesmo horizonte histórico-social. É este o lugar onde um sistema de signos pode se constituir: num terreno compartilhado - “interindividual” - por indivíduos socialmente organizados, indivíduos que “formem um grupo (uma unidade social)” (*ibidem*, p. 35). Por isso é insuficiente isolar variáveis de tipo físico (o som), fisiológico (a produção e a recepção sonora) e psicológico (a atividade mental, os signos interiores) para se constituir o objeto de estudo da linguagem. Para tanto, esse conjunto já complexo de elementos deve estar inserido

num complexo mais amplo e que o engloba, ou seja: a esfera única da relação social organizada. (...) é preciso situar os sujeitos - emissor e receptor do som -, bem como o próprio som, no meio social. Com efeito, é indispensável que o locutor e o ouvinte pertençam à mesma comunidade lingüística, a uma sociedade claramente organizada. E mais, é indispensável que estes dois indivíduos estejam integrados na unicidade da situação social imediata, quer dizer, que tenham uma relação de pessoa para pessoa sobre um terreno bem definido (*ibidem*, p. 70).

Centrado na idéia de interação social, Bakhtin formula sua análise crítica a duas orientações opostas da lingüística de sua época. Uma primeira orientação, designada por ele de “subjetivismo idealista”, teve Wilhelm Humboldt como seu representante mais notório. Essa primeira tendência coloca, grosso modo, o psiquismo individual como fonte primordial da língua e considera o “ato de criação individual da fala” (*ibidem*, p. 76) como fenômeno de base da linguagem. A evolução histórica da língua seria de natureza estilística, ou seja, toda formulação gramatical teria sido, em sua origem, alguma modificação lingüística de caráter criativo: *erros* individuais. Para essa orientação lingüística, interessam as permanentes transformações da linguagem, que se localizariam exclusivamente na individualidade dos sujeitos. A segunda orientação, designada por Bakhtin de “objetivismo abstrato”,

tem como matriz o pensamento de Ferdinand de Saussure. Essa tendência desconsidera as transformações diacrônicas da língua e a vê como um dado pronto, acabado, sincrônico. A *língua*, em oposição à *fala*, seria tomada como “norma de todas as manifestações da linguagem” (SAUSSURE, *apud* BAKHTIN, 2004, p. 85). Assim, para essa corrente, de raízes racionalistas, “só lhes interessa a *lógica interna* do próprio sistema de signos; este é considerado, assim como na lógica, independente por completo das significações ideológicas que a ele se ligam” (BAKHTIN, 2004, p. 83). Entre o sistema lingüístico, ou seja, “o sistema das formas fonéticas, gramaticais e lexicais da língua” (*ibidem*, p. 77) e sua *utilização*, não existiria vínculo. Para o objetivismo abstrato, interessam os aspectos estáveis da língua: sua substância está na sua estrutura. Da análise crítica desse dois pressupostos epistemológicos do conceito de linguagem, Bakhtin elabora uma síntese dialética rica em conclusões que apontam para uma nova definição dos aspectos centrais da linguagem.

Mas o que é [então] que se revela como o verdadeiro núcleo da realidade lingüística? O ato individual da fala – a enunciação – ou o sistema da língua? E qual é, pois, o modo de existência da realidade lingüística? Evolução criadora ininterrupta ou imutabilidade de normas idênticas a si mesmas? (*ibidem*, p. 89).

Sua crítica mais contundente recai sobre as posições adotadas pelo objetivismo abstrato. Ocorre que os sujeitos, para se comunicar, não se utilizam da forma lingüística como “sinal estável e sempre igual a si mesmo”, mas da “significação que esta forma adquire (...) num dado contexto concreto”, como signo “sempre variável e flexível” (*ibidem*, p. 92-93). Distingue-se então a descodificação do *signo* – ato de compreensão –, da identificação do *signal*, “entidade de conteúdo imutável” (*ibidem*, p. 93). Assim, o fator significativo da linguagem estaria na mobilidade do signo e não na imutabilidade do sinal. Acrescente-se ainda o fato de a lingüística europeia ter raízes na filologia. Disso decorre que seus princípios e procedimentos foram elaborados para interpretar documentos *escritos* em *línguas mortas*. Uma língua morta é também uma língua *estrangeira* para o filólogo que a estuda. Dessa forma, o sistema lingüístico seria “produto de uma reflexão sobre a língua, (...) que não serve aos propósitos imediatos da comunicação” (*ibidem*, p. 92). Sendo produto de uma

sistematização para estudo e ensino de uma língua *morta-escrita-estrangeira*, desvinculada de seu contexto vivo, este tipo de compreensão exclui de antemão qualquer resposta ativa dos sujeitos.

Nisso consiste o principal erro das duas orientações lingüísticas: apoiarem-se em enunciações *monológicas*. Para o subjetivismo idealista, a enunciação é de natureza monológica por se apresentar "como um ato puramente individual, como uma expressão da consciência individual" (*ibidem*, p.110-111), explicado unicamente a partir das condições psicofisiológicas do sujeito falante. Já o objetivismo abstrato também suprime qualquer possibilidade de interação dialógica, exatamente por se apoiar nos aspectos normativos da linguagem. É monológico neste sentido: desconsidera a compreensão ativa de um sujeito potencialmente replicante. Emerge daí a principal categoria bakhtiniana, noção fundamental para a compreensão de toda a sua filosofia da linguagem: o fato de que toda fala está impregnada do *diálogo*. Não o dialogo entendido apenas em seu sentido estrito, mas num sentido amplo, como elemento presente em toda comunicação verbal. Toda compreensão tem no diálogo seu princípio primordial.

Compreender a enunciação de outrem significa orientar-se em relação a ela, encontrar o seu lugar adequado no contexto correspondente. A cada palavra da enunciação que estamos em processo de compreender, fazemos corresponder uma série de palavras nossas, formando uma réplica. Quanto mais numerosas e substanciais forem, mais profunda e real é a nossa compreensão (*ibidem*, p. 132-133).

A alternância de enunciados constitui apenas uma das formas possíveis do diálogo, sua forma é determinada pela organização social dos indivíduos. Diferentes ações estão impregnadas do comportamento dialógico. Mesmo a fala interior do indivíduo solitário é também composta pela fala do outro. Se os significados são produzidos na relação entre indivíduos organizados, os significados vivem na interseção entre falante, ouvinte e objeto, elementos integrantes de todo significado. Até mesmo na ausência física do ouvinte, a palavra deste está presente no enunciado do emissor,

como “horizonte social”. O fato de dentro de um enunciado de um único locutor conter não só sua palavra, mas também a palavra do outro, “denota a natureza inescapavelmente dialógica da linguagem” (TEZZA, 2003, p. 34).

Outro lugar privilegiado de interação dialógica é a palavra impressa. O discurso escrito é parte de “uma discussão ideológica em larga escala: ele responde a alguma coisa, refuta, confirma, antecipa as respostas e objeções potenciais, procura apoio, etc.” O livro é “objeto de discussões ativas sob a forma de diálogo” (BAKHTIN, 2004, p. 123). Assim, aspectos da vida cultural, como os significados veiculados nas diversas formas de criação semiótica, bem como as relações entre sujeitos que habitam um mesmo espaço de construção simbólica, podem ser considerados da perspectiva que traz o conceito de dialogismo. Esse conceito abre a possibilidade de se pensar objetos de natureza semiótica específica como a música, a educação musical, ou mesmo o discurso *sobre* a música, recuperando e reconhecendo neles as diversas vozes que os constituem.

1.1.3 Por uma poética sociológica

Em que medida os fatores que constituem a linguagem verbal, tais como interação social, natureza ideológica do signo e dialogismo, guardam relação com outras formas de expressão semiótica? Bakhtin reconhece a distinção entre a “ideologia do cotidiano” e o que ele chamou de “sistemas ideológicos constituídos” (a moral, a religião, o direito, a arte, etc). A ideologia do cotidiano se liga a uma forma de expressão – a palavra interior e exterior – que, como vimos, não é “fixada num sistema” (*ibidem*, p. 118). É, portanto, móvel e extremamente sensível às nuances do contexto social. Os sistemas semióticos constituídos, por sua vez, guardam especificidades e veiculam signos de natureza material e ideológica distintos da linguagem verbal. Têm uma orientação ideológica direcionada. Mas,

os sistemas ideológicos constituídos da moral social, da ciência, da arte e da religião cristalizam-se a partir da ideologia do cotidiano, exercem por sua vez sobre esta, em retorno, uma forte influência e dão assim normalmente o tom a essa ideologia. Mas, ao mesmo tempo, esses produtos ideológicos constituídos conservam constantemente um elo orgânico vivo com a ideologia do cotidiano; alimentam-se de sua seiva, pois fora dela, morrem, assim como morrem, por exemplo, a obra literária acabada ou a idéia cognitiva se não são submetidas a uma avaliação crítica viva. Ora, essa avaliação crítica, que é a razão de ser de toda produção ideológica, opera-se na língua da ideologia do cotidiano. Esta coloca a obra numa situação social determinada (*ibidem*, p.119).

É na fecunda interação entre a mobilidade da ideologia do cotidiano e no direcionamento ideológico dos sistemas constituídos que Volochinov extrai elementos para uma análise da criação poética em sua relação com o discurso verbal cotidiano. Para demonstrar a possibilidade de uma abordagem sociológica na análise da estrutura imanente da forma poética, questiona a validade de dois pontos de vista básicos da teoria da arte. O primeiro ponto de vista privilegia o aspecto material da obra de arte, numa atitude de “fetichização da obra artística enquanto artefato” (VOLOCHINOV, 1997, p.110). Nesse caso, interessa apenas a estrutura, a forma do material, como objeto de estudo. O segundo ponto de vista encontra o estético na psique individual do criador e do contemplador da obra.

Ao final das contas, ambos os pontos de vista pecam por um mesmo erro: tentam descobrir o todo na parte; tomam a estrutura de uma parte separada do todo pela estrutura da totalidade. No entanto, o “artístico” em sua total integridade não se encontra unicamente no objeto ou nas psiques isoladas do criador ou do receptor; ele contém todos esses três fatores. O artístico é uma forma especial de interrelação entre criador e receptores, fixada em uma obra de arte (*ibidem*, p. 111).

Isso, em parte, define alguns traços de distinção e semelhança entre o discurso verbal cotidiano e a poesia. A poesia também se configura como forma de comunicação na medida em que fixa uma determinada interrelação entre criador e receptor. Nessa perspectiva, a poesia seria entendida como uma forma especial de comunicação, “realizada e fixada no material de uma obra de arte” (*ibidem*, p. 111).

Trata-se de uma concepção do fenômeno estético claramente derivada de uma concepção de linguagem. Como vimos, Bakhtin entende que a linguagem vive no espaço de interação social; assim, um enunciado concreto, como um todo significativo, compreende duas partes: (1) a parte percebida ou realizada por palavras, e (2) a parte presumida, extraverbal, tacitamente compartilhada pelos sujeitos inseridos num mesmo âmbito de relações sociais: o contexto.

Evidentemente sobra menos espaço para fatores extraverbais no enunciado literário. A poesia não dispõe do meio imediato povoado por objetos e eventos socialmente presumidos, ela depende no mínimo de uma ligeira alusão verbal a eles. Cada obra poética precisa construir - com palavras - seu universo interno de referências: "a invenção poética arma contextos tão variados e tão estimulantes que arrancam os fonemas de sua latência pré-semântica e os fazem vibrar de significação" (BOSI, 2000, p. 64). O que não quer dizer que não exista um horizonte comum que articule autor, receptor e objeto do enunciado literário (o herói), análogo ao horizonte mais imediato da situação extraverbal partilhada por falante e ouvinte, no caso da comunicação cotidiana. O poeta, afinal, não trabalha com um material abstrato - embora possa eventualmente fazê-lo -, mas com palavras retiradas "do contexto da vida onde se sedimentaram e se impregnaram de julgamentos de valor" (VOLOCHINOV, 1997, p. 125). O poeta seleciona *também* os julgamentos de valor associados às palavras, levando em conta a simpatia, concordância ou discordância de seus ouvintes. Eis uma das mais importantes contribuições da poética sociológica: entender a forma do poema não como uma mera organização do material, mas como resultado da articulação de forças que agem sobre ela. São as forças sociais que engendram a forma. Nesse sentido pode-se estudar a forma sob dois aspectos: (1) "em relação ao conteúdo, como sua avaliação ideológica" e (2) "em relação ao material, como a realização técnica desta avaliação". A avaliação ideológica é entendida aqui não apenas como uma transposição de posicionamentos do autor (políticos, morais, etc) para o interior de uma forma. A avaliação ideológica do conteúdo deve constituir a própria forma, deve estar na "maneira de desdobrar o evento representado", deve "permanecer no ritmo" (*ibidem*, p. 126). Assim, "a escolha do conteúdo e a escolha da forma constituem um ato único, que estabelece a posição fundamental do criador, neste ato uma e a mesma avaliação social

encontra expressão” (*ibidem*, p.127). O criador estabelece, assim, uma relação de natureza sociológica ao engendrar forma e conteúdo a partir de critérios de avaliação ideológica.

Mas, um terceiro fator é de importância crucial nessa relação: o *receptor*, que interage com o autor, por um lado, e com o herói (no sentido de *tema ou objeto da obra*) por outro. Essa interação é desigual, assimétrica, e pode tender para um ou outro lado. Dessa maneira, o receptor é uma das partes constituintes da totalidade do evento estético, pois exerce efeito determinante sobre a composição da forma.

A interpretação sociológica de Bakhtin/Volochinov do fenômeno da linguagem e da obra literária é radical. Não se trata apenas de uma leitura do “reflexo” da sociedade sobre este fenômeno. Mais que isso, é um entendimento de que são sociais a natureza e a substância da linguagem. Na poética sociológica, ouvinte, autor e herói são considerados como entidades inerentes à própria percepção da obra. A obra literária estaria fundada nas *relações* entre essas instâncias, condição para a existência mesmo da criação poética. Se o sistema ideológico constituído esteticamente da poesia pressupõe essas categorias, quais instâncias teriam relevância análoga em relação à constituição do fenômeno musical? Em quais aspectos esses sistemas de signos se distinguem? O fenômeno musical poderia ser abordado em termos análogos, uma vez que não trabalha com o mesmo material semiótico da linguagem falada? Poderíamos, nesse sentido, falar em *linguagem musical*?

A legitimidade dessa expressão, muitas vezes utilizada para designar concepções diversas do fenômeno musical, é colocada à prova por Fonterrada (1994). A fim de refletir sobre a propriedade ou não desse termo, essa autora parte de uma certa

definição de linguagem⁶ para desenhar um quadro comparativo entre os dois campos, constatando não apenas uma série de analogias possíveis entre eles como concluindo que essa noção ajudaria a superar dicotomias entre concepções opostas de educação musical.

Do mesmo modo que ocorre em relação à linguagem, a prática musical se constitui de atividades definidas mais por seu uso do que por regras preestabelecidas. A experiência musical é fruto da prática, exercida por uma comunidade que compartilha das mesmas experiências, códigos e convenções, por estar imersa num mesmo contexto de significações. Pode-se afirmar, então, que a musicalidade é desenvolvida e a universalidade atingida a partir da prática, pelo uso da linguagem musical, e pela comunicação entre os sujeitos pertencentes à mesma tradição musical. O homem que domina a linguagem musical habita a música do mesmo modo que habita o mundo, e dela não pode prescindir (*ibidem*, p. 39).

Isso implica uma concepção ampliada do fenômeno musical, que considera tanto seus aspectos físicos e formais como as experiências dos sujeitos com a música em sua dimensão prática, e também os significados, socialmente compartilhados, que a música permite veicular. Nessa perspectiva, assumimos como premissa de nosso trabalho a noção de que a música é uma linguagem que, embora veicule signos de natureza distinta da linguagem verbal, também reflete e refrata uma realidade que transcende sua constituição física.

⁶ A autora toma como referencial teórico as idéias de Gadamer e Merleau-Ponty, sobre linguagem. Entendemos que, para os propósitos desta pesquisa, esse referencial não entra em contradição com o que adotamos aqui.

1.2 OS SIGNIFICADOS DA MÚSICA

1.2.1 Semiologia da música

Adotar a noção de música como linguagem - ou como uma forma particular de linguagem - implica uma melhor definição de música e do que faz com que algum objeto venha a ser reconhecido como *musical*. Implica também o mapeamento de todos os elementos e relações que venham constituir o fenômeno da música. Uma vez que não se dispõe de uma definição estável do que é ou não é música, buscaremos inicialmente uma identificação dos diversos aspectos que compõem a linguagem musical.

Tendo em vista a perspectiva delineada por Fonterrada (1994, p. 39) no final da unidade anterior, para quem a linguagem musical se constitui na experiência prática e interativa dos sujeitos, perguntamos: Quais parâmetros dimensionam a experiência musical? O que faz com que a música seja um objeto com possibilidades de remeter (refletir e refratar, para usar uma expressão bakhtiniana) a um significado? Quais elementos fazem da música um sistema de signos? Quais as características próprias desse sistema?

Buscaremos respostas para estas questões no campo da musicologia, mais precisamente dentro da semiologia musical, ramo que estabelece ferramentas para uma análise sistemática dos significados da música. O ensaio seminal de Jean Molino, intitulado *Fato musical e semiologia da música*, e seus desdobramentos posteriores no trabalho de Jean-Jacques Nattiez, constituem o aporte teórico para as questões diretamente relacionadas à música e seus significados, no âmbito desta pesquisa.

Antes, porém, de penetrarmos nas idéias desses dois autores, examinaremos aqui algumas noções da semiologia geral⁷ que interessam mais diretamente à sub-área da semiologia musical. O objeto da semiologia é o signo e os processos de significação; assim, cada teoria semiológica começa por estabelecer uma sua própria definição de signo. Segundo Nattiez (1990), a concepção de signo proposta por Peirce, com sua idéia de *interpretante*, propicia uma melhor compreensão do *símbolo*, como um tipo particular de signo no campo da música. Apontaremos três das doze definições de signo encontradas na obra de Peirce⁸:

- 1- “um signo, ou *representamen*, é algo que representa algo para alguém com base em alguma relação ou um título. Aquele se dirige a alguém, quer dizer, cria na mente desta pessoa um signo equivalente ou talvez um signo mais complexo. Este signo criado pela pessoa, o chamo *interpretante* do primeiro signo; este está para alguma coisa que é seu objeto”.

- 2- “A mediação autêntica é o que caracteriza um signo. Um signo é qualquer coisa que se encontra em relação com uma segunda coisa, seu objeto, de maneira tal a pôr em relação uma terceira coisa, seu *interpretante*, com o mesmo objeto, e de maneira tal a pôr em relação uma quarta coisa com aquele objeto e do mesmo modo *ad infinitum*”.

- 3- “Cada signo determina um interpretante que é, ele mesmo, um signo, cada signo gera outro signo”. (PEIRCE, *apud* NATTIEZ, 1990. p.6-7)

⁷ Usaremos o termo semiologia para designar o *estudo dos signos e dos processos de significação*, guardando o termo semiótica como adjetivo, no sentido de processo ou qualidade que um objeto tem de significar.

⁸ Nos *Collected papers*, escritos entre 1897 e 1906.

Dessas definições peircianas de signo, podemos destacar um aspecto central: aquilo a que o signo remete, o *interpretante*, é também um signo cujo processo de remeter-se a outro signo é infinito. Essa cadeia de interpretantes foi representada por Granger (*apud* NATTIEZ, 1990, p.6) através do seguinte esquema:

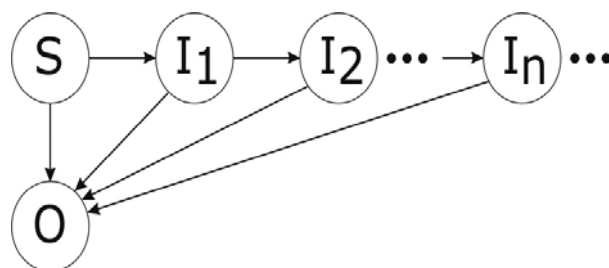


FIGURA 1 - Cadeia de interpretantes, segundo Granger

Onde o signo **S** remete para um objeto **O** através de uma cadeia de interpretantes **I**. Cada interpretante substitui o referencial anterior num processo de reelaboração constante, com substituições sempre variadas de um interpretante anterior. Dessa forma, nossa relação simbólica com o mundo se estabelece nesse processo relacional, onde os signos são “absorvidos, utilizados e criados”⁹ (PIGNATARI, 1984, p.27). Apesar de um certo mecanicismo implícito nesse esquema, preserva-se aqui um aspecto fundamental para o entendimento dos processos de significação: sua essência dinâmica. Aquele conceito de signo que tende a relacionar significante e significado de forma biunívoca pouco contribui para o entendimento dos processos de significação na música, linguagem cujos significados extrapolam uma tradução verbal. A esse respeito, Muñoz explica que

no campo da música, como vimos, não é possível estabelecer entre significante e significado uma relação biunívoca, de tal maneira que a cada significante corresponda um significado preciso, e inversamente

⁹ Bakhtin (2004, p. 33-34) também menciona essa cadeia ideológica/dialógica de signos. Para ele, “compreender um signo consiste em aproximar o signo apreendido de outros signos já conhecidos; em outros termos, a compreensão é uma resposta a um signo por meio de signos”.

que para cada significado corresponda um só significante. Por esse motivo parece mais conveniente não falar mais de signo, mas de símbolo musical, já que o símbolo é, em sua natureza, polissêmico e de um caráter ambivalente (MUÑOZ, 1997, p. 35).

Na música, linguagem de natureza não conceitual, o significado, ou significados veiculados, não remetem a um sentido preciso, determinado, mas a “uma nebulosa de conteúdos” (*ibidem*, p.37), que formam sua complexa rede de *interpretantes*. Nesse aspecto a música é propriamente uma *forma simbólica*: por ser constituída desse conjunto múltiplo de fenômenos presta-se como objeto de uma exegese. A abordagem de Molino leva em conta as inúmeras variáveis que constituem a forma simbólica em geral, a fim de explicar seu comportamento, seus processos e seus produtos. Para ele, o fato simbólico

não pode ser corretamente definido ou descrito sem que se tenha em conta o seu triplo modo de existência , como objeto arbitrariamente isolado, como objeto produzido e como objeto percebido. Nestas três dimensões se fundamenta, em larga medida, a especificidade do simbólico (MOLINO, [197-], p. 112).

1.2.2 O fato musical total

Uma forma simbólica é necessariamente decorrente de um contexto social e no tecido social se articula. Numa perspectiva até certo ponto convergente à de Bakhtin, Mauss (*apud* MOLINO, [197-], p.163) afirma que “não se pode comungar e comunicar entre homens senão através de símbolos comuns”. Para ele, “um dos caracteres do fato social é precisamente o fato simbólico”. Ocorre que, ao contrário do que se passa nas ciências da natureza, a característica intrínseca do objeto das ciências sociais é ser ao mesmo tempo objeto e sujeito. Lévi-Strauss (*apud* MOLINO, sd, p.133-134) lembra que “o objeto [das ciências sociais] é inseparável dos dois processos de produção e recepção que o definem a título idêntico ao das

propriedades do objeto abstrato”. Disso decorre que o papel dos sujeitos é aspecto fundamental no estudo das formas simbólicas¹⁰.

Para designar essa totalidade de variáveis que constituem qualquer forma simbólica, Molino forjou o conceito de *fato musical*, análogo a *fato social* de Mauss: fatos que “fazem mexer, em certos casos, a totalidade da sociedade e das suas instituições...” (*apud* MOLINO, p 114). Esse conceito traz consigo uma conotação importante, no sentido de se referir à música não como um objeto abstratamente considerado em alguns de seus aspectos, mas composto de uma totalidade heterogênea de elementos e relações. Um fato social, em sua totalidade, só pode ser percebido levando-se em conta sua composição como objeto construído e como objeto percebido; analogamente, o objeto musical é também inseparável das dimensões da produção e da recepção. O argumento de Molino é construído a partir da crítica de algumas definições tradicionais do conceito de música, tais como: “a arte de combinar sons segundo certas regras, de organizar uma duração com elementos sonoros” (Petit Robert), ou “o estudo dos sons pertence à física. Mas a escolha dos sons agradáveis ao ouvido pertence à estética musical” (P. Bourgeois, in *Encyclopedie*, 1946). Cada uma dessas definições valoriza algum aspecto do fato musical em detrimento de outros. Nesses exemplos apontados por Molino ([197-], p. 111), a música fica definida apenas pelo seu material (o som); ou por suas condições de produção (arte de combinar sons); ou pelo efeito produzido no receptor (sons agradáveis). Isso demonstra a dificuldade encontrada “quando se procura isolar essa realidade polimorfa a que chamamos *música*” (*ibidem*, p. 112). Para Molino, a insuficiência dessas definições decorre de uma progressiva restrição na noção de música.

As definições de música que utilizamos são resultado de uma evolução que determinou, no mundo ocidental, uma restrição e uma

¹⁰ Veremos adiante (cf. 1.3) que a inserção do sujeito no interior do circuito de produção é que confere ao produto cultural estatuto de linguagem, de objeto simbólico.

especificação do campo musical. Como tantos outros fatos sociais, a música parece carregar-se de elementos heterogêneos - e, aos nossos olhos, não musicais -, à medida que nos afastamos no espaço e no tempo. Não há música universal, fundo comum ou maior denominador comum das músicas de todos os tempos e de todos os países: quão diferentes realidades não têm sido designadas por palavras em si mesmo diferentes que remetem para domínios diversos da experiência! (*ibidem*, p. 112).

O que normalmente se entende como música não coincide com o campo que o fato musical recobre. É perigoso o entendimento de que existe uma única música autêntica, restrita, que corresponde apenas à *nossa* concepção do fato musical. Há inúmeras formas - legítimas - de fazer e sentir música, pois, como ressalta Molino ([197-], p.114), não há “*uma* música, mas músicas. Não há a música, mas um fato musical”.

Mas, freqüentemente, se retoma uma noção, cuja matriz localizamos na análise feita por Max Weber (WEBER, 1995), segundo a qual existiriam basicamente dois tipos de música: a ocidental e as outras. O que distinguiria a primeira (aqui entendida como a música erudita européia) das demais seria sua evolução através de um processo progressivo de *racionalização*, uma vez que sua prática estaria “sujeita a regras que, a partir de instrumentos fixos, procede a construções calculáveis, fundadas numa harmonia sistemática e numa gama regularizada” (MOLINO, [197-], p. 115).

Quanto às *outras* músicas (tradicional, primitivas, de tradição oral), não poderiam ser consideradas obras de arte, misturadas que estão a outros elementos, geralmente vinculadas a funções sociais, religiosas. Por isso, “para as estudar, [conviria], pois, libertar a música da ganga que a envolve e desfigura” (*ibidem*, p. 115), em outras palavras: reduzi-las ao paradigma – pretensamente universal – da música ocidental. Mário de Andrade (ANDRADE, 1980, p.11), exemplifica essa noção através da seguinte pérola etnocêntrica: “pela própria função mágico-social, a música primitiva se via impedida de nocionar o agradável sonoro”. E mais adiante, distinguindo a música das civilizações antigas das manifestações (que nem chega a

considerar como *musicais*) dos primitivos: “Porém, mesmo esse som raramente é puro. Vive anasalado, vive no falsete, pouco definido em suas entoações incertas e portamentos arrastados” (*ibidem*, p. 23).

Convém, no entanto, relativizar essa pretensão de pureza, preconizada em favor da música ocidental. De fato, um corpo de doutrina teórica¹¹ foi se separando do conjunto heterogêneo de fenômenos que compõem o fato musical total. No entanto, o fato musical “é tão complexo e heterogêneo hoje como ontem” (MOLINO, [197-], p. 118), e sua purificação

é apenas relativa: outras ligações, outras totalidades se constituíram, que não são mais puras do que as primeiras. A existência do fosso da orquestra ou da cena do teatro, do quarteto de cordas ou da cantora, do concerto ou da loja de música, do festival de *pop music* estará porventura mais próxima de uma música pura do que o canto do feiticeiro que acompanha um rito religioso? (*ibidem*, p. 119).

Somente a partir de um corte arbitrário no seio do fato social total é que se isola um domínio considerado puro; por isso recuperar a totalidade do fato social torna-se impossível mediante uma análise desse fragmento abstrato. A produção de sentido com os sons está intimamente relacionada aos códigos sociais. Nesse sentido, o fato musical varia largamente de sociedade para sociedade. Se se reconhece que existe uma música impura, mais geral, que engloba aquela noção restrita de música pura, pode-se então reinterpretar o sentido de sua evolução numa outra perspectiva. Para Molino a evolução dessa música pseudopura pode ser explicada menos por um processo de racionalização que por

um processo de exploração e de construção: a música – não só no mundo ocidental – obedece a um duplo movimento de descoberta e de fabricação. Passar de uma gama tritônica para uma gama pentatônica é ao mesmo tempo descobrir e organizar terras

¹¹ Referimo-nos aqui a aspectos tais como o temperamento, a harmonia, o contraponto, o estudo das formas musicais, a orquestração, a notação musical como paradigma da organização musical etc.

desconhecidas, respeitando decerto dados topográficos, mas é-o por um ato produtivo e arbitrário de construção. O dodecafonismo é assim o legítimo herdeiro destas primeiras – e largamente hipotéticas – extensões do campo musical (*ibidem*, p.119-120).

A história da exploração do terreno escalar - que vai da formação de escalas elementares, com poucas notas, ao serialismo -, brevemente sumariada acima por Molino, ilustra, exemplarmente, o processo construtivo que se opera na música. O momento da criação de uma escala é uma etapa essencial na história da música, determina um marco nesse processo de descoberta construtiva. Essa escolha - que tem bases acústicas, mas é, sobretudo, cultural -, estabelece um padrão discreto dentro do *continuum* sonoro. Uma escala é um conjunto escolhido de sons que se opõe a outras categorias sonoras. Segundo Wisnik (1999, p.72), “músicos do mundo todo, nos mais diferentes tempos culturais, puseram-se à escuta dos intervalos, mapeando o campo sonoro e desentranhando modos relacionados de dentro do caos ruidoso e do contínuo oscilante e deslizante das alturas”. A linguagem musical se desenvolve na medida em que os sujeitos manipulam, transformam, vivenciam, dialogam e interagem com um material sonoro básico que, por sua vez, foi derivado de uma construção cultural, pré-estabelecido coletivamente. Sendo assim, “torna-se necessário aprender música – ou aprender a linguagem: os seus elementos, arbitrários, encontram-se pré-estabelecidos” (HARRIS, *apud* MOLINO, [197-], p. 120).

Se nessa longa diacronia certos elementos da linguagem musical, tal como a escala, foram progressivamente ampliando seu “território”, a música do século vinte operou um processo de descoberta, exploração e construção no terreno musical, sem precedentes na história da música. Pierre Schaeffer (SCHAEFFER, 1993, p. 27), em seu “*Traité des objets musicaux*”, destaca “três fatos novos” que determinaram essa enorme expansão do campo musical, definindo a inviabilidade de pureza na música: a investigação folclórica, a música experimental e a contestação do sistema musical. O progressivo conhecimento e valorização de “geografias musicais’ diferentes das do ocidente” (*ibidem*, p.29) foi produzindo um efeito de estranhamento em relação às próprias atitudes. Questiona-se, então, a existência de aspectos naturalizados pela

tradição, tais como a existência do intérprete, por exemplo. Se se aceita como legítimo algum tipo de manifestação musical onde um fator como o intérprete não existe, ou não existe de forma similar à que existe na música ocidental, seu papel passa a ser relativizado:

Para que serve, e por quê, o intérprete? Pode-se tematizar a função do intérprete a tocar, reduzi-la, desenvolvê-la. O intérprete torna-se uma variável da música, pronto a integrar-se, sob as formas mais diversas, mais inesperadas, no processo de construção de músicas novas (MOLINO, [197-], p. 122).

Além desse efeito de “distância etnográfica”, que contesta a universalidade e a superioridade da música europeia, outro fator determinou o processo de ampliação do campo musical: trata-se da grande ruptura com o sistema tonal, até então paradigma incontestável de construção musical ocidental. Esse deslocamento interno do sistema musical passa pela

utilização de todas as possibilidades excluídas pela norma, que a pouco e pouco vão dilatando os limites do “componível” e do “audível”. Uma regra não é tão repressiva como parece, antes constitui um permanente convite à transgressão (*ibidem*, p.122).

É o que acontece, por exemplo, em algumas obras do compositor Anton Webern. Ao utilizar o silêncio como material tão decisivo para a composição musical quanto os outros aspectos geralmente prestigiados pela tradição (alturas, durações, intensidades e timbres), provoca um efeito de deslocamento da ênfase para diferentes elementos do fato musical. Mas, juntamente com essa desagregação e alargamento das possibilidades internas do sistema musical, ocorre também uma ampliação e um destaque em elementos externos do fato musical: a música, no sentido estrito, afinal, não se separa das condições de sua existência. Dessa forma, no fato musical se articulam propriedades de diversas naturezas: suas qualidades consideradas como objeto físico, como processo de composição e como objeto percebido.

Todos os momentos da prática musical podem ser isolados e privilegiados para fazer nascer novos tipos de variação: variações incidindo nas relações entre o compositor e o executante, entre o regente e o executante, entre os executantes, entre o executante e o auditor, variações incidindo nos gestos, no silêncio, conduzindo a uma música muda que continua a ser música por aquilo que ainda conserva da totalidade musical da tradição (*ibidem*, p. 123).

Nesse sentido, “qualquer elemento que pertence ao fato musical total pode ser separado e tomado como variável estratégica da produção musical” (*ibidem*, p. 123-124). O compositor John Cage, em sua peça *Tacet 4’33”* (1952), enfatiza o silêncio como variável, colocando em evidência a idéia de que o silêncio absoluto não existe. Essa peça consiste em fazer com que um intérprete se apresente numa sala de concerto, diante de um instrumento musical e permaneça sem tocar absolutamente nada durante toda a sua duração. Dessa forma, o “silêncio” da música é invadido por todo o universo sonoro do ambiente. Essa experiência radical pretende destacar e tematizar a variável *silêncio*, mas continua sendo música, na medida em que preserva elementos da totalidade do fato musical: o intérprete, a sala de concerto, o público, o instrumento musical e um lapso de tempo que define início e final da obra. Segundo Molino, nesse processo construtivo de descoberta

o movimento de separação das variáveis do fenômeno musical prosseguirá necessariamente, sem dúvida. Mas, para além da autonomia das variáveis mais ou menos reconhecidas como autônomas pela tradição musical ocidental, libertar-se-ão gradualmente as variáveis que pertencem às duas dimensões não tematizadas pela nossa tradição: a dimensão da produção e a dimensão da recepção (MOLINO, [197-], p.125).

Nessa perspectiva, e com o intento de explicar esses processos e mecanismos da forma simbólica, Nattiez propõe uma terminologia destinada a operar com o fato musical total, através de categorias baseadas em seus modos de existência e levando em conta o conjunto de suas variáveis.

1.2.3 A tripartição semiológica

A teoria da tripartição semiológica de Nattiez parte do pressuposto de que as variáveis que constituem o fato musical estão articuladas entre si e sua análise disso depende. Para ele,

a obra musical não está constituída somente do que há não muito tempo se chamava texto, ou de um conjunto de estruturas (preferiria em todo caso falar de configurações), mas também dos processos que a geraram (os atos compositivos) e daqueles que a obra determina (os atos interpretativos e perceptivos) (NATTIEZ, 1990, p. vii).

Com isto, Nattiez está afirmando que a obra musical – sob a forma de sons ou de partitura – não pode ser compreendida sem que se saiba como foi composta e como é percebida. Sua idéia central consiste no entendimento de que o fato musical é, ao mesmo tempo, sua gênese, sua organização e sua percepção. Segundo o modelo de tripartição semiológica de Nattiez, o fato musical total seria constituído dessas três grandes instâncias, cada qual definidora de uma dimensão de sua vida simbólica, podendo ser definido (o fato musical) por suas condições de produção, sua estrutura imanente ou pelo efeito produzido no ouvinte. Nattiez nomeou cada uma dessas instâncias como *nível poiético*, *nível neutro* (ou imanente) e *nível estésico*. As características e problemas desses três pólos ou dimensões do fenômeno simbólico podem ser resumidos da seguinte maneira:

- 1- Nível poiético: explica a forma simbólica como resultado de um processo criador, considerando as condições de produção do trabalho do artista. O termo deriva do grego “poien”, *fazer*.
- 2- Nível estésico: é o nível que diz respeito à forma como os receptores reconhecem um ou mais significados da forma simbólica. Está relacionado à

fruição, contemplação, leitura, tradução e interpretação da obra. O termo deriva do grego “aistesis”, faculdade de *perceber*.

- 3- Nível neutro ou material: refere-se às propriedades físicas que a obra manifesta e que são acessíveis aos sentidos. Descreve a estrutura (configuração) imanente da obra enquanto objeto material.

Para Nattiez, os fenômenos poiéticos e estésicos são *processos*, enquanto as configurações imanentes se organizam em *quase-estruturas*¹². Disso decorre uma distinção metodológica entre as análises de tipo poiética e estésica, por um lado, e a análise do nível neutro, por outro. A análise do nível neutro herda do estruturalismo a noção de que os objetos apresentam um grau de organização interna que é preciso *descrever*. Mas isso não garante a compreensão da totalidade do fato musical, é preciso articular os outros dois níveis: o poiético aflora na imanência; a imanência é trampolim para o estésico. Assim, a análise do nível neutro, de tipo descritivo, precisa recorrer com frequência às análises poiética e estésica, de tipo explicativo. Isso define alguns limites da análise musical.

É importante, entretanto, diferenciar o nível do objeto do nível da análise, a fim de não se confundir a obra em si mesma - objeto físico que retém em seu material alguns vestígios e marcas do processo criador -, e a análise desses vestígios. Enquanto não se converte em objeto de uma análise, esse vestígio no material (as configurações imanentes) é uma realidade física privada de forma. A mesma distinção ocorre entre os fatos poiéticos e estésicos (no masculino) em si e as análises poiética e estésica (no feminino). Nattiez chama atenção ainda para o fato

¹² Nattiez (1990, p.15) evita o termo *estrutura* e explica que, num sentido estrito, esse termo se refere a estruturas matemáticas, isto é, “uma série de símbolos relacionados num sistema”, e que falar de estrutura no contexto de uma obra de arte, no sentido de “interdependência de partes num todo”, é um uso metafórico do termo. Ademais, dizer que uma obra coincide com sua estrutura é negar que sua vida e significado independem das circunstâncias históricas, o que lhe parece um “abuso de linguagem”.

de que o modelo tripartite pode sugerir uma simples mudança de terminologia, que apenas recupera o modelo clássico da comunicação:

PRODUTOR —→ MENSAGEM —→ RECEPTOR

no qual um emissor transmite a um receptor “uma informação única e bem definida” e “tudo o mais não passará de ruído” (MOLINO, [197-], p.133).

Seria necessário substituir esse esquema por um outro “conectado com a teoria do interpretante” (NATTIEZ, 1990, p.17):

PROCESSO POIÉTICO **PROCESSO ESTÉSICO**
PRODUTOR —→ OBRA ←— RECEPTOR

onde se inverte a seta da direita, enfatizando as seguintes noções: (1) uma forma simbólica não é unicamente o veículo de transmissão de uma mensagem do autor para um auditório; (2) esta seria, mais propriamente, “o resultado de um complexo *processo* de criação (o processo poiético), que tem a ver com a forma ou o conteúdo da obra”; (3) ao mesmo tempo é também “ponto de partida de um complexo processo de recepção (o processo estésico), que *reconstrói* a mensagem”. Disso decorre que não há uma correspondência estrita entre os processos poiético e estésico. A finalidade do poiético não é necessariamente a comunicação: “pode [nem] deixar vestígios na forma simbólica. Se os deixa, os vestígios em questão podem nem ser percebidos”. Tomemos como exemplo o caso da série, na música dodecafônica: tem uma função organizadora do material musical, no entanto não existe nenhuma garantia que se configure claramente na percepção do ouvinte. O ouvinte, por sua vez, projeta sobre a obra outras possibilidades perceptivas que não correspondem às “intenções realizadas” no processo poiético. Dessa forma, as intenções e os procedimentos do criador da obra podem estar defasados das

condutas perceptivas do receptor. O modelo de tripartição semiológica de Molino e Nattiez aponta então para a noção de que o fato musical é, devido à assimetria de suas variáveis, dinâmico e construtivo. Não se trata de uma negação da comunicação, mas um entendimento de que aquele modelo é um caso particular de intercâmbio, apenas *uma* das conseqüências possíveis do processo de simbolização.

1.2.4 O conceito de música

Uma vez que o objeto da semiologia musical é a música e seus processos de significação, vale a pena insistir na busca de uma definição mais satisfatória para esse fenômeno. Como vimos, as definições tradicionais tendem a suprimir variáveis importantes do fato musical total; com isso se distanciam de uma definição que abarque a enorme expansão de tudo aquilo que, desde o início do século vinte, passou a ser considerado música. Admitamos, no entanto, que o *som* seja a condição mínima do fato musical. Mesmo nos exemplos mencionados anteriormente, nos quais o silêncio ganha estatuto de material musical, ou ainda num tipo de música onde se enfatiza o aspecto cênico, gestual, ainda assim podemos tranquilamente afirmar que o fator sonoro é presente, seja por alusão, seja de uma maneira subentendida. O som é, sem dúvida, um dado irreduzível da música, no entanto o sonoro não se desvencilha com facilidade do sinestésico e do visual. Deixando de lado manifestações como a dança e a ópera, podemos afirmar que todo o aparato visual de um concerto é também parte significativa do fato musical. De fato, regentes, cantores e instrumentistas ajudam o ouvinte a captar elementos estruturais de uma obra através do movimento das mãos e da atitude corporal. Aspectos não sonoros, tais como o figurino, a iluminação, a arquitetura, também constituem fator de significação. Daí o mal-estar que geralmente ocorre nos concertos de música eletroacústica, provocado pela ausência de um intérprete para se *ver*, o que demonstra a dificuldade em se renunciar às circunstâncias nas quais se dá a música ao vivo. Por outro lado, a grande difusão do disco e da gravação, a partir do início do século vinte, vem contribuindo para reduzir “nossa concepção cultural de ‘música’ somente à dimensão sonora” (NATTIEZ, 1990, p. 44), o que,

para Nattiez, de certa maneira corresponde ao conceito de “música pura”, do século dezanove.

A ênfase no aspecto sonoro pode ser abordada sob perspectivas diversas, que variam segundo cada um dos pólos da tripartição. Murray-Schafer problematiza assim a questão da predominância da difusão da música em sua forma gravada e reproduzida mecanicamente:

Hoje se ouve mais música por meio de reprodução eletroacústica do que na sua forma natural, o que nos leva a perguntar se a música nessa forma não é talvez a mais “natural” para o ouvinte contemporâneo; e, se assim for, não deveria o estudante compreender o que acontece quando a música é reproduzida desse modo? (MURRAY-SCHAFFER, 1991, p.122).

A questão levantada por Murray-Schafer se apóia em termos referentes ao processo estésico, isto é, pretende avaliar como o ouvinte *reconstrói* a mensagem sonora a partir dessa “segunda natureza”, que se constitui quando se separa a música gravada de seu ambiente original. Um outro ponto de vista a respeito do sonoro como material musical é delineado pelo compositor Igor Stravinsky em sua *poétique musicale*:

Vou partir de um exemplo trivial: o do prazer que se sente ao escutar o murmúrio do vento nas árvores, o suave fluir do riacho, o canto de um pássaro. Tudo isso nos agrada, nos diverte, nos encanta. Nos leva a dizer: que bela música! fala-se por comparação. Mas aqui está a questão: comparação não é razão. Esses elementos sonoros nos evocam a música, mas não são ainda música. De nada serve contentar-nos com eles e imaginarmos que com seu contato nos convertemos em músicos criadores: é necessário reconhecer que nos enganamos. É preciso que exista o homem que recuse essas promessas. Um homem sensível a todas as vozes da natureza, sem dúvida, mas que também sinta a necessidade de pôr ordem nas coisas e que pra isso esteja dotado de uma capacidade muito especial. Em suas mãos, tudo aquilo que eu disse não ser música vem a sê-lo. Deduzo, pois, que os elementos sonoros não constituem a música a não ser quando organizados, e que esta organização

pressupõe uma ação consciente do homem (STRAWINSKY, 1986, p. 27).

Na citação acima, as palavras de Stravinsky denotam uma posição claramente poética, isto é, refletem o ponto de vista (ou de escuta) da composição. Para ele, o elemento sonoro adquire inteligibilidade musical, torna-se música, uma vez trabalhado, elaborado pelo homem. Uma outra perspectiva, no entanto, considera o fato que aspectos ou elementos musicais podem ser encontrados na natureza. François-Bernard Mâche (*apud* NATTIEZ, 1990, p.57) demonstrou que o canto dos pássaros é perfeitamente organizado segundo o princípio de repetição-transformação. Nesse sentido, não há dúvida que os pássaros tenham uma música, ou pelo menos uma sonoridade *organizada*. Mas, independente da discussão a respeito dos pássaros terem ou não música, a definição do que é ou não musical é definida pelo homem, ainda quando o som não seja de origem humana. A música é humana porque o som não é organizado e pensado somente por quem o produz, mas também por quem o percebe e o julga. E esse julgamento, essa escuta, são, como ressaltou o compositor Mario Lavista determinados pelo contexto histórico e social:

A audição deve ser considerada como uma atividade na qual intervém nossa história, nossa cultura, nossa sensibilidade. A tendência a certas soluções, com a exclusão de outras, é produto de uma civilização musical historicamente determinada. Certos fenômenos sonoros que para uma cultura musical são elementos complexos (a dissonância, por exemplo), podem constituir para outra produtos acabados de monotonia. O ato de organização que efetuamos ao escutar é algo que se aprende num determinado contexto sócio-cultural. Toda civilização musical condiciona uma audição orientada e imposta pela tradição cultural existente (LAVISTA, 1988, p.114).

Tendo em vista o condicionamento cultural da recepção, fica relativizado o conceito de música. Assim, Nattiez assinala que além da descrição das configurações imanentes (estabelecida através da análise do nível neutro) é necessário agregar o estudo dos comportamentos relacionados aos fenômenos sonoros, e acrescenta ainda que

não existe a música, mas as músicas e também fenômenos musicais. A passagem do substantivo musica-músicas ao adjetivo musical nos parece fundamental e revelador: permite abandonar o terreno de uma totalidade concebida equivocadamente como única para reconhecer como musical todo um conjunto de fenômenos sonoros (NATTIEZ, 1990, p.60).

Nesse sentido, é inegável que aspectos como o ritmo - de grande importância na poesia, na dança, no desenho, no trabalho -, ou a melodia, sob o aspecto da entonação da fala, venham a ser considerados como musicais, embora não sejam, num sentido estrito, música. O musical seria, portanto, segundo a definição de Molino ([197-], p. 148), “o sonoro construído e reconhecido por uma cultura”. No relato intitulado “O compositor na sala de aula”, Murray-Schafer (1991, p.35) chega a uma definição semelhante, após discussão com um grupo de alunos: “música é uma organização de sons (ritmo, melodia, etc.) com a intenção de ser ouvida”. Anota a frase no quadro e comenta: “vamos colocar entre parênteses ‘ritmo’ e ‘melodia’, uma vez que já sabemos ser possível existir música sem eles e que também, se fossemos dar uma definição completa, teríamos que considerar outros aspectos do som”. Nessa perspectiva, nos apropriamos da pergunta de Nattiez (1990, p. 45): “todo som é apropriado para a música?” Questão que evidencia o fato de algumas categorias sonoras serem excluídas, enquanto outras selecionadas como passíveis de utilização como elementos da linguagem musical. É o que acontece com o fenômeno do ruído na música ocidental. Wisnik (1999, p.41), mostra como a cultura musical ocidental operou um processo histórico de “recalque” e “sublimação” do ruído. O canto gregoriano - comumente considerado o referencial inicial desse processo histórico -, é uma música que aboliu o uso de instrumentos acompanhantes, não só os de percussão, mais “ruidosos”, mas toda uma gama de possibilidades tímbricas que extrapolasse a voz masculina em uníssono. A evolução posterior da música ocidental aponta no sentido de uma exclusão sistemática do ruído, no entanto, a partir do início do século vinte, todo um repertório de materiais sonoros antes desprestigiado e excluído desse “campo sonoro filtrado de ruídos”, passa a ser concebido como integrante legítimo da linguagem musical.

Para a semiologia musical, interessa o significado atribuído ao fenômeno sonoro. Nattiez (1984) discute a questão da fronteira entre som e ruído e os significados de sua utilização nos termos da definição de música levantada anteriormente. Assim, pode-se estabelecer uma distinção inicial entre som e ruído em termos acústicos: o som seria resultado de vibrações regulares e periódicas (da onda), enquanto o ruído seria determinado por vibrações aperiódicas. No entanto, essas noções são questionáveis, uma vez que a idéia de ruído é geralmente associada ao caráter “desagradável, inaceitável”, caráter este definido pela percepção e não pelas qualidades acústicas. Em termos bakhtinianos, uma vez concebido como signo, o ruído está também sujeito a “critérios de avaliação ideológica (isto é: se é verdadeiro, falso, justificado, bom ,etc)” (BAKHTIN, 2004, p. 32). Tais critérios são relativos, porque culturalmente determinados, e só arbitrariamente poderiam ser definidos como norma.

Da mesma forma que a música é aquilo que as pessoas aceitam reconhecer como tal, o ruído é aquilo que é reconhecido como incômodo e/ou desagradável. A fronteira entre música e ruído é sempre definida culturalmente, o que implica que, no seio de uma mesma sociedade, ela não passe pelo mesmo lugar, raramente havendo consenso (NATTIEZ, 1984, p.217).

A abordagem acústica e a abordagem perceptiva do fenômeno do ruído se situam em termos que correspondem aos níveis neutro e estésico da tripartição semiológica. Quanto ao processo poiético – a utilização e manipulação de ruído pelo compositor – podemos observar que

parte dos sons “musicais”, por exemplo os utilizados numa sinfonia clássica, pertencem à categoria dos sons complexos (formados por diversos componentes sinusoidais) e que os sons que o ouvido espontaneamente considera ruídos têm por vezes a mesma estrutura acústica que os sons “musicais” (*ibidem*, p. 215).

Alguns compositores contribuíram para deslocar a fronteira entre música e ruído, ampliando radicalmente as possibilidades sonoras utilizáveis. A atitude do

compositor, a utilização que este venha a fazer do fenômeno do ruído, pode, por sua vez, se desdobrar, assumindo uma orientação poética ou estética no interior mesmo do processo poético. Há, em primeiro lugar, uma atitude *composicional* frente ao ruído. Destacam-se as experiências de Luigi Russolo, por exemplo, que organizava *concertos* com seus instrumentos difusores de ruídos: zumbidores, estrepitadores, fungadores etc. Ou o trabalho de Pierre Schaeffer, que consistia em captar na fonte sons de diversas naturezas (as patas de um cavalo, uma locomotiva, um piano) e os manipular por meios eletroacústicos. Há nesses compositores um deslumbramento em relação à enorme variedade e riqueza possibilitada pelo uso musical dos ruídos, uma utopia da “conquista do sonoro de um só golpe”, nas palavras do próprio Schaeffer (1993, p.35). Edgard Varèse, por sua vez, preferiu tratar as possibilidades composicionais do ruído de maneira tal que sua origem não fosse identificada e diretamente relacionada à uma referência causal, uma fonte sonora reconhecida¹³. Em sua obra *Ionisation* (1931), a primeira composta exclusivamente para percussões, um grupo de trinta e cinco instrumentos (incluindo sirenes) possibilita acionar uma gama variadíssima de timbres e uma escala de intensidades que vai do mais sutil pianíssimo a um poderoso fortíssimo. A intenção de Varèse não é representar ou sugerir o ruído das máquinas e o espaço sonoro urbano, mas fazer a orquestra soar como uma máquina. Nesses três casos, o material sonoro qualificado como ruído adquire *status* de material composicional: utilizado, elaborado e transformado, em diversos graus, pelas mãos dos compositores. Já em John Cage, como vimos, se estabelece fundamentalmente uma atitude de *escuta* (estética) face ao ruído. Para esse compositor, todo o sonoro do mundo é aceitável e está apto a integrar o musical: qualquer “som ou ruído se conjuga com qualquer outro” (CAGE, *apud* NATTIEZ, 1984, p. 223). O ruído ambiental *entra* na música de Cage, participa dela, assim como objetos de uso cotidiano como o urinol, a roda de bicicleta, na escultura de Duchamp.

¹³ É o que Schaeffer (1993, p. 83) denominou “escuta acusmática”: um tipo de percepção do som que privilegia suas características propriamente sonoras, sua configuração como “objeto sonoro”, em detrimento de uma associação direta do som - e conseqüentemente do seu significado - com sua fonte.

Segundo Nattiez (1984, p.223), a atitude de Murray-Schafer representa uma bela síntese entre o ponto de vista de Cage, por um lado, de Varèse, Schaeffer e Russolo, por outro. O seu conceito de “paisagem sonora” engloba a exploração seletiva e crítica dos sons ambientais, cada vez mais contínuos e agressivos nessa era tecnológica para, a partir daí, se construir, se compor a paisagem sonora de amanhã. Para ele, “a mais vital composição musical de nosso tempo está sendo executada no palco do mundo” (MURRAY-SCHAFFER, 1991, p.187). A distinção entre som e ruído pode variar segundo diversos pontos de vista, dificilmente se estabelecendo um consenso a esse respeito. Assim, essa relação se apresenta “não apenas [de maneira] complexa, mas também em contínua evolução” (NATTIEZ, 1984, p.228).

1.2.5 O conceito de obra musical

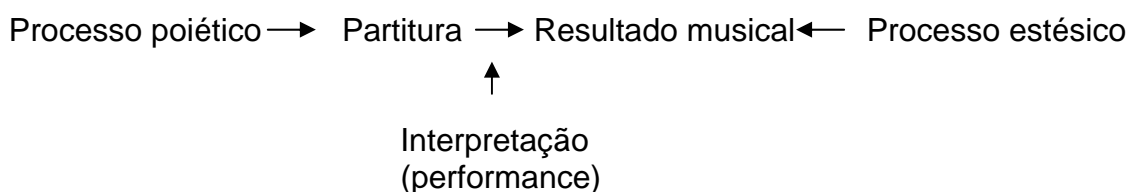
Cabe finalmente, destacar uma última categoria de grande importância para a semiologia musical: a idéia de *obra musical*. Esta pode ser entendida como resultado do esforço de construção - individual ou coletiva - de um artefato cultural que fixa certas possibilidades de relações. Assim, distingue-se o “modo físico de existência” e o modo de “ser” da obra. Quanto ao modo físico, vimos que a dimensão irreduzível da música é o som: a obra musical se manifesta, em sua realidade material, na forma de ondas sonoras. Mas a questão crucial se refere ao modo de *ser* da obra. O que define a identidade de uma obra musical?

Segundo Roman Ingarden, a obra não se reduz nem a uma determinada interpretação - uma vez que existem distintas interpretações potenciais para uma mesma obra -, nem à sua percepção momentânea, uma vez que cada indivíduo a escuta de maneira distinta, nem à realidade acústica, dado que seu perfil temporal e sua forma não são qualidades propriamente sonoras, nem tampouco à partitura, já que a obra a transcende em qualquer sentido. Para ele,

a obra é um objeto puramente intencional, imutável e imanente, cuja existência heterônoma não é mais que um reflexo do ser; a existência da obra encontra sua fonte no ato criador do artista e seu fundamento na partitura. Esta última constitui o esquema que garante à obra sua identidade no curso da história (INGARDEN *apud* NATTIEZ, 1990, p. 69-70).

A questão que se coloca aqui é se é possível falar de um *ser* intocável e imutável da obra, situado além de cada manifestação concreta. Carl Dahlhaus (*apud* NATTIEZ, 1990, p.70) prefere definir a obra como um “objeto para a interpretação (no sentido de exegese e não performance)”. Para ele, o fixar de uma música por meio de uma notação não basta para estabelecer o conceito de obra. Ele a define como um *texto*, que está situado além de sua escritura e de seu suporte notacional, e cuja existência é inseparável de seu processo hermenêutico. É necessário, no entanto, reconhecer que a partitura permite a manipulação de elementos musicais que não são possíveis unicamente com o recurso da memória, o que não define o grau de complexidade da música, podendo as músicas de tradição oral atingir altos níveis de complexidade formal, exigindo um trabalho de memorização também muito sofisticado.

Por isso, Nattiez (1990, p.70) prefere ver os componentes simbólicos da obra musical em interação com as três instâncias do fato musical total. O que interessa para a semiologia musical é o lugar e a função dos elementos que constituem o fato musical total. Assim, a obra musical, tanto em seu aspecto notacional como em termos de sua realização através de uma performance, constitui uma instância a mais, que se interpola ao esquema da tripartição:



Se se concebe a obra como uma entidade de relações fixadas numa partitura, então o processo estésico tem início quando o executante *interpreta* a obra. Ele efetua a

própria escolha de interpretantes desde a primeira leitura, dá-lhes um sentido e executa a obra. A ambigüidade do termo intérprete mostra bem como o papel do músico executante é também o de um hermeneuta. Mas, se ao contrário, se concebe a obra musical como uma entidade inteiramente produzida no momento de sua execução, o processo poético se prolonga até o final da execução. A interpretação aparece então como o primeiro estágio do estésico e como o último do poético. No caso das músicas sem partitura, o limite fica deslocado, porque a figura do compositor-emissor e a do intérprete se confundem. Ocorre que, nos casos de música de tradição oral, geralmente não existe nenhuma “versão original” de um canto popular identificado por um título, já que a cada vez se observam diferenças substanciais em relação às execuções precedentes (variações, omissões, interpolações etc). Trata-se, nesses casos, não de obras num sentido estrito, mas de livre improvisação, entendendo por improvisação a invenção instantânea - concomitante a cada execução - de um fato musical novo, recriação constante, mas reconhecível e identificada em diversos graus de fidelidade com um modelo (definido pelo tema, modo, fórmula rítmico-melódica, textura, forma, esquema abstrato etc).

Nesses casos já não se prefere falar em *obra*, termo mais aplicável para as criações acabadas e fixadas em partituras ou gravações, mas de um processo de invenção musical contínua. Assim, tanto a busca de definição do “ser” da obra musical, como a tentativa de mapear a fronteira entre som e ruído, bem como o esforço de definição de música não podem se limitar à descrição da matéria sonora, da estrutura imanente, mas devem tentar compreender os modos possíveis de “fazer” música, entendendo por esse “fazer” não somente a composição, a execução, a produção, mas os modos de escutar, compreender e ensinar a linguagem musical.

1.3 CIRCULAÇÃO: PRODUÇÃO CULTURAL E ESCOLARIZAÇÃO

Homo faber ou homo sapiens
(Pierre Schaeffer)

Passemos à definição teórica do núcleo de nosso objeto de estudo: *a circulação da linguagem musical no contexto da FEA*. Nosso objetivo é identificar e descrever os modos como a linguagem musical transita no interior desse espaço de interação cultural. Para isso, é necessário o mapeamento, a construção de uma imagem panorâmica dos caminhos, dos “endereços”, por onde o fenômeno da linguagem musical pode percorrer e veicular os seus significados. Assim, o problema da circulação se apresenta na seguinte perspectiva: quais itinerários conduzem a linguagem musical aos processos de apropriação e ressignificação pelos sujeitos? Como um determinado contexto de interações se organiza a fim de possibilitar esse fluxo de significados?

Buscamos uma primeira tentativa de representar as instâncias que balizam o circuito da linguagem musical num diagrama elaborado pelo compositor Henri Pousseur. Tomando como referência a rede de relações estabelecida em torno da música contemporânea, e na tentativa de representar as conexões possíveis entre o trinômio *compositor - intérprete - público*, por um lado, com o trinômio *partitura - ato musical - código*, por outro, Pousseur (*apud* BOSSEUR, D.; BOSSEUR, J., 1990, p.286) dispôs estes elementos da seguinte maneira:

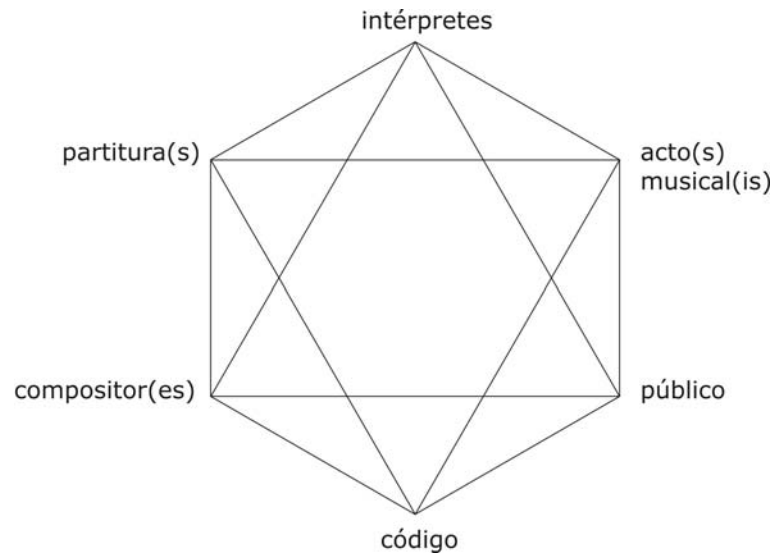


Figura 2 - Sistema de relações entre elementos do fenômeno musical, segundo Henri Pousseur.

Onde se estabelece uma hierarquia de relações entre cada tríade de categorias posicionadas nos vértices dos triângulos, a partitura seria um elemento mediador entre compositor e intérprete; o intérprete um mediador entre partitura (obra) e ato musical (no sentido de performance); o ato musical um momento de interação entre intérprete e público; o público seria uma categoria que atribui significado ao ato musical, configurando-o como código; e finalmente o código funcionaria como o conjunto de significados (ou possibilidades de significados) traficados entre o compositor e o público (os processos poético e estético, segundo os termos da tripartição semiológica). No nosso entendimento, faltaria nesse esquema um traço de ligação entre a categoria *código* (entendido aqui mais amplamente como conjunto de significações veiculadas pela linguagem musical) e a categoria *intérpretes*. Assim, todos os elementos do sistema se apresentariam conectados à linguagem musical. Na perspectiva adotada nesta pesquisa, a linguagem musical é o elemento unificador, que perpassa e integra todo o circuito, construindo suas possibilidades de sentido nos fluxos e intercâmbios estabelecidos entre as diversas instâncias do fato musical total.

Outro motivo pelo qual consideramos esse esquema insatisfatório para representar nosso objeto decorre do fato de ele operar exclusivamente com aquelas categorias relacionadas ao ato musical no sentido da apresentação de obras a uma audiência. Entendemos que a linguagem musical não circula apenas em forma de obras (incluindo aqui a criação e a performance) destinadas a um público. Outras formas e contextos de veiculação dos significados da música devem ser identificados e mencionados.

O esquema é útil, todavia, por ajudar a mapear uma *parte* do circuito. Para ampliá-lo necessitamos de categorias que melhor definam as diversas etapas e instâncias de mediação nas quais a linguagem musical opera seu fluxo, desde o momento de sua criação até ser apropriada e ressignificada pelos sujeitos, momento este que reinicia o circuito.

No âmbito desta pesquisa, e levando em conta o contexto aqui delimitado (a FEA), consideraremos dois canais ou dimensões principais através das quais circulam os fluxos de significado: (1) a via da produção cultural e (2) a via da escolarização. Cada um desses canais possibilita, de maneira diversa, mas convergente, a experiência e a apropriação, pelos sujeitos, dos significados da música.

1.3.1 A produção cultural

Em nossa sociedade, as formas simbólicas - incluindo a música, evidentemente - assumem freqüentemente o aspecto de mercadorias capitalistas. Nesse sentido, os produtos culturais necessariamente se inserem num circuito que abrange as etapas da produção, da distribuição e do consumo. Karl Marx utilizou continuamente termos

tais como produção, troca, circulação, consumo¹⁴ a fim de estabelecer categorias de sua análise da “produção material”. Para ele,

a própria circulação é somente um momento determinado da troca, ou ainda, é a troca considerada em sua totalidade. Na medida em que a troca é o momento mediador entre produção e a distribuição determinada por ela e o consumo, na medida em que, entretanto, este último aparece como momento da produção, a troca é também manifestamente incluída como um momento da produção. (...) a produção, a distribuição, o intercâmbio, o consumo [não são] idênticos, mas todos eles são elementos dentro de uma totalidade, diferenças dentro de uma unidade. A produção se expande tanto a si mesma, na determinação antitética da produção, como se alastra aos demais momentos. O processo começa sempre de novo a partir dela (MARX, 1978, p.115).

O que nos interessa ressaltar nessa passagem é o aspecto dialético atribuído às diversas instâncias: existe consumo na produção, assim como a produção é, em certa medida, determinada pelo consumo. Mas a preocupação de Marx estava estritamente focalizada nas formas de produção e reprodução da *vida material*. As formas simbólicas, de maneira diversa, incluem aspectos de outra natureza em seu circuito de produção. A produção cultural, evidentemente, envolve as categorias próprias da produção material, conforme colocadas por Marx, mas envolve também um certo grau de subjetividade, uma vez que várias etapas do circuito são estritamente determinadas pela vivência, experiência e avaliação que o sujeito faz do produto cultural.

Entendemos que, no fluxo de circulação da linguagem musical, certos lugares são ocupados por sujeitos que acabam por conferir uma dinâmica particular - e um certo grau de imprevisibilidade - aos movimentos da linguagem. Os fatores e as motivações que impulsionam a produção cultural podem não ser prioritária e exclusivamente o lucro, o consumo, a troca monetária. Buscamos nos Estudos

¹⁴ Tomamos como referência o texto *Para a crítica da economia política*, escrito em 1859, título original: *Zur Kritik der Politischen Oekonomie*. Este texto constitui o germe de sua obra máxima, *O capital*.

Culturais um melhor entendimento da dimensão subjetiva no interior da produção cultural. Segundo Johnson,

a produção cultural é, muito comumente, assimilada ao modelo da produção capitalista em geral, sem que se dê uma atenção suficiente à natureza dual do circuito das mercadorias culturais. As condições de produção incluem não apenas os meios materiais de produção e a organização capitalista do trabalho, mas um estoque de elementos culturais já existentes, extraídos do reservatório da cultura vivida ou dos campos já públicos de discurso. Este material bruto é estruturado não apenas pelos imperativos da produção capitalista (isto é, mercantilizados), mas também pelos efeitos indiretos das relações sociais capitalistas e de outras relações sociais sobre as regras da linguagem e do discurso existentes (JOHNSON, 1999, p.56).

Isto é, os produtos culturais não são avaliados apenas por suas condições de produção, nem são unicamente regidos por elas. As "leituras" possíveis dos objetos culturais não estão determinadas *a priori* por suas condições de produção (como objeto de produção capitalista, comercial, experimental etc), mas, como formas simbólicas que são, se apresentam como "objeto de exegese" (cf. 1.2.2), isto é, dependem da apreciação, do julgamento, para completarem o seu significado. Além disso, o significado dos produtos culturais também sofre modificações ao longo do tempo, as leituras que hoje porventura fazemos da obra de um J. S. Bach são, sem dúvida, distintas das leituras feitas de sua obra no século dezanove, e ainda mais diferentes do que fizeram seus contemporâneos. Em outras palavras, os significados de um certo produto cultural não são determinados já no momento de sua produção e condicionados por ela, mas dependem também da recepção, pois nela se completam e se refazem, noção já antecipada no micro-circuito da tripartição semiológica e também na poética sociológica. É preciso esperar que o circuito da produção se complete para que os significados sejam avaliados, só assim podemos julgar o aspecto "ideológico" de algum produto cultural.

Pensemos, a título de exemplo, nas diversas etapas que envolvem a realização de um evento cultural. Mesmo correndo o risco de incorrer numa descrição muito esquemática, façamos o exercício de identificar, de maneira bastante geral e

hipotética, as prováveis instâncias que podem constituir a consecução do projeto de um concerto de música erudita, por exemplo. Podemos identificar, em linhas gerais, as seguintes etapas: (1) a concepção geral do trabalho, determinado por escolhas estéticas, comerciais ou por possibilidades práticas de realização; (2) a elaboração de um projeto, encaminhado diretamente a instâncias de financiamento cultural (públicas ou privadas), ou passando pelo crivo das leis de incentivo, aqui incluídos os problemas relativos à captação de recursos junto a empresas que, em contrapartida, associam sua marca ao produto e têm seu imposto deduzido; (3) a produção propriamente dita, que envolve a criação da obra (no caso da realização de obras inéditas de música contemporânea, compostas por encomenda ou por motivações de outra natureza), ou a escolha de um repertório, consagrado ou não, dentro da literatura musical; (4) questões relativas à partitura: edição, publicação, cópias, direitos autorais; (5) a montagem e execução da(s) obra(s), o que envolve o trabalho de instrumentistas, cantores, regentes, a organização de ensaios, cachês; (6) a divulgação do evento em questão, que pode ser um concerto isolado ou estar incluído num conjunto temático de concertos, dentro de uma programação cultural mais extensa; (7) o espaço e a infra-estrutura para ensaio e apresentação; (8) a apresentação, a performance, o ato musical propriamente dito; (9) o público, que pode ser pagante ou não; (10) a repercussão, que pode se manifestar de maneira formal através de uma crítica especializada, ou informal, em forma de conversas, debates e troca de impressões. No caso da produção musical que se realiza através de um suporte fonográfico, algumas instâncias são acrescentadas, outras excluídas, mas a estrutura geral do processo é similar. Da mesma forma que ocorre na produção de um evento musical realizado ao vivo, “aquilo que ouvimos num fonograma é o produto de uma série de agentes que têm importância e função diferenciada, mas que em linhas gerais expressam o caráter coletivo dos resultados musicais que se ouve num fonograma ou se vê num palco” (NAPOLITANO, 2002, p.84).

É importante observar que nem todas as instâncias do circuito da produção cultural, conforme enumeramos acima, são de natureza material, a despeito de sua semelhança com uma “linha de produção industrial”. Mesclam-se, no interior do processo, tanto atividades de produção *material* quanto *simbólica*. Isso nos remete

ao debate acerca dos desígnios da Indústria Cultural, o que pode ser de alguma utilidade para nossa reflexão a respeito dos processos de produção cultural, dentro dos limites nos quais se inscreve esta pesquisa. Para Theodor Adorno, as condições capitalistas de produção cultural determinam “fenômenos como o da irracionalidade musical socialmente manipulada” (ADORNO, 1983. p. 263), irracionalidade que se manifesta na forma “fetichizada” de relação com os produtos culturais, através do que ele nomeou “escuta regressiva”, atribuída, sobretudo, aos apreciadores de música popular. Para ele, o “processo de produção organizado e dirigido segundo o modelo industrial ocupou o campo inteiro do consumo musical, substituindo o que a idéia da produção artística tencionava”. Em tal modelo, os ouvintes teriam um papel passivo no processo de produção, uma vez que suas opiniões a respeito da música e sua relação com ela estariam inescapavelmente orientadas pelas determinações ideológicas da Indústria Cultural.

Estas opiniões, entretanto, pré-formadas através de mecanismos sociais como a seleção do programa e a propaganda, não chegam ao seu verdadeiro objeto. O que os entrevistados acham de sua relação com a música, considerada ainda a sua capacidade de verbalizar, não dá conta nem mesmo do que se passa subjetivamente – do ponto de vista individual como da psicologia social (*ibidem*, p.263).

Adorno infere a leitura do objeto a partir da análise das condições de sua produção, como se os sujeitos não tivessem nenhuma outra razão para a escolha de um produto cultural, e nenhum outro fator intervisse nessa relação. Ele parece não reconhecer que, no processo de recepção, possa estar incluída alguma possibilidade de *recriação* da obra, no sentido de que o ouvinte também *produz* significado a partir de sua leitura.

Evidentemente não podemos deixar de reconhecer o brutal processo de padronização operado pela cultura de massas, processo no qual os objetos culturais deixam de ser o lugar de recriação das consciências sobre o mundo para se tornar agente e complemento da ideologia hegemônica do capitalismo. Porém, a questão

que aqui se apresenta como nuclear é identificar os modos como o sujeito - ainda que submetido a tais condições - se apropria, interage e dialoga com o objeto cultural, as possibilidades que tem de problematizar e questionar essa estandardização. Preferimos trabalhar com a perspectiva de Johnson (1999, p. 63) quando afirma que “não podemos estar perpetuamente discutindo as ‘condições’ sem nunca discutir os atos!” Para ele,

os diferentes momentos ou aspectos [produção e recepção], não são, na verdade, distintos. Existe, por exemplo, um sentido no qual (bastante cuidadosamente) podemos falar nos textos como “produtivos” e um argumento muito mais forte para ver a leitura ou consumo cultural como um processo de produção, no qual o primeiro produto torna-se um material para um novo trabalho. O texto-tal-como-produzido é um objeto diferente do texto-tal-como-lido. O problema com a análise de Adorno e talvez com as abordagens produtivistas em geral está não apenas em que elas inferem o texto-tal-como-lido do texto-tal-como-produzido, mas que, também, ao fazer isso, elas ignoram os elementos da produção em outros momentos, concentrando a “criatividade” no produtor ou no crítico (JOHNSON, 1999, p.64).

É a existência dessa possibilidade de leitura criativa que faz com que o ciclo da produção se realize, completando e reiniciando o circuito. Trabalhamos com a hipótese de que a circulação da linguagem musical ocorre precisamente pela constante ressignificação subjetiva dos objetos culturais. Nessa perspectiva, entendemos a posição do sujeito como ator no processo de produção cultural, mediador principal dos fluxos de significado, fator que confere ao produto (e ao processo) cultural estatuto de linguagem.

1.3.2 A escolarização

Um outro caminho pelo qual circula a linguagem musical é o processo denominado escolarização. Para definir esse processo, identificando nele instâncias de circulação da linguagem musical, apoiamo-nos na contribuição da discussão de Magda Soares (SOARES, 1999, 2004), que aborda o conceito de escolarização sob duas

perspectivas: (1) em relação aos processos de escolarização da literatura infantil e (2) em relação aos processos de letramento e alfabetização. As questões levantadas pela autora são de grande interesse aqui, pois, através delas, inferimos possíveis relações da música com a escolarização por um lado e com os processos de alfabetização musical e “letramento”, por outro. Partamos do conceito de escolarização, assim definido pela autora:

A palavra escolarização é um substantivo derivado do verbo escolarizar, que é um verbo transitivo direto, isto é, exige um complemento; este pode ser de duas naturezas: ou pode designar um ser animado – escolarizar alguém, escolarizar pessoas, ou pode designar um ser inanimado, uma “coisa”, um conteúdo – escolarizar um conhecimento, uma prática social, um comportamento (*ibidem*, p. 92-93).

Tanto nos interessa identificar a escolarização (musical) dos sujeitos, quanto a escolarização dos “objetos” (musicais). Entretanto, o termo escolarização guarda uma conotação pejorativa nesse segundo sentido, quando aparece em expressões por ele adjetivado, tais como “conhecimento escolarizado”, “literatura escolarizada”, “arte escolarizada”. O mesmo não acontece nas expressões “escolarização da criança”, “criança escolarizada” (*ibidem*, p.20), ou, analogamente, “criança musicalizada”. Ocorre que a inserção de conhecimentos na organização espaço-temporal escolar é um processo inevitável e constitui a essência mesmo da escola: “é o processo que a institui e que a constitui” (*ibidem*, p.21). Não há escola sem que os conhecimentos, os saberes, as produções culturais sejam submetidos a uma formalização de tipo *escolar*, o que necessariamente os transforma. O cerne do problema está, portanto, nas formas como podem se dar o processo de escolarização, formas essas que podemos julgar adequadas ou não, em relação ao objeto escolarizado. Ao analisar o processo de escolarização da literatura infantil, Soares (1999, p. 22) detecta uma série de procedimentos que poderiam tornar inadequada e imprópria essa escolarização. Para construir sua crítica ao que ela considera uma errônea escolarização da literatura infantil, a autora estabelece categorias que, por analogia, aplicamos também à *escolarização da música*.

A autora distingue inicialmente duas relações possíveis entre o processo de escolarização e a literatura infantil: esta relação pode se dar, por um lado, por meio da “apropriação, pela escola, da literatura infantil”, ou, por outro lado, por meio da produção de uma “literatura para a escola, para os objetivos da escola” (*ibidem*, p.17). Essa distinção também se aplica à escolarização da música. No campo musical, é comum encontrar tanto obras produzidas com finalidades didáticas¹⁵, quanto a apropriação de obras (ou fragmentos de obras) concebidas com finalidades originais distintas da pedagógica. Segundo a autora, uma inadequada escolarização da literatura pode se dar mediante procedimentos tais como os seguintes: a fragmentação de obras, que pode fazer com que o texto deixe de ser uma “unidade de linguagem” (*ibidem*, p.30), com isso comprometendo seu sentido; a seleção limitada de autores e obras; a “alteração do contexto textual, isto é, da configuração gráfica do texto da página, de suas relações com a ilustração” (*ibidem*, p.39); a ênfase nas “informações que os textos veiculam, e não [no] modo literário como as veiculam” (*ibidem*, p.43), transformando o texto literário em texto formativo.

Inferimos daí que uma má escolarização da música é aquela que lança mão de expedientes análogos: a fragmentação de obras, cuja significação é inerente à sua totalidade; a escolha limitada e viciada de autores e obras, geralmente privilegiando obras de compositores europeus dos séculos dezoito e dezenove; a transformação dos objetivos e finalidades de uma peça musical que, de uma composição com intenções estéticas, pode ser reduzida a exercício de adestramento digital.

A partir da enumeração que a autora faz das diversas “instâncias de escolarização da literatura infantil”, a saber, “a biblioteca escolar, a leitura e o estudo de livros de literatura e a leitura e o estudo de textos” (*ibidem*, p.22), é também possível inferir - tomando cuidado para não estabelecer uma analogia direta - possíveis instâncias de escolarização da música (aqui enumeradas de maneira não sistemática e não

¹⁵ Referimo-nos a obras vocais ou instrumentais de execução relativamente simples, cujo objetivo é possibilitar o acesso à linguagem, aos problemas técnicos e ao estilo de algum compositor. Tomemos como exemplo desse procedimento, entre inúmeros outros, o Mikrokosmos, para piano, de Bela Bartók e o Guia Prático, de H. Villa-Lobos.

exaustiva): o canto coral, os agrupamentos instrumentais, o repertório de fácil execução para solista ou grupo, adaptações, arranjos, transcrições; audições, concertos.

Soares (2004, p.91) também relaciona o conceito de escolarização com os conceitos de *alfabetização*, no sentido de "processo de aquisição da 'tecnologia da escrita', isto é, do conjunto de técnicas - procedimentos, habilidades - necessárias para a prática da leitura e da escrita", e de *letramento*, entendido como o "desenvolvimento de competências (habilidades, conhecimentos, atitudes) de uso efetivo dessa tecnologia em práticas sociais que envolvem a língua escrita" (*ibidem*, p.90). A partir dessa distinção, buscamos um paralelo com o que viria a ser uma alfabetização e um letramento musicais. Grande parte dos conteúdos musicais trabalhados na escola podem ser agrupados nessa primeira categoria. O exemplo mais notório é o do ensino dos elementos da notação musical, geralmente associado ao treinamento auditivo (solfejo e ditado) e impropriamente nomeado "teoria musical". A técnica básica dos instrumentos, sua execução num nível inicial, é também parte deste conjunto de habilidades que possibilitam "o domínio de um código" (*ibidem*, p.91) para ler, escrever... e tocar. Outros conteúdos musicais são também parte desse conjunto de competências, e se constituem como ferramentas (escolarizadas) imprescindíveis ao domínio do código musical: a harmonia, o contraponto, estes sim de fato pertencentes ao campo da "teoria musical".

Preservamos o termo "musicalização" – já plenamente incorporado ao jargão da educação musical – para designar nossa analogia com o que viria a ser o "letramento musical". Musicalizar no sentido de tornar (-se) musical, de modo que o indivíduo passe a interagir com os elementos da linguagem musical de maneira mais próxima aos usos efetivos que dela se faz. Musicalização, é, segundo Penna, um processo que visa

desenvolver os instrumentos de percepção necessários para que o indivíduo possa ser sensível à música, apreendê-la, recebendo o

material sonoro/musical como significativo – pois nada é significativo no vazio, mas apenas quando relacionado e articulado no quadro das experiências acumuladas, quando compatível com os esquemas de percepção desenvolvidos (PENNA, 1990, p.22).

Esses processos de desenvolvimento dos “instrumentos de percepção” mencionados pela autora podem se dar no âmbito da escola (especializada ou não), mas também em espaços não formais: “não é apenas a escola que musicaliza” (*ibidem*, p. 22). Podemos supor que, no limite, todo indivíduo é, em certa medida, musicalizado, pois sempre se está sujeito à música. Distingue-se, nessa perspectiva, uma *musicalização escolar*, aquela que é “desenvolvida na e pela escola” (SOARES, 2004. p.100), de uma *musicalização social*, conjunto de “habilidades demandadas pelas práticas (...) que circulam na sociedade”. Apoiamo-nos mais uma vez numa hipótese levantada por Soares, segundo a qual

letramento escolar e letramento social, embora situados em diferentes espaços e em diferentes tempos, são parte dos mesmos processos sociais mais amplos, o que explicaria por que experiências sociais e culturais de uso da leitura e da escrita proporcionadas pelo processo de escolarização acabam por habilitar os indivíduos à participação em experiências sociais e culturais de uso da leitura e da escrita no contexto social extra-escolar (*ibidem*, p.111).

O conceito de “letramento social” do qual nos apropriamos aqui, possibilita pensar que *as musicalizações* (escolar e social), embora guardem suas especificidades, exercem influência recíproca, pois são, também, parte “dos mesmos processos sociais mais amplos”.

Escolarização e Produção Cultural constituem processos através dos quais os sujeitos exercem a possibilidade de interagir e transformar os significados veiculados na linguagem musical. Esses significados são construídos à medida que se percorrem as instâncias de um ou outro canal. O sujeito atua como mediador e se apropria da linguagem musical nesses lugares, propícios à interação. Embora possamos diferenciar os modos particulares de relação com os objetos simbólicos -

veiculados através de um ou outro canal -, entendemos que tais processos não são dicotômicos; um campo não exclui necessariamente, o outro. Existiriam possibilidades de diálogo e intercâmbio entre arte e educação, campos que, se por um lado refletem (e refratam) valores de seu tempo e da sociedade na qual estão inseridos, são também lugares de renovação, contestação e ruptura com modelos hegemônicos.

Para constatar em que medida os dois canais de circulação da linguagem musical chegaram a exercer uma influência mútua, no contexto específico da FEA, daremos um tratamento empírico ao nosso objeto, até aqui considerado hipoteticamente. Assim, procuramos destacar eventos, práticas e situações que julgamos ser representativos no sentido de melhor ilustrar as modalidades de circulação da linguagem musical. Procuramos descrever esses processos ocorridos no interior da FEA, ao longo de sua trajetória histórica, sem perder de vista as categorias estabelecidas até aqui: aquelas buscadas em Bakhtin, para quem a linguagem é entendida como resultado do processo de interação entre indivíduos que compartilham o mesmo “horizonte social”, com as características dialógicas daí decorrentes; as dimensões formuladas no modelo de tripartição semiológica (os níveis do fato musical); e o lugar do sujeito, considerando a possibilidade de seu trabalho estar situado num e/ou noutro pólo da circulação: escolarização e produção artística e cultural.

CAPÍTULO 2 - A MÚSICA NA FEA: INTERAÇÕES E RUPTURAS

Antes de qualquer coisa, música.

(Paul Verlaine, Arte poética)

2.1 OS PRIMEIROS ANOS

2.1.1 O grupo inicial

É impossível recuperar as motivações, intenções, utopias, esperanças e desejos partilhados pelo grupo fundador da FEA sem que se tome como referência a figura central de Berenice Menegale. Foi a partir e em torno de suas idéias e atitudes que o primeiro núcleo se organizou para dar início à construção da escola. Depois de estudar piano em Belo Horizonte desde muito pequena, Berenice se transferiu ainda jovem para Paris, onde sofreu as agruras do Conservatório de Paris. Voltou ao Brasil sem terminar o curso do Conservatório com a intenção de estudar piano com Jozef Turczynski. Mais tarde voltou a estudar na Europa, primeiro na Suíça e posteriormente na Áustria, onde foi colega de Eduardo Hazan e Vera Lúcia Campos Nardelli. Juntamente com os dois formaria o grupo inicial, idealizador da FEA, em 1962, ano em que o casal de pianistas voltou para o Brasil, após ter finalizado sua formação musical na Europa. Esse grupo inicial seria ainda completado por Venício Mancini, pianista, amigo de Hazan, Antonieta Salles, professora de flauta doce, e Sérgio Magnani, na opinião de Berenice, “certamente a pessoa mais importante no meio musical aqui em Belo Horizonte” (MENECALE, 1987). A essa altura Magnani, radicado no Brasil desde 1950, já era responsável por um importante trabalho de renovação no ensino de música e de “ampliação de horizontes musicais” (MENECALE, 1987), através de seus cursos particulares de estética, análise musical e história da música, para grupos os quais a própria Berenice chegou a integrar.

Depois foram se sucedendo esses grupos e ele teve sempre uma importância na formação dos músicos aqui em Belo Horizonte. Então era natural que a gente chamasse exatamente o Magnani que aderiu logo ao nosso grupo. Então cada um desses primeiros chamou outros que julgava que seriam importantes para a Fundação, nem era Fundação ainda. Para aquela proposta o Magnani trouxe a [Maria da] Conceição Rezende, o Mancini trouxe a Maria Clara Paes Leme, o Magnani trouxe também o Leônidas Autuori, violinista, e o Salvador Villa, clarinetista. Então estas foram as primeiríssimas pessoas. Aí nós começamos a traçar os planos (MENECALE, 1987).

A partir desse grupo inicial, foram dados os primeiros passos no sentido de implementar o projeto da escola. Naquela época, havia um incentivo do Ministério da Educação para fundações educacionais, o que, segundo Menegale (1987), foi uma idéia atraente, “porque não havia a intenção de fazer uma escola que tivesse proprietários”. Heli Menegale, pai de Berenice, então chefe de gabinete do ministro Darcy Ribeiro, conseguiu articular um contato no qual Berenice expôs ao ministro o projeto da FEA: “ele ficou muito entusiasmado e ainda queria que isto fosse feito lá na Universidade de Brasília, que ele estava implantando” (1987). Do saldo dos recursos do Ministério do ano de 1962 uma verba foi destinada à FEA, suficiente para o pagamento de seis meses de aluguel e para a compra de quatro pianos. Assim, a partir desse impulso inicial, a escola iniciou oficialmente suas atividades no dia 8 de maio de 1963. O primeiro local de funcionamento foi uma casa na avenida Bias Fortes, número 532, pertencente ao coreógrafo Klaus Vianna e que havia sido adaptada para seu curso de dança. A intenção inicial do grupo fundador era envolver aspectos gerais da cultura musical a fim de expandir os horizontes de formação musical. Pretendia-se, nesse primeiro momento, “formar músicos profissionais e criar uma escola que pudesse ser atualizada em termos de ensino da música e manter uma atividade de difusão musical ao mesmo tempo” (MENECALE, 1987).

2.1.2 A música em BH na década de 1950 e início dos anos 60

O contexto no qual esse grupo inicial pretendia atuar era marcado, por um lado, pelo conservadorismo, com escolas de música ainda muito apegadas a modelos tradicionais de ensino e, por outro, por um amadorismo em relação à formação


musical. Esse período coincide também com o declínio do modelo de educação musical oficial nas escolas, cujo princípio era o canto orfeônico. Os primeiros momentos da FEA são caracterizados pela tentativa de implementação de práticas e metodologias distintas das predominantes no contexto belo-horizontino. É Magnani quem relata algo a respeito do ambiente musical na cidade durante os primeiros anos da década de 1950:

olha, havia uma certa estrutura musical, porém em uma luta estranha entre duas orquestras, porque por estranho que pareça havia duas orquestras em Belo Horizonte nesse período. Uma orquestra da Sociedade Mineira de Concertos Sinfônicos e uma orquestra sinfônica que atuava na Rádio Inconfidência, que era regida pelo maestro Osmar de Sousa, personalidade ilustre aqui da vida musical de Belo Horizonte. Em matéria de escolas principalmente havia muita escassez ainda. Existia já o Conservatório Mineiro de Música, que ainda não tinha, porém, uma estrutura definida, não pertencia à universidade a essa altura, isto veio depois e havia uma formação mais amadorista do que verdadeiramente profissional (MAGNANI, 1987).

Em relação ao ensino musical, a conjuntura no início da década de 1960 se apresentava dominada por três instituições principais: (1) o Conservatório Mineiro de Música, criado em 1925, federalizado como estabelecimento de ensino superior em 1950, integrado à Universidade Federal de Minas Gerais em 1962 e denominado Escola de Música da UFMG em 1972, conforme as demais unidades dessa universidade (REIS, 1993); (2) a escola de formação musical da Polícia Militar, segundo Menegale (1987), uma escola que “dava realmente uma formação profissional”, mas que se encontrava em decadência em relação a um período de apogeu; (3) a Universidade Mineira de Artes (UMA), proveniente da união de outras três entidades musicais: a Cultura Artística de Minas Gerais, a Sociedade Mineira de Concertos Sinfônicos e a Sociedade Coral de Belo Horizonte. Essas três entidades funcionavam no mesmo local, onde foi criada uma escola de música, ampliada posteriormente para cursos de artes plásticas, surgindo assim a UMA, posteriormente denominada FUMA, Fundação Mineira de Arte Aleijadinho. A FUMA era subdividida em duas unidades, a ESMU (Escola de Música) e a ESAP (Escola

de Artes plásticas), incorporadas à UEMG, Universidade do Estado de Minas Gerais, em 1995.

CULTURA ARTÍSTICA DE MINAS GERAIS
TEMPORADA DE 1951
20.^a AUDIÇÃO



BERENICE MENEGALE
— PIANISTA —

Dia 5 de Novembro de 1951, às 21 horas, no
TEATRO FRANCISCO NUNES

FIGURA 3 - Recital de piano de Berenice Menegale, organizado pela Cultura Artística de Minas Gerais, em 1951. No programa, obras de Bach, Brahms, Chopin e Liszt, ao lado de dois compositores brasileiros vivos: Villa-Lobos e Camargo Guarnieri.

É inevitável estabelecer uma comparação entre o perfil dessas organizações com os projetos inicialmente implantados pela FEA. Maria da Conceição Rezende, que lecionou história da música na FEA de 1963 até 1974, produzindo apostilas para esses cursos, que depois se tornaram o seu livro “Aspectos da música ocidental”, comenta que

o conservatório, naquele tempo era muito fechado. E ele tinha justamente passado para um regime universitário, para a UFMG, e os cursos foram estruturados de outra forma. E aquilo ficou um pouco fechado. E estava mesmo muito fechado por causa do espírito que houve sempre ali.(...) Mas, naquela ocasião que a Fundação foi organizada não tinha uma escola que não estivesse presa a esses códigos universitários, regime de tantas horas de aula, aula disto, aula daquilo, primeiro, segundo, terceiro ano, faz exame, depois pega o segundo período, faz exame e tal coisa, o programa é este, tem o programa para seguir. Eu tenho que seguir aquele programa para fazer exame daquele jeito. Era assim, um ensino muito fechado, muito quadrado (REZENDE, 1988).

Mas Rezende menciona também o curso de formação de professores que havia no Conservatório nessa mesma época. Para ela, um espaço mais interessante, um curso mais condensado que o curso superior do Conservatório:

Eu acho que esse curso era muito válido. Era no Conservatório. E este curso eu achei para mim, como base, foi o melhor. Porque tinha canto coral, regência, teclado, ciências biológicas aplicada e ciências físicas aplicadas e teoria musical. E era um curso condensado que levava o título de professor de música. (...) Quando tinha o curso de professores de música, o conservatório ficava cheio, porque o curso com cinco ou seis anos fazia-se. Era um curso médio muito bom. Tinha umas matérias muito fundamentais, de modo que o ensino era muito bom (REZENDE, 1988).

É nesse contexto que esse grupo inicial reuniu seus esforços, com o intuito de iniciar o empreendimento de uma escola que se apresentava como alternativa ao modelo que vigorava na cidade.

2.1.3 Uma escola aberta

Buscava-se fundamentalmente uma formação musical em moldes distintos dos já estabelecidos. Esse era o anseio subjacente desse grupo de pessoas. Segundo Magnani,

Naturalmente nós lamentávamos nesta altura a ausência de uma formação musical mais profunda, mais meditada, mais moderna, com outra metodologia de ensino, mas principalmente que fosse mais nas raízes do fato musical, que não se limitasse ao fenômeno digital, relativo a um ou outro instrumento. E encontramos esta harmonia de idéias com o grupo dos fundadores. Assim nasceu a Fundação (MAGNANI, 1987).

Um fator que possibilitou a implementação de metodologias que esse grupo julgava mais adequada foi o fato de se tratar de uma escola livre, que não estava submetida a nenhuma regulamentação oficial. Por não estar vinculada a mecanismos estatais, foi possível implementar

uma metodologia muito menos presa a todas as normas impostas pelo Ministério às escolas de música. Mais livre e mais próxima do ser humano, e de cada ser humano. Mais próxima das potencialidades de cada aluno, e uma metodologia que procurasse ampliar um pouco a visão do aluno de música, digamos em campo cultural além do campo estritamente musical (MAGNANI, 1987).

Uma das novidades sugeridas nesse sentido foi a introdução do instrumento complementar: cada aluno de piano deveria estudar um segundo instrumento. O foco nas habilidades prioritariamente instrumentais seria assim substituído por um olhar mais geral sobre os diversos aspectos da cultura musical. Segundo Rezende (1988), a proposta da FEA se distinguia das demais escolas de Belo Horizonte desse período por se caracterizar por uma orientação geral de “abertura”.

Era isso, uma abertura. Procurar trabalhar sobretudo na iniciação musical. Formar a iniciação musical. Porque muitas gerações aí não sabiam. Sabiam música, tocavam muito bem, mas não tinham uma iniciação musical. Iniciavam assim na base da quadratura: música é a arte de combinar os sons, a música se divide em três partes, harmonia, melodia e ritmo. Isto não é possível, não é? (REZENDE, 1988).

Essa abertura e essa flexibilidade curricular, aliadas a uma concepção mais geral do fato musical, impensável dentro do modelo fechado de escola de música daquela época, davam lugar também a uma ampliação do próprio conceito de música e de educação musical:

A base era a seguinte: a FEA não vai dar informações, ela vai fazer uma educação, uma educação musical. Não nos termos que a gente usa hoje de educação musical. Mas, vai educar a criança no sentido do desenvolvimento. A finalidade não era informar, era formar, Era esta a orientação geral (REZENDE, 1988).

Eduardo Hazan também menciona as diferenças entre as escolas de música que já existiam em Belo Horizonte (Conservatório e UMA) e as concepções originais da FEA: “A idéia era se fazer uma escola paralela ao Conservatório, como eu falei. Mais flexível no seu currículo e mais adaptada às realidades da época, mais adaptada aos costumes e com uma filosofia de incentivo à música da época, a música contemporânea” (HAZAN, 1988).

A visão que esse grupo inicial tinha das diferenças entre as concepções das escolas de música em Belo Horizonte e a FEA pode ser ilustrada no seguinte depoimento de Maria Clara Dias Paes Leme Moreira que, como diretora da UMA até 1963, encontrou na FEA um espaço mais receptivo, que permitia uma maior liberdade para suas propostas.

É justamente, da não-liberdade. Porque eu quis fazer uma reforma no ensino de teoria lá, e alguma coisa concernente à coordenação

motora, ao problema motor dos alunos que depois eu fui fazer isto na FEA. Tanto que nós mandamos uns alunos para trabalharem no Rio com Esther Scliar. (...) daí foi que nasceu a idéia de fazer a aula de iniciação musical, com aula de ginástica rítmica e meia hora de iniciação musical. Foi daí que nasceu essa idéia e que nós desenvolvemos então esta parte de iniciação musical na FEA. Porque o problema motor era um problema muito sério e nós não tínhamos como. Aí nasceu esse uso, começamos a funcionar, a fazer conjuntamente estas aulas de iniciação com esta ginástica para desenvolver a parte motora das crianças (MOREIRA, 1988).

A FEA se apresentava como um novo espaço que possibilitava a implementação de formas menos tradicionais de pedagogia musical. Essa abertura estimulava aqueles professores a experimentarem práticas e metodologias alternativas às convencionais, derivadas não apenas de conhecimentos adquiridos por sujeitos que traziam “novidades” da Europa, mas também que muitas vezes se constituíam em esforços individuais de renovação dessas práticas.

Foi significativo nesse sentido o trabalho do professor Sandino Hohagen, ligado ao movimento Música Nova de São Paulo¹⁶. Hohagen empreendeu um trabalho de reciclagem na área da musicalização, solfejo, percepção, introduzindo métodos para a época inovadores, tais como o “Treinamento elementar para músicos” de Paul Hindemith. Este trabalho envolveu inclusive professores das outras instituições de ensino de Belo Horizonte, então hesitantes em relação à nova escola. Sua permanência na escola foi possível devido a um acordo firmado entre a FEA e o Madrigal Renascentista. Hohagen assumiu o posto de regente desse coral, substituindo o maestro Isaac Karabtchevsky. Dentro da FEA, o trabalho de Hohagen inaugurou uma trajetória de constante pesquisa no campo da musicalização. A professora Clarice Diniz Ferreira, buscou subsídios com a compositora Esther Scliar, no Rio de Janeiro, visando a continuidade do trabalho renovador iniciado por Hohagen. Posteriormente, muitos outros nomes ligados ao trabalho de

¹⁶ Este movimento de vanguarda teve início na década de 1950 em São Paulo e girou em torno de quatro nomes principais: Damiano Cozzella, Willy Corrêa de Oliveira, Rogério Duprat e Gilberto Mendes. Além de partilhar dos posicionamentos estéticos dos poetas concretistas, o grupo se orientava por uma “busca de compromisso total com o mundo contemporâneo” (NEVES, 1981. p.162).

musicalização foram se agregando: Maria Amélia Martins, Rosa Lúcia dos Mares Guia, Marco Antônio Guimarães, (estes três primeiros passaram pelos Seminários da Bahia), Eliane Fajoli, Tiago Veloso, Ione de Medeiros, Edla Lobão Lacerda, Rubner de Abreu Júnior, Susy Botelho, Sebastian Grabe, Lina Márcia Pinheiro Moreira, Marisa Gandelman, Jônia Lentz, Maria Betânia P. Fonseca, Marcos Menezes, José Julião Jr., Rogério Vasconcelos Barbosa, Patrícia Furst Santiago, Eduardo Campolina, e, mais recentemente, Marcelo Chiaretti, Guilherme Antônio Celso Ferreira, Tereza Cristina Melo, Alice Belém, Sérgio Rodrigo Lacerda, entre outros. Aquele período inicial é também marcado pela presença de nomes que deram sua contribuição ao trabalho de musicalização em cursos e oficinas pontuais, tais como o “curso de pedagogia da musicalização infantil”, ministrado por Edgard Willems, em setembro de 1972, e também José Maria Neves, cuja contribuição inclui a exploração de fontes sonoras na linguagem musical contemporânea. Juntamente com o movimento em torno da musicalização, buscava-se também repensar a formação instrumental, deslocando a ênfase nas habilidades digitais para um trabalho corporal mais global. Segundo Moreira (1988), “a Berenice sempre deu muita liberdade pra gente. Pra fazer o trabalho com orientação da gente mesmo”. Moreira fala com entusiasmo a respeito do trabalho de piano com crianças:

A gente vai percebendo em cada criança, cada criança é um mundo novo. Eu sou apaixonada por crianças, porque elas têm uma resposta imediata para aquilo que você dá sem pesar e medir antes de falar. E a gente vai pelo tato, pelo toque da criança você tira uma análise psicológica da educação e do temperamento, se a criança é tímida, se é extrovertida, se ela tem temperamento afável ou agressiva. Tudo isso a gente percebe no toque. E eu me apaixonei por essa parte do ensino e gosto mais de ensinar criança do que adulto (MOREIRA, 1988).

Essa mentalidade de abertura e liberdade de experiências se refletia num certo grau de autonomia dos professores e também repercutia numa imagem que, aos poucos, ia se construindo em relação à FEA. Segundo Valéria Ferreira da Costa Val, então aluna da UMA (1967) e posteriormente aluna e professora da FEA, ouvia-se falar da FEA “como um lugar mais aberto, onde tinha chance para experiências, e que eu não sabia bem o que era” (COSTA VAL, 1988).

Naturalmente, o esforço de renovação que o grupo da FEA ambicionava implementar não decorria apenas da reação ao conservadorismo hegemônico local. A década de 1960 é marcada por um profundo anseio de transformações manifestado em todos os campos da sociedade. Nesse momento histórico único se colocava em marcha uma revolução de costumes sem precedentes na história. Entretanto, as escolas em Belo Horizonte

eram muito apegadas ao passado, não havia mesmo informações. O que havia de movimento musical aqui eram concertos promovidos pela Cultura Artística e que traziam grandes artistas mundiais a Belo Horizonte. Mas isto ficava assim num plano de platéia e artista. E de qualquer maneira, também não são estes artistas que geralmente atualizam o público porque eles em geral tocam um repertório muito tradicional, muito conservador, e continua a ser assim (MENECALE, 1987).

Numa turnê de recitais que Berenice Menegale realizou ainda no ano de 1962, percorrendo estados do Norte e Nordeste, constatou situação similar em outros centros. Em várias cidades que percorreu naquela ocasião, as pessoas se referiam nostalgicamente a respeito de um período de

atividade musical que tinha havido em tempos de prosperidade lá do Norte e que vinham companhias de óperas da Europa, vinham artistas de fora e tinha então uma atividade musical, mas que era uma atividade superficial que não tinha deixado nada plantado, não tinham feito escola. E aquilo me impressionou muito e eu vim pensando na necessidade de se criar uma atividade própria do lugar, e isto tem de ser feito em torno de uma escola (MENECALE, 1987).

No entanto, nessa mesma viagem, Berenice teve oportunidade de conhecer os Seminários Livres da Bahia, um importante núcleo de atividade musical cujos objetivos eram precisamente a renovação e o investimento em valores e soluções locais. A história dos Seminários Livres remete ao trabalho de Edgard Santos, reitor fundador da Universidade da Bahia, principal idealizador e fomentador desse ambiente de renovação. Seu trabalho de estímulo às artes era baseado em quatro

núcleos principais: o CEAO, Centro de Estudos Afro-Orientais, organizado por Agostinho da Silva; a escola de teatro, dirigida por Martim Gonçalves; uma escola de dança, sob a direção da bailarina polonesa Yanka Rudska; e os Seminários Livres de Música, derivados dos Seminários Internacionais de Música, liderados por Hans-Joachim Koellreutter (RISÉRIO, 1995). O espírito dos Seminários é fundado nas concepções de Koellreutter, animador cultural também responsável pela criação dos Cursos Internacionais de Férias da Pró-Arte no Rio de Janeiro e na Escola Livre de Música de São Paulo, entidades que também buscavam promover essa renovação no ensino, na produção e na criação artística. Localizamos no movimento baiano uma das matrizes do pensamento circulante na FEA, não apenas devido à afinidade das propostas veiculadas nos dois lugares, mas também pelas trocas estabelecidas pelas duas instituições em momentos posteriores.

2.1.4 Dois projetos iniciais

Alguns projetos implantados pela FEA logo em seu primeiro ano de existência merecem ser mencionados e colocados aqui como iniciativas paralelas, pois definem sua dupla forma de atuação: a formativa, na qual se pretendia repensar o ensino de música, e a produção cultural, onde já aparecem alguns indícios de difusão da música contemporânea. O projeto “Manhãs Musicais”, em atividade até hoje, se enquadra nessa segunda categoria. Esse projeto teve início como uma série de concertos que ocorriam aos domingos pela manhã no auditório do Instituto de Educação. Idealizados e coordenados por Sérgio Magnani, a intenção era, em cada concerto, “focalizar um tema, ou um autor, ou um grupo de autores, ou uma corrente da música do século vinte” (MENECALE, 1987).

A música do século vinte era completamente desconhecida. Os artistas que vinham de fora não era esse repertório que eles vinham tocar. (...) Os programas de conservatório iam, no máximo, até o começo do século vinte. Era completamente desconhecida a produção musical do século vinte, totalmente desconhecida (MENECALE, 1987).

O primeiro concerto constou de obras para piano de Béla Bartók (1881-1945). Aconteceu no dia 16 de junho de 1963 e foi antecedido pela “aula inaugural da escola de música da Fundação de Educação Artística, proferida pelo maestro Sérgio Magnani”. Nesse primeiro concerto aparece já uma tendência que, mais tarde, se tornaria a característica principal do trabalho da escola: a opção pela música do século vinte. O programa era o seguinte:

- Suíte opus 14 (Vera Lúcia Nardelli)
- Sonatina (Venício Mancini)
- Para crianças (Venício Mancini)
- Três canções (Maria Lúcia Godoy)
- Seis danças romenas (Lilly Kraft)
- Do “Mikrokosmos” – vol. III, IV, V, VI (Eduardo Hazan)

No ano seguinte (1964), a FEA dá continuidade ao trabalho de divulgação musical com uma produção de magnitude muito mais expressiva que a dos concertos de solistas ou de grupo de câmara das Manhãs Musicais. Trata-se da montagem e apresentação, com músicos locais e de outros centros, sob a regência do maestro Carlos Alberto Pinto Fonseca, do oratório “O Messias”, de George Frederic Haendel. Naquela ocasião, o evento foi assim divulgado:

Realizar uma obra como o grande oratório “O Messias” de Haendel em Belo Horizonte, é algo difícil e complexo, dadas as dimensões da peça, as dificuldades técnicas de tantas passagens corais ou os difíceis vocalises e saltos melódicos das árias dos cantores solistas, além de números problemas de ordem prática. Por esse motivo, a iniciativa da Fundação de Educação Artística merece o apoio e o respeito de todos aqueles que sabem apreciar as coisas do espírito, da arte e da cultura. (...) Eis a razão pela qual a Fundação tem encontrado o apoio e a colaboração de praticamente todas as associações artísticas e da imprensa, rádio e TV, assim como o incentivo de expoentes do meio intelectual (...) (JORNAL ESTADO DE MINAS, 4 de junho de 1964).

Ao que pese os imagináveis obstáculos para sua concretização, um evento dessa envergadura, no contexto da Belo Horizonte naquela época, ainda incipiente em manifestações culturais, tem um significado especial, pois já aponta para um dos diferenciais das futuras realizações da FEA: a opção pela divulgação de obras inéditas, contemporâneas ou não. A organização, montagem e execução do oratório implicou a participação de um grande contingente externo ao núcleo da FEA, envolvendo músicos (cantores, instrumentistas, regente), pessoal e toda uma infraestrutura de que a escola não dispunha. No entanto essa incitativa emanou das idéias do grupo inicial, que aos poucos conferia identidade a essa nova escola. A realização desse evento ilustra os objetivos e os ideais desse grupo que começava a se organizar no sentido de movimentar o meio musical da cidade a partir de dois aspectos básicos: a formação e a difusão musical.

Simultaneamente ao trabalho de difusão, centrado na prioridade pela divulgação de obras inéditas, a FEA também empreendeu um movimento de escolarização musical. Nesse sentido, logo no primeiro ano de existência da escola, foi estabelecido um convênio com o Colégio de Aplicação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da UFMG, segundo o qual a FEA se encarregaria de ministrar cursos de música para as turmas de primeira a quarta série do ginásio (quinta a oitava série do ensino fundamental). Esse projeto certamente derivou das intenções originais da FEA, que era a de se constituir como uma escola de ensino fundamental, na qual a música e as outras artes tivessem espaço privilegiado no currículo. Isto facilitaria o acesso das crianças à música.

A gente sentia que a criança ia para a sua escola e para poder estudar música ela tinha que freqüentar uma outra escola, que havia uma perda de tempo muito grande, que havia muitas dificuldades. Nós queríamos encontrar uma solução para isso. (...) a idéia inicial era esta: que dentro de uma escola de música nós tivéssemos um ensino regular que fosse diferenciado do ensino de qualquer colégio no sentido de que ele teria todas aquelas disciplinas essenciais, aquele núcleo comum, mas que aquelas crianças que quisessem estudar música teriam todo ensino regular dentro da escola de música (MENECALE, 1987).

Como a FEA naquele momento não dispunha de condições físicas e estruturais para tanto, buscou-se o contrário: levar o ensino de música “diário, intenso” para dentro do Colégio de Aplicação. Berenice ressalta que o projeto teve imediata e incondicional aceitação da então diretora do Colégio, a professora Alaíde Lisboa de Oliveira. Esse projeto foi precisamente denominado “Séries Musicais” e consistia na tentativa de associar, de maneira orgânica, o ensino de música com as demais disciplinas ginasiais. Utilizava-se, por exemplo, conteúdos de história da música e biografias de compositores como material para as aulas de português, “no estudo da literatura acentuava-se a história da cultura em que a música sobressaía” (LISBOA, 1988). Acreditava-se que o estudo da língua italiana poderia melhor contribuir no aprendizado da música: “não sei se hoje a gente faria isto. Mas na época eles tinham que estudar uma língua estrangeira e não havia obrigatoriedade de ser inglês ou francês” (MENECALE, 1987). Além disso, ressalta Lisboa, “as aulas de música, teoria e prática, eram diárias, ora ligadas à prática educativa, ora como atividade extra-classe. Aliás, as festas, as comemorações de auditório, contavam sempre com um conjunto de flauta e corais da classe especial” (LISBOA, 1988).

Embora algumas dessas práticas possam hoje ser questionadas, o fato é que, vários alunos que estudaram no Colégio de Aplicação naquele período, tornaram-se músicos ou passaram a ter uma relação de maior intimidade com a linguagem musical. Tornaram-se, no mínimo, “bons ouvintes”, segundo comentário da ex-aluna Lúcia Fulgêncio. O projeto durou cinco anos (de 1963 a 1967) e terminou pouco antes da transferência do Colégio de Aplicação para o campus da Pampulha, quando passou a ser designado Centro Pedagógico da UFMG. O saldo dessa experiência, segundo depoimentos de sujeitos que dela participaram, parece ser muito positivo. Segundo Lisboa (1988), “a experiência foi muito rica para o Colégio de Aplicação, mas realmente pedia muito à Fundação, que se desdobrava entre as atividades da própria casa e as do Colégio”.

2.1.5 Os grupos dentro da FEA

O “Manhãs Musicais” era um projeto que visava sobretudo divulgar para a comunidade a música do século vinte. Da mesma maneira, as “Séries Musicais” se configuravam como uma forma de inserir o ensino de música dentro de um contexto escolarizado, através do diálogo com uma instituição externa. Ao lado desses projetos que atuavam “de dentro para fora” (MENECALE, 1987), operava-se também um importante movimento interno na escola. Aos poucos, a FEA foi se caracterizando como ambiente propício à recepção e revelação de grupos de diversas naturezas. Berenice Menegale atribui essa efervescência ao fato de a FEA ter desistido de buscar regulamentação oficial junto ao MEC para funcionar tanto em nível superior como em nível médio e optado por se definir como escola livre, exatamente por isso um espaço mais propício a abrigar e estimular tendências diversas.

Acho até muito bom a gente ter buscado estas tentativas e que a gente tenha desistido, quer dizer: tentamos e vimos que realmente a nossa realidade era mais importante que aquilo tudo. Então essa liberdade que nós temos ela reside no seguinte: nós temos liberdade para contratar os professores que têm afinidade com a proposta da Fundação. (...) Então, essa liberdade faz com que seja fácil aparecerem grupos aqui na Fundação. A Fundação está sempre aberta a apoiar, a possibilitar a criação de grupos. É a própria informalidade da instituição que possibilita, que facilita isto. Então as pessoas estão aqui, estão atuando, estão estudando. Há campo para experimentação (MENECALE, 1987).

Entre os grupos que por ali transitaram durante os primeiros anos - quer tenham tido origem na escola, quer tenham apenas sido abrigados nela - podemos mencionar o “Grêmio Curt Lange”, uma organização formada por alunos e professores, que promovia concertos; O Madrigal Renascentista, que durante um certo período utilizou as dependências da FEA; e o GRUME (grupo de música experimental), instituído em 1973 e formado por José Adolfo Moura (ex-aluno, na época professor da FEA), Maria Amélia Martins (professora de iniciação musical da FEA), Lourival Silvestre (violonista e compositor) e Sílvia Beraldo (flautista, ex-aluna do Colégio de

Aplicação). Este grupo atuava na linha da pesquisa sonora a partir de “recursos rudimentares”, da “observação do folclore” e de “uma atitude primitiva e espontânea” (MENECALE, [s.d]). O grupo definiu o próprio trabalho da seguinte forma:

Nossa música poderia ser chamada de música instintiva. Procuramos sentir o que levou o homem primitivo a fazer música ou o que leva o homem de regiões menos civilizadas a fazer o que denominamos arte popular. Entretanto, nunca deixaremos de utilizar o conhecimento que adquirimos, pois, afinal, foi essa bagagem anterior que nos trouxe até aqui. Usamos todos os elementos sonoros de que dispomos, mas de maneira descompromissada, sem nos prendermos a nenhum deles como principal.

Reconhecemos que existem outras formas de expressão musical que também encerram em si uma beleza e riqueza infinitas. É preciso procurar...Importante para nós é o processo. E é isso que vamos mostrar (CARTAZ DA IV SEMANA DE MÚSICA).

O GRUME inaugura uma categoria recorrente ao longo da história da FEA: grupos nascidos dentro da escola, formados por professores, alunos, convidados, cuja intenção é promover um trabalho de natureza experimental a partir das propostas e vivências de seus integrantes.

2.2 A VIRADA PARA A VANGUARDA: OS FESTIVAIS DE INVERNO (1967-1986)

Se alguma manifestação, evento ou iniciativa conseguiu promover uma efetiva articulação entre as dimensões cultural e formativa, esse evento foram os Festivais de Inverno. Constituído de uma série de cursos associados a uma programação cultural intensa durante todo o mês de julho, o Festival buscou uma integração entre os trabalhos culturais de sujeitos ligados ao ensino e à produção artística. A idéia de se organizar um festival concentrado durante o mês de férias surgiu a partir da avaliação muito positiva de um curso realizado na FEA em julho de 1965.

Então, lá na Matias Cardoso, nós tivemos um curso de férias em julho dado pelo pianista Hans Graf, que foi professor de Berenice, de

Eduardo, da Vera em Viena. E o curso teve um sucesso enorme, como era de se esperar. No final do curso nós tivemos uma reunião para balanço e nasceu a idéia. Todo mundo disse: nós podíamos fazer um curso desse todo ano assim, de férias. Tudo bem, mas, onde? E a Vera então deu a idéia de se fazer o curso em Ouro Preto. Porque é uma cidade ímpar, onde o ambiente é propício à arte, ao entrosamento das artes, não só da música e eu acho que não podia existir um lugar melhor. E nesta reunião estavam presentes: meu filho, atual presidente da FEA, Fernando Pinheiro Moreira, e o Haroldo Matos, que era professor de pintura da universidade (MOREIRA, 1988).

Rezende comenta que a idéia do primeiro Festival surgiu e foi sendo construída ali mesmo na Fundação, a partir da conversa e do entusiasmo de um grupo inicial.

Marcamos para julho. E fizemos a marcação e fizemos o programa. É claro que não foi o programa todo especificado, mas o programa geral fizemos ali. Que haveria um curso de história da música, uns cursos de piano, quem daria os cursos de piano, o que nós iríamos fazer para arranjar os meios (REZENDE, 1988).

Os primeiros Festivais de Inverno foram praticamente organizados e centralizados em torno da Fundação. Depois o Festival ampliou as suas atividades, entraram outros aspectos, as artes plásticas, a própria história entrou, etc. Mas, inicialmente, existiam somente festivais de música centrados em torno do corpo docente da Fundação (MAGNANI, 1987).

O primeiro grupo a trabalhar na organização do Festival foi o seguinte: José Adolfo Moura (idealizador do nome do festival), Maria Clara Dias Paes Leme Pinheiro Moreira (coordenadora das duas primeiras edições), Fernando Pinheiro, Lina Márcia Pinheiro e Berenice Menegale, além de Júlio Varella, secretário do Festival. O grupo recebeu ainda a colaboração de Vicente Trópia (então diretor da Faculdade de Farmácia de Ouro Preto), que sugeriu a possibilidade de se incluir também pessoas ligadas às artes plásticas. Assim, foi estabelecido um contato com professores da então Escola de Artes Visuais da UFMG, interessados em implantar projeto similar, a saber: Álvaro Apocalypse, Eduardo de Paula e Haroldo de Matos. Dessa união de

forças e de um apoio inicial do Governo do Estado de Minas Gerais, foi possível realizar o primeiro Festival de Inverno, em julho de 1967.

2.2.1 O primeiro Festival

O primeiro Festival de Inverno se constituiu então de cursos em duas áreas: música e artes plásticas. Os cursos oferecidos na área de música foram os seguintes:

- (1) Piano: professores Eduardo Hazan, Homero de Magalhães e Berenice Menegale;
- (2) Técnica pianística: Venício Mancini
- (3) Violino: Moisés Mandel (Bahia);
- (4) Violoncelo: José Luiz Muza Pompeu;
- (5) Viola: Bela Mori (São Paulo);
- (6) Flauta *block*: Maria do Carmo Correia Mesiara (Bahia);
- (7) Regência e coro: Carlos Alberto Pinto Fonseca;
- (8) História da música, Análise e Estética: Sérgio Magnani;
- (10) Teoria, Solfejo, Harmonia, Contraponto: Esther Scliar;
- (11) Apreciação para leigos: Maria da Conceição Rezende Fonseca.

Já os cursos oferecidos na área de artes plásticas foram os seguintes:

- (1) Pintura: Emeric Marcier;
- (2) Desenho: Álvaro Apocalypse;
- (3) História da arte: Frederico Moraes;
- (4) Cinema: José Tavares de Barros;
- (5) Tecnologia da cor: Hilmar Toscano Rios;
- (6) Xilogravura: Iara Tubinambá.

Além dos cursos, o Festival contou também com uma programação cultural e uma série de outros eventos, em sua maioria abordando o tema geral daquele ano: o barroco. Algumas palestras realizadas trataram temas tais como: “o teatro vicentino”, por Antônio Soares Amora; “vida e obra de Monteverdi” e “música barroca”, por Sérgio Magnani; “pintura e escultura barroca”, por Sílvio Vasconcelos; “arte negra”, por Antônio Olinto; e “barroco, história e historiografia”, por Jorge Dantas. Foi realizada, dentro do festival, a “Semana Barroca”,

constando de conferências, concertos, recitais, maratonas musicais, além de lançamentos do Suplemento de Minas Gerais sobre o “barroco mineiro” e, em Ouro Preto, do livro de Afonso Ávilla, “Resíduos seiscentistas em Minas”, pelo Centro de Estudos Mineiros (RELATÓRIO DO PRIMEIRO FESTIVAL DE INVERNO, [s.d.]).

Alguns entrevistados comentam também o primeiro evento do primeiro Festival:

Foi o teatro nas escadarias da Igreja do Carmo, era um teatro de circunstância, eu não me lembro bem o que foi representado, me parece que foi o “Romanceiro da Inconfidência”. Quem fez foi o padre Nereu, e o padre Nereu tomou parte na apresentação. (...) foi muito bonito porque tinha um luar maravilhoso e não estava assim tão frio. (...) e justamente a Igreja do Carmo fica em frente à Casa da Ópera lá de Ouro Preto, do século XVIII, então ficou muito interessante. A Casa da Ópera ali, o Festival, o teatro e a arena no fundo. Foi lindo (REZENDE, 1988).

Acompanhando a temática geral do Festival, os concertos enfocaram quase que exclusivamente a música barroca. Uma exceção que apenas confirma essa regra é o recital de Eduardo Hazan executando peças de Shoenberg, Bartók e Prokofiev. Além das obras executadas ao longo do Festival, ressalta-se o concerto final, realizado na Igreja de Antônio Dias, com coral e orquestra montados no Festival, com a solista, professora da FEA, Maria de Lourdes Cruz Lopes, sob a regência de Carlos Alberto Pinto Fonseca, cujo programa constou das obras “Dido e Aeneas”, de Henry Purcell, e a “Cantata 140”, de J. S. Bach.



FIGURA 4 - Anjos barrocos: prospecto do primeiro Festival de Inverno

2.2.2 Os Festivais de 1968 e 1969

A segunda edição do Festival (1968) teve novamente a FEA como responsável pela área de música. A Escola de Belas Artes permaneceu coordenando a área de artes plásticas, e o Centro de Estudos Mineiros da UFMG organizou o “curso de férias de pesquisa em história”. Neste ano a Coordenadoria de Extensão da UFMG assumiu a direção geral do evento. A Universidade compreendeu imediatamente o significado e alcance do Festival. Num documento assinado pelo professor Fábio do Nascimento Moura, diretor geral do segundo Festival, encontramos uma reflexão sobre o “sentido do Festival de Inverno” do ponto de vista da extensão universitária:

A extensão universitária, no seu genuíno sentido, visa não só à integração interna da Universidade – fazendo com que esta seja mais aberta a si mesma, mais flexível – mas principalmente à integração da Universidade com o mundo exterior, propiciando um ajustamento dela à comunidade. De modo automático, pois, a instituição torna-se aberta, torna-se flexível. E porque ela não fica presa aos padrões habituais, ao ensino rígido, estatuído pelas normas legais, é possível dar à Universidade uma dimensão nova, rompendo-se as barreiras convencionais (MOURA, 1968).

O segundo Festival seguiu uma linha similar à do primeiro. Dentro da programação cultural destacamos o apoio do Goethe Institut, que patrocinou a participação de dois professores alemães: Ernst Huber-Contwige, nos cursos de “Regência”, “Música de câmara” e “Ritmo em Beethoven”; e Charlotte Lehmann, no curso de canto. Nesse ano foram realizados um “painel sobre a arte contemporânea”, com palestras de Affonso Ávila (literatura), Sérgio Magnani (música), Pierre Santos (artes plásticas), e um ciclo de conferências com temas em torno da “história artística e cultural de Minas”, enfocando assuntos tais como patrimônio artístico e histórico, arquitetura, pintura, escultura e literatura. Além disso foi levada a Ouro Preto a “segunda exposição nacional de poesia de vanguarda”. Sérgio Magnani regeu o concerto de encerramento, com coral e orquestra formados por participantes do Festival, executando obras de Carissimi, Vivaldi e Milhaud.

No terceiro Festival, em 1969, a novidade foi a inclusão dos “cursos especiais para professores”, ministrados pelos professores José Adolfo Moura e Maria Amélia Martins, abordando os seguintes tópicos: “princípios fundamentais de didática da musicalização infantil”; “desenvolvimento do sentido rítmico através de movimento e expressão corporal”; “prática de improvisação instrumental”; “aproveitamento da canção infantil na didática musical”. Destaca-se a “montagem experimental” da obra de Maurice Ravel, “L’Enfant et les sortilèges” no curso de interpretação lírica da professora Noemie Perugia.

Entre os documentos relativos ao segundo Festival, encontramos uma correspondência enviada a Berenice Menegale pelo professor de teoria e solfejo naquele ano, Paulo Herculano de Gouveia, contendo sugestões e críticas a respeito dos trabalhos realizados. Uma das falhas apontadas por Herculano é a “flagrante

falta de unidade” entre os diversos ramos da atividade artística que “deveriam funcionar como um todo”, causada pela “ausência de um planejamento anterior que ditasse as diretivas gerais” do Festival. Dessa deficiência no planejamento decorreria um mal aproveitamento do tempo dos participantes que se dedicariam a “atividades mais turísticas do que artísticas”. O ponto mais contundente da crítica de Herculano recai sobre o tratamento dado às audições de alunos, orientadas

segundo um critério individualista de demonstração das respectivas capacidades técnicas. A finalidade das mesmas [audições], dentro de um festival de arte, no entanto, deveria ser a de divulgar a música, isto é, apresentar obras que ilustrariam o conhecimento musical dos participantes. O ideal seria que tais audições visassem ao incentivo da música coletiva (madrigais, câmara, etc.) ao invés de perpetuar o culto do solista. Nesse sentido seria a desejar que o festival se dirigisse à realização de espetáculos de arte total que englobariam atividades plásticas, musicais e teatrais em que todos os participantes colaborassem (GOUVEIA, 1968).

O olhar crítico desse documento aponta para uma série de transformações que viriam a ocorrer nos próximos anos.

2.2.3 A década de 70

Os primeiros Festivais tiveram como característica principal o trabalho de execução e difusão em torno da música erudita européia. No entanto, esse caráter foi aos poucos se transformando. Se as primeiras edições do Festival tiveram como tônica o ensino instrumental, a execução de um repertório, num momento posterior essa característica cedeu lugar a tentativas de articulação entre o ensino dos cursos com a experiência mais direta e abrangente dos participantes. Alguns sujeitos que viveram os primeiros anos do Festival enfatizam a experiência proporcionada pelo contato com professores estrangeiros. Maria da Conceição Rezende, por exemplo, afirma que

foi uma experiência maravilhosa. Eu aprendi muito. E pelo menos me “desagarrei” (como a gente costumava dizer) daquela mentalidade quase que individualista. Porque a convivência com os professores, principalmente naqueles primeiros festivais, com os professores da Europa. (...) trouxe tudo que tinha de melhor. Foi uma abertura no sentido cultural também. Porque você sabe, o espírito do mineiro é introvertido, fechado. Este negócio da gente ficar aqui no meio das montanhas sempre traz esse espírito, que, aliás, é uma herança do século XVIII. Você vê a Inconfidência aí não foi nada aberta: ela foi denunciada. Então tem esse espírito fechado e isto trouxe uma abertura muito grande. A gente conviveu com outros professores (REZENDE, 1988).

A partir de 1970, o Festival começava a apresentar algumas mudanças em sua orientação. A ênfase seria gradualmente deslocada de aspectos como a formação do instrumentista para os problemas relacionados à *criação musical*. Alguns indícios dessa mudança de orientação podem ser vistos nas inovações apresentadas naquele ano, tais como o “Curso de estética” sob responsabilidade de Moacyr Laterza, que visava à integração de todos os alunos participantes; o “Festival Mirim”, que no ano seguinte passaria a ter a coordenação da professora Maria Magdalena Lana Gastelois; e os cursos de Harmonia e Composição, ministrados por H. J. Koellreutter. O evento mais marcante nesse sentido parece ter sido o “concerto confronto”, um trabalho coletivo apresentado pela classe de composição com a intenção de intervenção no ambiente e a participação do público.

4.º FESTIVAL DE INVERNO
OURO PRÊTO — BRASIL — 1970

30 de julho — Quinta - feira — 21,00 horas
 Igreja São Francisco de Assis

CONCÊRTO - CONFRONTO

pela classe de composição de H. J. Koellreutter

composição coletiva
improvisação em grupos

Flávia Calabi Magalhães
 Glória Pereira da Cunha
 Laura Conde
 Maria Amália Del Picchia
 Maria Isabel Mortensen
 Shinobu Saito

Antônio Rafael Carvalho dos Santos
 Carlos Alberto Pinto Fonseca
 Cláudio Guimarães Ferreira
 Haroldo Mauro Junior
 José Eduardo Ciochi Gramani
 Marcos Nogueira
 Moacyr Del Picchia
 Roberto Manzo

colaboram: Ana Duarte, Ângela Regina Pinto Fonseca, Clarice Diniz Ferreira, Eliane Fajoli, Margarita Schack, Nirce Luiza Ferrari, Sílvia Tessuto, Vânia Lúcia Gomes Soares, Eládio Pérez-González, José Estevão Maia, José Eymard Oliveira, Márcio Levi Carneiro, Rubens Ivo, Salvador Villa, Sergio Magnani, Toninho Horta.

Convida-se o público a participar do "confronto" batendo palmas, os pés, imitando ou reagindo a certos efeitos sonoros ou ruidos. O concêrto-confronto representa uma composição coletiva de composições individuais, um diálogo de conjuntos, que flutua entre o isolamento de acontecimentos musicais e a interdependência de tôdas as camadas sonoras e concilia determinação e imprevisibilidade, o esperado e o inesperado.

FIGURA 5 - Programa do "concerto-confronto" - 1970

O comentário de Valéria Ferreira da Costa Val, que transcrevemos a seguir, ilustra o processo de transição entre as condutas dos anos iniciais do Festival, refletidas na presença de nomes estrangeiros que veiculavam um conhecimento atualizado, com um forte referencial europeu, e um segundo momento, à medida que se avançava nos anos 70, onde se começou a experimentar uma produção musical local, voltada para a execução de peças compostas dentro e para o Festival. Com isso pretendeu-se aproximar o aprendizado e a prática musical dos problemas que envolvem a criação musical.

O festival foi ficando importante no Brasil, foi entrando aí, nos anos 70, quando as coisas foram apertando pra todo lado. E o Festival ficou muito importante, mas virou uma coisa muito importante nesta época toda, de um modo geral. E tecnicamente também, os cursos de música do Festival eram cursos sérios, vinha gente de altíssimo gabarito. Então sempre foi uma coisa muito concorrida, no Brasil inteiro, com repercussão nacional e internacional. Vinha gente de fora também para fazer curso e para dar curso. Era uma coisa de alto nível. E eu acho que chegou uma época lá que foi necessário. Tinha a música tradicional, música de uma maneira geral de tudo quanto é jeito, de tudo quanto é época. Mas, eu sei que chegou uma época que o pessoal que ia, os compositores, principalmente a presença de compositor, ele vai apresentar o que ele está fazendo agora. E acho que a partir desse contato com estes compositores, e a participação mesmo, o compositor está fazendo, trabalhando, dando aula de composição, compondo, recebendo encomenda de peças, pra fazer a coisa ali e agora. Isto foi criando uma, a coisa passou a ter uma dimensão muito importante de estar acontecendo agora. Passou a ser importante isto de ser ali, naquele mês do Festival, de estar acontecendo naquele mês, agora. De produção musical ali e agora. Então eu acho que o Festival passou a ser caracterizado por isso (COSTA VAL, 1988).

Berenice Menegale comenta a origem dessas mudanças ocorridas no Festival ao longo da década de 1970:

O que nós queríamos fazer [no Festival de Inverno] era um curso de férias, não tínhamos uma ideologia para esse curso de férias não. Tanto que o primeiro curso de férias, acho que vocês já viram o prospecto do primeiro Festival. O primeiro Festival teve um enfoque do barroco, houve cursos sobre o barroco mineiro. O próprio cartaz era muito bonito, tem um anjo barroco. Por causa de Ouro Preto. Foi Ouro Preto que motivou isto, mas o nosso objetivo era fazer cursos

de férias, cursos intensivos, que a gente sempre achou que isto era muito útil, mas não tínhamos uma ideologia para isto. O que trouxe o nosso caminho do festival foram justamente os alunos que vieram, a nossa observação. (...) então esta observação é que nos fez modificar a nossa atitude e pouco a pouco se foi tornando mais radical. (...) nós sempre estivemos aprendendo com a realidade e também com professores que nós fomos convidando, que foram nos abrindo os olhos para as coisas (MENECALE, 1987).

Um desses convidados que ajudaria a mudar a orientação básica do Festival é o cantor Eládio Pérez-González. Grande parte das transformações ocorridas nos Festivais posteriores são atribuídas a ele. A peça de encerramento do quarto Festival havia sido a Missa de Schubert, fato considerado por Eládio desnecessário no contexto do Festival, uma vez que

nós não tínhamos absolutamente nada a acrescentar ao nome, à glória de Schubert, mas podíamos fazer muita coisa pelos compositores contemporâneos. E, a partir de 1971 sempre aconteceu isso: o encerramento se fez com obras de autores brasileiros contemporâneos. Em 1971 se fez a “Missa orbis factor” [in memoriam Mário de Andrade], de Ailton Escobar. Em 1972 a gente conseguiu que o compositor Almeida Prado compusesse especialmente para o Festival uma obra... eu praticamente extorqui esta obra dele em Paris (...) Então, eu disse a ele: gostaria muito que você compusesse. Que elementos? Eu disse: os elementos que o Festival teria, e ele compôs a Obra “Ritual da palavra”, para coro misto, barítono solista e pequeno grupo instrumental. A peça encerrou o [sexto] Festival, teve um sucesso enorme, e fizemos, no dia seguinte, uma segunda apresentação. Era a primeira vez que acontecia isso num festival de Ouro Preto (PÉREZ-GONZÁLEZ, 2006).

A peça “Ritual da Palavra”, mencionada por Eládio, foi a primeira de uma série de obras que seriam compostas dentro ou especialmente para o Festival. O texto de apresentação, no programa do concerto de estréia, informa que a peça é composta de “três partes: o grito, o som articulado, a palavra. É um itinerário da comunicação entre o homem e o mundo. A revelação da existência para além do próprio eu”. Dentro desse movimento em torno dos processos de criação e de valorização do trabalho de compositores vivos, o quinto Festival (1971) contou com duas presenças importantes: os compositores suíço-baianos Ernst Widmer e Walter Smetak, atuando

conjuntamente no curso “Música nova – composição e informação”. Nessa ocasião o instrumental criado por Smetak, as suas “Plásticas Sonoras”, foi trazido e utilizado no curso. Esse foi o primeiro contato da FEA com os integrantes do chamado Grupo de Compositores da Bahia. Numa carta destinada a Berenice Menegale, Widmer encaminha a proposta de dois concertos para o Festival de 1973, constituídos exclusivamente com obras e intérpretes da Bahia:

uma co-produção da nossa escola com o Goethe-Institut de Salvador que chamamos de projeto Entro-son (Entroncamentos sonoros). São apresentações experimentais de obras do pessoal do Grupo de Compositores da Bahia para orientação e co-participação dos ouvintes. São Ambientações e situações. Há música ao vivo, fitas, slides e filme (WIDMER, 1972).

As obras apresentadas nesses concertos seriam as seguintes:

- “Iterações”, com slides e fitas, de Jamary de Oliveira
- “Extreme”, de Lindembergue Cardoso, com slides e fitas
- “Tubala”, de Alda Oiveira
- “Enantiódrovia”, de Rufo Herrera
- “Entroncamentos”, de Ernst Widmer
- “Côco 1961”, de Ernst Widmer
- “Antístrofe”, com slides e filme, de Rufo Herrera

Esse programa não chegou a ser realizado, mas como resultado do contato entre Widmer e Berenice, o compositor baiano Lindembergue Cardoso, que participara do “Festival Mirim” em 1972, ministraria em 1973 o curso de “Criatividade”, juntamente com Aylton Escobar. Outros nomes importantes que marcaram presença nesse ano foram Rogério Duprat, Bruno Kiefer, Betho Davezac, Luiz Heitor Corrêa de Azevedo e os membros do Quinteto de Munique. O Festival atingia um grau considerável de experimentalismo e, aos poucos, se configurava como um festival de vanguarda. O prospecto do sexto Festival indicava para aquele ano as seguintes coordenadas:

- Sesquicentenário da Independência do Brasil
- Cinquentenário da Semana de Arte Moderna de 1922
- Décimo aniversário da morte de Alberto da Veiga Guignard
- Ano internacional do livro (UNESCO)
- Quarto centenário de “Os lusíadas”, de Camões.
- Ano turístico das Américas (OEA)

A essa altura, o prestígio do Festival se refletia na ampliação do quadro de cursos e professores, abertura de novas áreas e conseqüente aumento do número de alunos e participantes. No “boletim numero 59”, do sexto Festival, a coordenação divulgou alguns dados relativos aos Festivais anteriores. Transcrevemos esses dados para a tabela abaixo, para se ter uma idéia dessa tendência:

QUADRO – 1

Dados referentes aos cinco primeiros Festivais de Inverno

1º Festival 1967	Número de alunos	251
	Número de cursos (artes plásticas e música)	19
	Número de professores (inclusive os avulsos)	19
	Número de atividades culturais (cinema, concertos, conferências, lançamentos de livro, teatro, shows)	55
2º Festival 1968	Número de alunos	266
	Número de cursos (artes plásticas, música e história)	21
	Número de professores (inclusive os avulsos)	43
	Número de atividades culturais (cinema, concertos, conferências, exposições, lançamentos, teatro, visitas orientadas)	55
3º Festival 1969	Número de alunos	382
	Número de cursos (artes plásticas, história, cultura brasileira, música e Festival Mirim: artes plásticas e musicalização infantil)	16

	Número de professores (inclusive os avulsos)	40
	Número de atividades culturais (cinema, concertos, danças, exposições, feiras de arte, folclore, lançamentos de livro e revista, visitas orientadas)	100
4º Festival 1970	Número de alunos	535
	Número de cursos (cultura brasileira, teatro, dança, música, artes plásticas, Festival Mirim: infantil, juvenil, professores e pais/educadores)	36
	Número de professores (inclusive os avulsos)	62
	Número de atividades culturais (cinema, concertos, conferências, dança, exposições, folclore, feiras de arte, lançamentos de livro e revista, visitas orientadas)	110
5º Festival 1971	Número de alunos	703
	Número de cursos (cultura brasileira, estética, artes plásticas, música, teatro, dança, Festival Mirim: infantil, juvenil, professores e pais/educadores).	30
	Número de professores (incluindo os avulsos)	63
	Número de atividades culturais – em Ouro Preto e nas seguintes cidades mineiras: Belo Horizonte, Caeté, Congonhas, Diamantina, Sabará, Mariana, São João Del Rei e Tiradentes – (cinema, concertos, conferências, dança, exposições, feiras de artes, folclore, lançamentos, shows, teatro, incluindo o Festival Internacional de Corais)	166

Os Festivais desse período são extremamente bem documentados. Além da elaboração de prospectos mais detalhados dos cursos, das atividades e da programação, a coordenação geral passou a se preocupar em coletar dados a respeito do Festival. Vale mencionar o trabalho da professora Otaíza de Oliveira Romanelli, coordenadora didática do Festival, que elaborou uma pesquisa colhendo depoimentos de alunos, professores e moradores da cidade de Ouro Preto a respeito do funcionamento do Festival: “seus problemas, suas falhas, o que houve de positivo e o que houve de negativo”. O resultado desse estudo foi um relatório de 36 páginas, rico em descrições e dados quantitativos que poderão servir de fonte para pesquisas futuras que pretendam focalizar a repercussão, o alcance e os

limites dos Festivais de Inverno. Essa ampliação das dimensões e da importância dos Festivais tem reflexo também no número de instituições promotoras na edição do ano de 1973. Foram as seguintes: (1) O Centro Pedagógico da Faculdade de Educação da UFMG; (2) a Escola de Arquitetura da UFMG; (3) a Escola de Belas Artes da UFMG; (4) a Faculdade de Letras da UFMG; (5) a Escola de Música da UFMG e (6) a FEA. Destacamos alguns dos professores participantes do Festival do ano de 1973: Cristina Barnils (expressão corporal); Dario Gómez (música de câmara); Helena Hollnagel (cravo e música de câmara); Betho Davezac e Léo Soares (violão); Afrânio Lacerda (oboé); Heinz Endres (violino); Joseph Rottenfusser (viola); Paulo Affonso de Moura Ferreira e Sebastian Benda (piano); Lindembergue Cardoso e Aylton Escobar (criatividade); Alda Oliveira (educação artística para pais e educadores). No concerto final foi montada a “Missa breve – tempos novos”, para solistas, coro, percussão e órgão, do compositor Ernani Aguiar. Destacamos ainda a “proposição” de Aylton Escobar, intitulada “cromo-somos”, espécie de *happening* a partir de uma “guia para a participação do público” com indicações do tipo: “ligar os aparelhos transistores, bem baixinho”; “cantar qualquer som com a boca fechada”; “assovios, sussurros, estalos de dedos, pulseiras, chaveiros etc”. Tudo isso sob a recomendação: “atenção para as entradas e cortes do regente”.

Embora esse tipo de experiência começasse a se tornar comum durante os Festivais, a transformação definitiva de orientação na área de música se consolidaria partir do ano de 1974 (oitavo Festival). No extenso prospecto daquele ano, que continha 64 páginas, foi acrescentado um ensaio de 40 páginas de Francisco Iglesias, intitulado “Três séculos de Minas”. As concepções que permeavam as atividades da área de música foram assim formalizadas neste prospecto:

As atividades do setor de música serão desenvolvidas em torno de um núcleo central que terá como tema a “música contemporânea”. Os alunos dos quatro grupos trabalharão em conjunto com este núcleo, que será orientado por professores, com dupla função: criação e informação. Como resultado, as atividades dos alunos com o núcleo deverão trazer uma renovação de perspectivas e multiplicação de recursos nas áreas da pedagogia, da criação e da execução musicais. A proposição atual de setor é uma consequência cultural dos rumos que vinha tomando nos anos anteriores: sempre

maior lugar para os compositores brasileiros e cada vez mais estímulo para as atividades coletivas (IGLESIAS, 1974).

Esses quatro grupos de trabalho foram assim constituídos: (1) Educação musical, com as professoras Ione de Medeiros e Violeta Hemsy de Gainza; (2) Regência coral, pelos professores Carlos Alberto Pinto Fonseca e Eládio Pérez-González; (3) Música popular, pelo professor, Rogério Duprat; (4) um grupo de executantes. Pela primeira vez os problemas relacionados à criação musical eram colocados no centro da discussão geral e das atividades musicais. Para o concerto de encerramento do Festival de 1974, o compositor Mário Ficarelli compôs a obra “Sombra – uma parábola” para barítono, coro e conjunto instrumental. Trata-se de uma música incidental para o conto homônimo de Edgar Allan Poe, adaptado pelo próprio Ficarelli. Há um texto datilografado do autor, datado de maio de 1974, definindo detalhes da montagem da peça, tais como deslocamentos cênicos, posicionamento de instrumentistas junto à platéia e projeção de imagens.

O nono e o décimo Festivais (1975 e 1976) consolidam essa tendência de centralidade na problemática da criação musical e uma opção definitiva pela vanguarda. De fato, nesses dois anos, ocorre uma participação maciça de compositores, assumida assim pela coordenação:

a participação de compositores brasileiros e de outros países da América Latina procura um intercâmbio de experiências e dará a todos os participantes uma visão ampla da criação musical contemporânea e da posição do compositor latino-americano hoje no mundo. O estímulo ao compositor brasileiro se dará com apresentações de numerosas obras em primeira audição (PROSPECTO DO NONO FESTIVAL DE INVERNO, 1975).

Assim, em 1975 foram criados os “laboratórios de música” assumidos pelos compositores Eduardo Bértola (argentino posteriormente radicado no Brasil); Joaquim Orellana (da Guatemala); Lindembergue Cardoso (da Bahia); Lourival Silvestre (de Belo Horizonte); e Sidney Miller (do Rio de Janeiro). O décimo Festival

(1976), foi igualmente repleto de estréias de obras de compositores contemporâneos, entre elas “Seis aspectos de Ouro Preto”, para dez flautas, de Lindembergue Cardoso; “O amor é um Som” e “Maroquinhas fru-fru”, ópera de câmara em dois atos sobre texto de Maria Clara Machado, de Ernst Mahle; “Añesu”, cantata de Luis Szarán; “Postales”, de Gerardo Guevara; “Anjos xifópagos”, “Tráfego” e “Las doradas manzanas del sol”, de Eduardo Bértola; “Trio”, para flauta, viola e violão, de Ariel Martinez; “O todo um”, cena da “segunda cantata documentário”, de Rufo Herrera; além da montagem da ópera “El retablo de Maese Pedro”, de Manuel de Falla, com o Grupo Giramundo – Teatro de bonecos, e alunos da oficina de teatro de bonecos do décimo Festival. Os responsáveis pela área de composição nesse ano foram novamente os compositores Eduardo Bértola e Lindembergue Cardoso, além das estréias de Marco Antonio Guimarães e Rufo Herrera, vindos da Bahia. Pela primeira vez surge no Festival de Inverno a designação “oficina de música¹⁷”. A essa altura, os Festivais já haviam assumido uma opção definitiva pela vanguarda e pelo experimentalismo.

Concomitantemente a esse processo, acentuavam-se os problemas decorrentes da precariedade de condições estruturais oferecidas pela cidade de Ouro Preto. Em 1977 o Festival é transferido de Ouro Preto para Belo Horizonte, o que, na opinião de alguns, é uma mudança que rompe radicalmente com as propostas originais. Em artigo intitulado “a morte do Festival de Inverno” (assinado por Teresa Goulart, Estado de Minas, s.d) são enumerados os fatores que teriam contribuído para esse esvaziamento. Em primeiro lugar, a repressão policial que, em plena ditadura militar, não via com bons olhos qualquer espécie de concentração de pessoas, sobretudo quando instigadas por um olhar crítico. Outros fatores também teriam contribuído com essa transformação, provenientes da tentativa de transformar os cursos e oficinas em atividades menos livres, mais ortodoxas, um conceito mais acadêmico de “extensão universitária”, que “não enquadrava um acontecimento cultural mais livre, menos informal, de criação coletiva e – por que não – curtição”. Além disso, a

¹⁷ Segundo Penna (1990, p.70-71), as chamadas “oficinas de música” se caracterizariam por seu vínculo com correntes da música contemporânea e estariam baseadas “na ação direta do aluno – exploratória e criativa – sobre o material sonoro, compreendido de uma forma bastante ampla”. Além disso, estariam ligadas às concepções da aprendizagem pela descoberta, “onde a própria ação do aluno deve levá-lo a encontrar a solução de problemas e à formação de conceitos”.

reportagem também dá conta de que a coordenação do Festival foi assumida por Maria Luiza Ramos, que “recrutou, à última hora, alguns voluntários, tão leigos quanto ela” para coordenar as diversas áreas do Festival. Dos antigos coordenadores apenas Berenice Menegale aceitou participar da promoção do evento, permanecendo à frente da área de música.

Não obstante a crise que envolveu o Festival durante os últimos anos da década de 1970, é importante ressaltar um importante movimento que tem início justamente nesse período e que traria desdobramentos dentro da FEA. Trata-se da participação de Rufo Herrera, compositor argentino radicado no Brasil desde 1963. Oriundo do Grupo de Compositores da Bahia, sua contribuição se constituiu sobretudo nas relações entre música e cena. Para ele, a performance do concerto estava “gasta, ultrapassada”, haveria uma contradição entre a postura do músico no palco e os avanços *sonoros* da música contemporânea.

Daí vem o aspecto pedagógico da coisa: de que o músico precisava uma técnica, uma preparação corporal para isso. Porque eu achava que [o músico] tinha que falar um texto com suficiente expressividade, que ele pudesse se mover dentro do palco por uma determinada marca de cena, que devia ter um gestual e uma série de coisas que estivessem integradas na partitura (HERRERA, 2006).

Herrera nomeou “ópera multimeios” as primeiras obras (que prefere considerar “experiências”) compostas com esse tipo de preocupação. Eram experiências fundamentadas no intercâmbio de funções entre bailarinos, atores e músicos. Essa experiência foi trazida para o décimo Festival, em 1976, na oficina ministrada por Herrera, originando um dos grupos de atuação mais regular e de maior longevidade na história da FEA: o Oficina Multimídia. O conceito básico que orientava o trabalho deste grupo era o de “arte integrada”, em que o processo de criação estaria fundado na integração das diferentes linguagens artísticas, em oposição ao conceito de “arte complementar”, em que haveria uma simples justaposição, mais ou menos bem sucedida, dessas diferentes linguagens. O próprio nome do grupo pretende denotar esta noção:

Não chamava de multimídia, não: Multimédia. Ou seja, a média de cada integrante, a média do conhecimento, da técnica, da participação, de tudo aquilo que correspondia a cada integrante. Tomado uma idéia, tudo em função de uma idéia. Essa idéia podia nascer, podia inclusive ser improvisada, trabalhava muito com improvisação (HERRERA, 2006).

Nos Festivais seguintes (1977 e 1978), se processou a reunião de seus integrantes. O trabalho que marcou a participação desse grupo, no décimo terceiro Festival (1979), foi a “Sinfonia em re-fazer”, criação coletiva, utilizando alguns dos primeiros instrumentos criados por Marco Antônio Guimarães. Nessa fase, os instrumentos de Guimarães ainda não eram temperados, por isso não exigiam dos executantes uma fidelidade em termos de afinação.

Na improvisação, este descompromisso com a afinação, com a escala temperada, nos permitia usar estes instrumentos de outras formas: como cenário, como adereço, às vezes até como figurino, porque às vezes vestíamos os instrumentos. (...) buscávamos sempre esta integração. Nesse momento, até a iluminação. Providenciamos que tivesse uma mesinha com uma resistência dentro do palco, dentro da cena, porque aí havia também revezamento. Enquanto um estava tocando, largava e ia fazer a luz, ia para outra função. Essa técnica de revezamento era o que interessava como base (HERRERA, 2006).

Ao assumir compromissos menos experimentais, mais profissionais, percebeu-se que esse tipo de técnica demandava uma significativa carga horária de trabalho, impraticável sem um patrocínio, sem a profissionalização do grupo. No entanto, a proposta de integração de linguagens teve continuidade com a cantata multimeios “*Nheengari*” (cantado), baseada no romance “Maíra”, de Darcy Ribeiro, composta por Rufo Herrera para o encerramento do décimo terceiro Festival. Trata-se de um trabalho em que os movimentos cênicos estão incorporados à notação musical.

Essa preocupação em grafar os diversos componentes de uma obra multimeios decorre da necessidade de transcender os limites do grupo que gera o processo de criação.

Havia que desenvolver uma escrita porque, enquanto obra experimental, ela começa e termina dentro do trabalho do grupo. Mas, e se fosse outro grupo ou outros intérpretes a fazer isso, como seria? Entre nós, tínhamos muita coisa, nós improvisávamos, tínhamos códigos próprios. Quando devia passar a ser escrita? (...) Quando você já pensa numa forma musical de alguma maneira comprometida com a compreensão do público, com a fruição do público, e que há um conteúdo, e que há uma obra literária adaptada como era nesse caso o romance “Maíra” de Darcy Ribeiro, não dava conta de ser a escrita radicalmente, qualquer signo que pudesse ser representado aleatoriamente. Mas não, certas coisas tinham que ser anotadas com escrita convencional. Aí vem este tipo de partitura, que é misto (HERRERA, 2006).

“*Nheengari*” foi reapresentada no Palácio das Artes, logo após o Festival, o que, para Rufo, de certa maneira legitimava a proposta de criação integrada.

Essa digressão em torno do trabalho de Rufo Herrera durante os Festivais de Inverno dos últimos anos da década de 70 ilustra a variedade de propostas que ali conviviam, a despeito do esvaziamento numérico e estrutural observado nesse período. Assim, durante o décimo primeiro Festival (1977), realizado em Belo Horizonte, destaca-se a presença do compositor Dante Grela, figura de grande influência na formação de professores da FEA. Além de Grela, destacam-se também: Leon Biriotti, Willy Corrêa de Oliveira, Ernst Widmer, Cláudio Stephan, Amílcar Rodríguez Inda e H. J. Koellreutter. Nesse ano todos os cursos receberam a designação de Oficina.

O décimo segundo Festival (1978) voltava para a cidade de Ouro Preto e, segundo José Tavares de Barros, coordenador geral, prometia uma “retomada dos projetos e experiências mais frutuosos dos cursos, das pesquisas e dos eventos que marcaram momentos anteriores” (Prospecto do Décimo Segundo Festival). No entanto o golpe

havia provocado um retrocesso. Apenas duas áreas foram representadas naquele ano: artes plásticas e música. Destaca-se a presença de vários compositores, como Jorge Antunes, Lindembergue Cardoso, Marco Antônio Guimarães, Ricardo Tacuchian e Edino Krieger.

Em 1979, além do já mencionado trabalho de Rufo à frente da oficina multimídia, destacam-se as tradicionais presenças de compositores, tais como Cláudio Santoro, Joaquin Orellana e Aylton Escobar. Com o objetivo de estimular a “revisão de conceitos que norteiam o ensino musical”, foram oferecidos os “estágios” abrangendo três áreas: (1) cantores e instrumentistas, com Afrânio Lacerda, Eládio Pérez-González, Fernando Lopes, Lola Benda, Marco Antônio Canello e Margarita Shack; (2) Professores de escolas de música, com José Adolfo Moura e Marco Antônio Guimarães; e (3) regentes de corais, com H. J. Koellreutter.

2.2.4 Os Festivais da década de 80

Após uma continuidade de treze anos, o Festival é interrompido em 1980. O motivo teriam sido as ingerências da FUNARTE em relação ao conteúdo do Festival. Em protesto, os coordenadores resolveram não realizar o evento naquele ano, marcando sua resistência ao dirigismo ideológico daquele órgão do governo federal. Com isso, o Festival é transferido no ano seguinte para a cidade de Diamantina, iniciando uma nova etapa em sua história.

Nesse décimo quarto Festival (1981), a direção adotou um discurso que manifestava os objetivos de “centrar as atenções na gente e na cultura do Jequitinhonha” (anteprojeto do décimo quarto Festival). Daí em diante, tenta-se recuperar a vitalidade dos anos 70. Assim, em 1982 (décimo sexto Festival), investe-se novamente num grupo de oficinas que centralizavam a questão da criação musical, com os compositores Jaceguai Lins, Lindembergue Cardoso e Adolfo Reisin.

Em 1983 (décimo sétimo Festival), a coordenação da área de música ficou sob a responsabilidade de Paulo Sérgio Guimarães Álvares, ao lado de Berenice Menegale. O trabalho da área de música concentrou-se exclusivamente na música contemporânea, sob o argumento de que o Festival deveria “assumir a vanguarda, ocupando espaços que não são preenchidos por outras instituições, em parte alguma do país” (ÁLVARES, Boletim, n. 78). Embora se ressentisse uma ausência de participação da comunidade diamantinense, imprimiu-se uma perspectiva acentuadamente “internacionalista” em relação à música contemporânea divulgada naquele Festival. Observamos uma menor ocorrência de compositores brasileiros e latino-americanos no repertório apresentado nos programas, proporcionalmente a uma enorme variedade de nomes tais como Bério, Pousseur, Webern, Berg, Bartók, Ligeti, Ives, Cage, Piston, Copland, Kaufmann, Ravel, Debussy, Satie e Stravinsky, entre outros. Uma ressalva importante nesse aspecto foi o concerto da oficina de composição sob a coordenação de Dante Grela, apresentando trabalhos produzidos durante o período do Festival, de oito compositores novos, entre eles Rubner de Abreu Júnior, Caio Gracco e Rogério Vasconcelos Barbosa, ligados à FEA. Houve também o “Laboratório de Integração” coordenado por Rufo Herrera que, a partir de sua concepção de “arte integrada”, visava articular as diversas áreas do Festival “por meio de trabalho prático, buscando um denominador comum para a atividade criadora” (Boletim informativo da Reitoria n. 498). Segundo esse boletim, o resultado foi o significativo número de eventos produzidos no Festival com a participação do Laboratório em conexão com diversas outras áreas do Festival, embora nessa avaliação pouco se mencione a respeito da qualidade dessas conexões.

Merece menção a temática da área de música do décimo sétimo Festival (1984): a *improvisação*. Duas oficinas tomavam essa questão como núcleo: “Improvisação instrumental”, com Rubner de Abreu, e “Improvisação vocal”, com Eduardo Álvares. Essa temática colocava as possíveis interações entre compositor e intérprete no centro das discussões sobre música. Em entrevista ao jornal “Revista”, do décimo sétimo Festival, Rubner de Abreu problematiza assim a questão da improvisação:

Tem que se dar uma ênfase no tipo de atitude do músico em relação à improvisação, o tipo de postura que se exige, o tipo de atenção, o tipo de relacionamento, de diálogo. Não se pode ter uma postura passiva quando se ouve e uma ativa quando se toca, mas sim uma postura ativa também quando se ouve (ABREU JUNIOR, 1984).

Além disso, permanecia a tradição de se compor obras para o Festival. Em 1984, Dante Grela escreveu uma peça para ser executada especialmente na Gruta do Salitre; e Eduardo Álvares, um “Concerto para piano e banda”. Permanecia também a variedade de linhas relativas à criação musical e à *performance*, com as participações de Dante Grela, Jean Pierre Kaletrianos, Paulo Sérgio Álvares, Eduardo Álvares, Rubner de Abreu, Sebastian Grabe, Odette Ernest Dias, Grupo de Música Contemporânea de Lisboa e Uakti – oficina instrumental.

Em 1985, um novo hiato provoca um novo deslocamento. Em 1986, o décimo oitavo Festival é transferido para a cidade de São João D’el Rei. Este seria o último Festival coordenado por Berenice Menegale e com um forte vínculo com a FEA. Além da participação de nomes como Oscar Bazán e Raul do Valle, um destaque foi o trabalho do compositor português Jorge Peixinho. A área de musicologia foi também contemplada, com nomes como José Maria Neves, Eduardo Bértola, Koellreutter e Carlos Kater. O grupo Oficina Multimédia, já sob a direção de Ione de Medeiros, prosseguia o trabalho de improvisação coletiva, em sua linha original de criação integrada.

Nada de essencialmente novo em termos de propostas, idéias, eventos, oficinas, ocorre nos Festivais da segunda metade da década de 1980. Os limites desta pesquisa não abarcam os caminhos e descaminhos que o Festival trilhou daí em diante, quando a área de música foi completamente assumida pela Escola de Música da UFMG. Desde então, o Festival de Inverno migrou para cidades como Poços de Caldas e, novamente, Belo Horizonte, Ouro Preto e Diamantina.

2.3 CONSTRUINDO UMA ESCOLA: AS OFICINAS DE CRIAÇÃO

Por volta do ano de 1977, tem início um novo ciclo na história da FEA. Uma série de fatores viria operar uma transfiguração no interior da escola, estabelecendo definitivamente uma abertura muito mais radical do ponto de vista pedagógico do que aquela idealizada e praticada pelo grupo fundador. Se nos primeiros anos a FEA se apresentou como uma alternativa em relação às escolas de música então muito ligadas a uma pedagogia tradicional, no percurso da década de 1970 veremos essa alternativa se transformar numa abertura muito mais profunda, distanciando ainda mais os dois modelos. Esse período coincide, aproximadamente, com a saída de alguns daqueles primeiros professores - tais como Sérgio Magnani, que havia voltado da Bahia em 1968, mas deixou de dar aulas regulares na FEA por volta de 1972; Eduardo Hazan, que a partir de 1976 passou a se dedicar exclusivamente à Escola de Música da UFMG; e Maria da Conceição Rezende, que passou a se dedicar à musicologia, investindo integralmente em sua pesquisa sobre música colonial mineira no acervo de Mariana -, e coincide também com a chegada de alguns outros nomes cujas contribuições viriam a operar essas mudanças.

O aspecto marcante dessa fase é a implementação de uma pedagogia essencialmente experimental, centralizada na questão da criação, reflexo não apenas do ambiente dos Festivais de Inverno e do pensamento de vanguarda, mas também de uma tendência mais ou menos geral na educação musical daquele momento¹⁸. Magnani comenta essa opção pela música contemporânea que vai se consolidando no percurso da década de 1970:

¹⁸ Num artigo intitulado “Música contemporânea e educação artística – perspectivas pedagógicas no ano de 1974”, José Maria Neves diz que “a Educação Musical atual já superou há muito tempo algumas das idéias que a caracterizavam no passado próximo, quando a música, mais que qualquer outra disciplina do currículo das escolas, servia aos interesses de uma certa política educacional (e não só educacional). A ‘vivência musical’ de então, que se realizava através do canto orfeônico e seu repertório dá lugar, pouco a pouco, a uma atividade de cunho mais culturalista, que foi chamada de ‘apreciação musical’, na verdade uma outra forma – mais amadorística – de abordar a história da música”.

Berenice Menegale depois ficou na cabeça da Fundação, se dedicou principalmente a este setor relativamente abandonado antes disto, da música contemporânea. E centrou o trabalho em torno disso, em torno da música contemporânea, em torno dos valores contemporâneos, atuais, presentes e locais. Com isto, naturalmente, estimulou muito a formação de jovens compositores. Que tinha já o ponto de partida na metodologia da Fundação, centrada na música contemporânea (MAGNANI, 1987).

Enquanto Valéria Costa Val menciona a influência recíproca entre o pensamento da escola e as idéias veiculadas no Festival:

Eu acho que talvez isso tenha acontecido no Festival em função daqui [FEA] também. Não sei direito o que determina. Mas, eu acho que é claro que é daqui, que saiu foi daqui mesmo. Porque o pessoal era todo daqui, a Berenice era a diretora do festival. Eu acho que a coisa deve ter acontecido muito simultânea. Mas, na realidade, eu acho que isto estava acontecendo era aqui. Porque a Fundação sempre teve contato com compositores, e ela sempre procurou, e eles passaram a procurar também, de ouvir falar, e tal. Então sempre houve este interesse em dar prioridade mesmo para o que está acontecendo agora. E na medida em que as coisas foram acontecendo, isto foi ficando cada vez mais importante. Teve que fazer uma opção mesmo, clara, que até aqui a prioridade é esta. É lidar com esta produção daqui e agora, mesmo (COSTA VAL, 1988).

O fato é que duas das mais decisivas figuras desse período surgiram inicialmente no Festival e se transferiram para Belo Horizonte: Marco Antônio Guimarães e, posteriormente, Rufo Herrera.

2.3.1 Da Bahia para Minas: Rufo Herrera e Marco Antônio Guimarães

Esses dois compositores tinham em comum o fato de terem sido integrantes de um dos mais importantes movimentos da música contemporânea brasileira: o Grupo de Compositores da Bahia. Grande parte do pensamento e dos projetos por eles implementados, sobretudo em relação à criação musical como ferramenta de aprendizagem musical, derivam dessa matriz. Esse movimento se consolidou em

torno do ensino de composição desenvolvido na Escola de Música e Artes Cênicas da Universidade da Bahia, sob a liderança de Ernst Widmer. O trabalho de Widmer teve início ainda no período dos Seminários Livres, mas o curso superior de composição foi implantado em 1963, ano em que Koellreutter se afasta definitivamente do movimento baiano. Jamary Oliveira, Lindembergue Cardoso, Fernando Cerqueira, Carmem Mettig Rocha, Antônio José Santana Martins, Nikolau Kokron, Milton Gomes, Carlos Rodrigues de Carvalho e Rinaldo Rossi foram os primeiros integrantes do movimento, que iniciou um período de difusão de sua produção no ano de 1966. Rufo Herrera e Marco Antônio Guimarães se incorporaram ao movimento um pouco depois, assim como Walter Smetak, que exerceria influência decisiva sobre a obra de Guimarães. A marca fundamental do trabalho de Widmer à frente do curso de composição consistia na fusão entre o processo de ensino/aprendizagem com a produção composicional e teórica concomitante. Lima procura

entender o universo da pedagogia de Widmer de forma abrangente como um conjunto de possibilidades de criação a partir da interação com alunos, onde o ato pedagógico tende a composicional. Essa perspectiva integradora mobilizou a participação de outros atos de natureza criativa, seja no campo conceitual da composição, via discurso, ou na esfera da escrita musical ou “feitos não verbais”, se quisermos uma terminologia do próprio [Widmer] (LIMA, 1999, p.40).

Além dessa ênfase no processo de criação aliado ao processo pedagógico, do qual Herrera e Guimarães se fizeram propagadores no ambiente da FEA, outros aspectos provenientes do espírito desse grupo também contaminaram o trabalho didático e criativo dos dois compositores. O traço distintivo da identidade desse grupo é o “ecletismo consciente e intencional” (NEVES, 1981, p.170), ou, nas palavras do próprio Widmer (*apud* NOGUEIRA, 1999, p.30), “ecletismo como ‘estilo’ de uma época sincrética”. Dentro desse princípio,

todos os recursos técnicos que estão ao seu alcance devem ser usados com parcimônia, por escolha de caminho primordialmente expressivo. Widmer se afasta do nacionalista e do neoclassicismo, mas sendo um compositor comprometido com a evolução da música

atual, não pretende estar na vanguarda que nega os valores do passado. Esta posição de equilíbrio será, de fato, uma das características fundamentais da escola baiana (NEVES, 1981, p.170).

Assim, nas obras dos compositores da Bahia, convivem procedimentos estéticos, recursos técnicos e materiais sonoros de natureza heterogênea e até antagônica, tais como tonalismo e atonalismo; utilização do folclore brasileiro; pesquisas em torno de processos formais abertos e indeterminados; aspectos de aleatoriedade controlada ao lado de elementos determinados. O Grupo de Compositores da Bahia teve sua consolidação definitiva como movimento, atingindo o apogeu ao longo da década de 1970. A presença de figuras oriundas da escola baiana de composição em outros centros pode ser vista como um movimento de êxodo daquela instituição que já não oferecia mais as mesmas possibilidades de experimentação e efervescência criativa de seus primeiros anos. É provável que tanto Rufo Herrera quanto Marco Antônio Guimarães tenham vislumbrado a possibilidade de desenvolver seu trabalho criativo dentro da FEA, uma vez que a escola se apresentava como espaço aberto às suas propostas de criação. Além disso, pode-se imaginar que, embora no auge do experimentalismo setentista, ainda assim não haveria tantos outros espaços que abrigassem uma abertura dessa natureza. A leitura que Magnani faz desse fato pode ilustrar bem essa opção:

A preocupação específica com a música contemporânea não é muito freqüente. Aqui uma pessoa benemérita nesse setor foi justamente o professor Koellreutter, o qual começou em São Paulo e depois criou na Bahia um seminário de música que hoje foi transformado, se tornou a Escola de Música da Universidade da Bahia. Muito importante nesse sentido, com uma nova mentalidade e também com uma nova metodologia, etc. Só que o seminário de Salvador, por ter sido assimilado, absorvido pela Universidade, teve necessariamente que se submeter às leis, às normas legais. Não pôde manter a liberdade de ação que a Fundação consegue ainda manter (MAGNANI, 1987).

Marco Antônio Guimarães foi inicialmente atraído a dar aulas na FEA devido à possibilidade que se acenava de montar grupos instrumentais dentro da escola, a

partir de apoio e patrocínio conseguido por Berenice Menegale. Dentro dessa proposta, dirigiu e integrou uma pequena orquestra de cordas que contava com a participação de músicos provenientes da FEA e também da Escola de Música da UFMG.

Eu dava aulas de violoncelo, aulas teóricas. E, a parte que eu tinha o maior interesse na época era a composição, foi uma grande chance que eu tive de desenvolver isto aqui dentro da Fundação. Primeiro com as oficinas de criação, eu cheguei a dar aulas para várias turmas (GUIMARÃES, 1988).

De fato, o aspecto mais importante do trabalho de Marco Antônio Guimarães dentro da FEA, no qual suas concepções sobre o trabalho criativo puderam ter um desdobramento importante e que ajudou a construir uma imagem da escola, se deu em torno das oficinas de criação. Na citação seguinte, Guimarães explicita alguns aspectos desse trabalho fundado em torno da criação.

Era um trabalho que lidava com a criatividade musical, mas necessariamente não era para produzir compositores. Então, um professor que trabalhasse com criança, com iniciação musical, poderia usar aquele material daquela aula aplicado às crianças. O pessoal de composição aplicaria em composição, o pessoal instrumentista seria uma prática a mais, com possibilidades além do que ele estava acostumado a praticar no instrumento. E foi um trabalho muito interessante, eu cheguei a trabalhar vários anos com um grupo que surgiu dessa oficina de criação, um pessoal mais interessado. Então nós formamos um grupo e, mais tarde, quando eu não estava trabalhando mais na Fundação, a gente se reunia ainda, este grupo. Nós passamos vários anos assim trabalhando. Era um trabalho completamente aberto e, inclusive, saindo da música. Tinha época que a gente fazia pesquisa com luz, com jogos, com formas, a idéia que surgia a gente ia trabalhando (GUIMARÃES, 1988).

Embora a ênfase nos aspectos relativos à criação possa ser considerada a característica fundamental de seu trabalho pedagógico, a contribuição de Marco Antônio Guimarães extrapolava em muito sua atuação como professor. Entre as inúmeras contribuições de Marco Antônio, pode-se mencionar o fato de ter sido ele o

responsável pela vinda do compositor Rufo Herrera para Belo Horizonte: “muito do que eu fazia na Fundação, quando eu saí o Rufo ficou fazendo” (GUIMARÃES, 1988). No período em que os dois estavam na FEA, no entanto, realizaram diversas atividades conjuntamente. A mais marcante e talvez mais emblemática desse espírito de oficina, no sentido de manufatura, de fabricação, de reinvenção e refazimento das coisas, dos objetos, da própria linguagem, é o episódio da construção do Teatro Heloísa Guimarães, na sede da FEA, um espaço modesto, mas que durante um certo período abrigou um movimento musical efervescente de apresentações, sobretudo de música de câmara. Aproveitando um galpão nos fundos da casa da rua Gonçalves Dias, Marco Antônio e Rufo começaram a construir o teatro depois de arrancarem os tacos do piso de uma das salas, com extrema dificuldade e poucos recursos conseguidos a partir da ajuda de pessoas ligadas à FEA:

Primeiro o pessoal da Fundação, o Conselho, professores, alunos foram conseguindo, mais tarde várias pessoas entraram nisso. A minha mãe mesmo entrou na época, para conseguir com pessoas conhecidas dela, doações. E, no final, quando o teatrinho ficou pronto a Berenice acabou colocando o nome dela, ela tinha morrido nessa época. E eu fiquei assim, meio mestre de obras, ficava o dia inteiro lá, tinha poucos pedreiros porque não tinha como pagar muitos. E fiz o telhado da parte de madeira do palco, do telhado do palco (GUIMARÃES, 1988).

Além de construir com as próprias mãos esse espaço de circulação de eventos, Marco Antônio Guimarães também iniciou nesse período, numa “salinha bem em frente ao teatro”, seu trabalho de criação e construção de instrumentos, desenvolvido a partir de sua convivência e aprendizado com Walter Smetak, em Salvador. Os instrumentos criados e construídos nesse período eram utilizados pelo Grupo Multimédia. Só um pouco mais tarde é que seria criado o Grupo Uakti, até hoje um dos mais conseqüentes trabalhos, em termos de inserção no mercado e num circuito mais amplo de difusão musical, oriundos de grupos experimentais surgidos dentro da FEA.

Depois que o teatro ficou pronto, foi a época em que eu produzi mais instrumentos. Os instrumentos de tubo de PVC do Uakti que são os que ficaram mais conhecidos pelo visual mais aparente, toda essa série foi feita lá, nesta salinha. Mas não existia o Uakti. Nesta época quem usava os instrumentos era o grupo Multimédia. O primeiro grupo que usou foi o Multimédia no Festival de Inverno de Ouro Preto. E o Rufo fez uma peça especialmente para esses instrumentos. Ele usava os instrumentos como cenário, como escultura. (...) Chamava Sinfonia em Re-fazer. A peça começava com uma figura enorme, uma espécie de totem feita com os instrumentos. E os músicos eram atores e eles desmontavam esse totem e começavam a tocar e toda hora os instrumentos estavam funcionando como cenário. Então quem primeiro usou foi o Rufo. E nesta época, que eu tinha oficina na Fundação, o Multimédia ensaiava lá. Então era muito comum eu acabar de fazer um instrumento e levar no meio do ensaio deles. E eles já começavam a experimentar, deixava lá com eles e eles ficavam experimentando. Depois vinha outro. Mais tarde é que os músicos começaram a se interessar (GUIMARÃES, 1988).

Esse depoimento mostra claramente o intercâmbio entre o trabalho de Herrera e Guimarães. Aparece também um movimento que incluía a construção, a experimentação, a composição e a realização de um produto cultural (uma obra) integradas num micro circuito artesanal de produção. Tudo, nesse processo, era reinventado: o espaço, o instrumento, a linguagem, a circulação. Embora nunca tenha trabalhado diretamente como professor na FEA, o envolvimento de Rufo Herrera com a escola é significativo. O ponto de partida desse envolvimento foi a criação do grupo Multimédia, durante o Festival de Inverno. Esse grupo acabou se integrando definitivamente à FEA e a partir de 1983 passa a ser dirigido por Ione de Medeiros¹⁹. Desde então a regularidade da produção do grupo é admirável.

¹⁹ Medeiros realizou também um importante trabalho na área de musicalização infantil na FEA, reconhecido por vários dos atuais professores, enfatizando as relações entre ritmo e movimento corporal.

2.3.2 Uma “comunidade de aprendizes”

A renovação do quadro docente da FEA, a partir do final da década de 1970 e início da década de 1980, deu-se também a partir da entrada de professores jovens, de formação ainda incompleta, ou cujo aperfeiçoamento viria ainda a ser construído dentro da própria escola. Diferentemente daquele grupo inicial dos primeiros anos, marcado por músicos com experiência e formação internacional, empreendeu-se, de fato, a máxima de Murray-Schafer (1991, p. 277): “não há mais professores. Apenas uma comunidade de aprendizes”. Como veremos adiante (cf. 2.5), essas circunstâncias determinaram um movimento de investimento na formação desse corpo docente, através da contribuição de vários professores convidados, o que acabou por provocar também as condições para que um significativo número de professores levasse adiante seus desdobramentos individuais.

Entretanto, vários sujeitos não poupam críticas a esse espírito de amadorismo e diletantismo, muitas vezes diretamente associado ao experimentalismo generalizado como princípio básico da aprendizagem musical:

A Fundação, na época [1983], não tinha uma audição, muito esporadicamente tinha uma audição de alunos. E eu sinto inclusive responsável por isso: de ter implementado estas pequenas coisas aqui, de uma maneira mais formal, com programa. Que na época não existia isso de criar uma infra-estrutura básica mínima, exigir um violão para a sala, ter um banquinho, quer dizer, o contexto que eu peguei era muito precário. Você tinha que ganhar pouco e praticamente ajudar a escola a ser construída. Então o estímulo que eu tinha era este: de querer crescer junto com o meu crescimento como professor. Era um desafio, eu não tinha experiência nenhuma. Acho que inclusive um hábito da Berenice, como diretora, ela não prepara ninguém, ela joga os professores às feras. O que, por um lado, é bom, sabe: fulano se destaca como aluno, vira professor (GOULART, 2005).

É que a pessoa no Brasil deita aluna e levanta professora (risos). Então o professor em geral não tem o treinamento suficiente para começar a lecionar e, em minha opinião, ele deveria fazer isso só

depois de quarenta anos, quando tivesse completamente amadurecido, conhecendo o repertório, já tendo sofrido na carne como é que o repertório é, as dificuldades da literatura musical. Mas, isso não acontece, a pessoa, para sobreviver, ela vai: o que eu vou fazer agora? Então começa a lecionar, e com isto, o que aconteceu comigo mesmo é que a gente faz os alunos de cobaia durante muito tempo, até começar a penetrar o caminho (HAZAN, 1988).

Tem pouca gente para fazer coisa demais, então, às vezes a gente se atropela. São os mesmos que dão aula, os mesmos que são alunos, os mesmos que tocam, são os mesmos que organizam os eventos, então, vai indo a gente se atropela. Mas, tem um aspecto positivo do negócio que é o entusiasmo que todo mundo tem que é muito grande. (...) Porque quem está aqui nesse entusiasmo todo vê que só dar aquela aulinha técnica exclusiva, que não é só isso. Música não é só isso. Então a gente tem que apresentar, tem a ver com o aspecto da educação, do ponto de vista mais global, tem a ver com a participação cultural na comunidade. Tem a ver com tudo. Então a gente desanda a fazer tudo e fica essa loucura, ninguém dá conta (COSTA VAL, 1988).

Era um contexto de precariedade de formação do corpo docente, de infra-estrutura, de espaço físico e pouco profissionalismo administrativo. Essas condições parecem ter implicado dois fatores: por um lado favoreceram o surgimento de sujeitos autônomos, de atuação múltipla, conforme destacou Costa Val. Por outro lado provocou um severo desgaste na imagem da FEA, refletido numa polarização entre tendências conservadoras, por um lado, ou uma postura de adesão àquele tipo de proposta, muito aberta, por outro.

Chegou um ponto que ficou assim, você não sabia o que era a Fundação mais. Era comum na própria universidade, na época eu estava estudando lá ainda, comum ouvir frases do tipo: você é mais um que está fazendo parte dos picaretas lá? Só que era injusto também porque no meio destes picaretas tinha o Marco Antônio, tinha o Magnani, tinha o Rufo, a Lone, que faziam um trabalho sério e que estavam também surgindo. Então jogavam todos no mesmo caldeirão. Mas a predominância de pessoas medíocres era muito grande, eu acho. De qualquer maneira isto foi melhorando. Porque a Fundação como a própria escola estava procurando um caminho (GOULART, 2005).

Para alguns músicos, geralmente vinculados à Escola de Música da UFMG ou ao Palácio das Artes, a escola deixava a desejar em termos de formação profissionalizante do músico. Colocava-se em dúvida a seriedade de suas práticas e concepções. Para outros a FEA continuava representando o único espaço receptivo a novas idéias, ainda que embrionárias; a única possibilidade de consecução de projetos, ainda que incipientes e arriscados.

2.4 OS EVENTOS DE MÚSICA CONTEMPORÂNEA

Se o experimentalismo radical dos Festivais de Inverno da década de 1970 e 80 contaminou algumas práticas escolarizadas, tais como as oficinas de criação mencionadas no tópico anterior, conseguiu também provocar um importante movimento de produção cultural voltado para a música de vanguarda no circuito belo-horizontino. Em seu estudo sobre a música contemporânea em Belo Horizonte durante a década de 1980, Oliveira destaca o intenso intercâmbio que nesse período envolveu “compositores, intérpretes, instituições de ensino, como também um público expressivo”:

Ao fazermos uma análise comparativa das três últimas décadas do século XX, constatamos ser a década de 80 singular quanto à preocupação dispensada a aspectos da contemporaneidade musical na capital mineira. Percebemos também que toda tentativa feita nessa direção partiu das instituições de ensino, acreditando, entretanto, que estas mesmas foram as mais beneficiadas ao longo de todo um processo contínuo de troca e realimentação gerado por este movimento (OLIVEIRA, 1999, p.1).

Coube à FEA, como instituição, a primazia e a liderança desse processo de intensa circulação de música contemporânea durante a década de 80. É aproximadamente ao período em que a FEA deixa a coordenação dos Festivais de Inverno (1986) que surgem os primeiros eventos exclusivamente voltados para a divulgação e circulação da música contemporânea de concerto. Destacaremos aqui dois desses eventos que sustentaram uma continuidade durante um período considerável, a

ponto de produzir uma influência importante na cena musical da cidade: os Ciclos de Música Contemporânea (realizados anualmente no período de 1984 a 1994) e os Encontros de Compositores Latino-Americanos (realizados nos anos de 1986, 1988, 1992 e 2002). Além de envolver um grande número de compositores e intérpretes de outros centros e de outros países, esses eventos estimularam também a participação de músicos locais ligados a outras instituições, bem como a participação de alunos e professores da própria FEA. Dessa forma, a ênfase na Produção Cultural determinou certas práticas e modelos nos processos de escolarização.

2.4.1 Os Ciclos

Para recuperar a trajetória dos Ciclos de Música Contemporânea, é preciso, em primeiro lugar, destacar o trabalho dos irmãos Paulo Sérgio e Eduardo José Guimarães Álvares na época em que ainda atuavam como professores na FEA. A liderança e a capacidade empreendedora desses dois músicos extrapolava o trabalho estritamente musical. Teodomiro Goulart descreve Paulo Sérgio Álvares como

uma pessoa que chegou numa sala num belo dia com cinqüenta quilos de partitura de música moderna e falou assim: você agüenta tocar, está aqui um Stockhausen! Esse cara para mim foi marcante. Sem entrar em considerações do temperamento: um grande artista, e um grande executivo musical. Ele deixou algo que a Fundação exerce até hoje que é ter entrado na era moderna de fato (GOULART, 2005).

Empenhados no trabalho de produção cultural e na abertura de espaços e possibilidades de atuação, Paulo Sérgio e Eduardo Álvares se revezaram no comando dos Ciclos de Música Contemporânea.

A origem dos Ciclos remete a um evento denominado *Expressionismus*, realizado no ano de 1983 pelo *Goethe Institut*, no qual a parte de música havia ficado sob a responsabilidade de Paulo Sérgio Álvares. Esse projeto constou da mostra de diversas manifestações artísticas (cinema, teatro, dança, artes plásticas, música), bem como conferências e debates relativos ao movimento do expressionismo alemão. A partir daí

surgiu a idéia de criar aqui na Fundação um núcleo de música contemporânea, naquela época formado pelas pessoas jovens que estavam aqui, cada um com 22, 23 anos, pessoas da minha idade. E daí surgiu a idéia de fazer um ciclo de música contemporânea, a idéia foi minha. Eu queria fazer uma bienal de música contemporânea porque eu achava que Belo Horizonte já tinha condição de se equiparar ao Rio e São Paulo em termos de produção, toda esta fermentação de música de câmara que houve aqui que a Berenice já tinha preparado nos Festivais de Inverno anteriores (ÁLVARES, P., 1988).

Assim, o primeiro Ciclo de Música Contemporânea de Belo Horizonte foi realizado no período de 26 de março a 8 de abril de 1984, incluído no contexto de uma programação do *Goethe Institut* em torno da obra de Franz Kafka. O *Goethe* arcou com a maior parte do patrocínio, e a FUNARTE com uma parcela menor. Como programação prévia do primeiro Ciclo foram realizados os “concertos-debates”, uma “mostra de documentários audiovisuais sobre a linguagem musical contemporânea e sua problemática difusão nos meios de comunicação atuais” (*folder* do *Goethe Institut*). Na programação dos concertos foram executadas obras de “compositores clássicos internacionais; experimentalismo europeu; compositores latino-americanos; compositores brasileiros; a jovem geração brasileira” (Programa do Primeiro Ciclo). Entre estes últimos aparecem os nomes dos mineiros Antônio Gilberto Machado de Carvalho, Eduardo Guimarães Álvares, Harry Lamott Crowl, João Francisco de Paula Gelape, Oiliam José Lanna e Rubner de Abreu Júnior. O grande destaque desse primeiro Ciclo foi a montagem da obra “*Pierrot Lunaire*”, de Arnold Schoenberg, sob regência de Sérgio Magnani.



FIGURA 7 - Programa do primeiro Ciclo de Música contemporânea, com desenho de Eduardo Álvares.

Concomitantemente a essa série de concertos foi realizado o “Primeiro Simpósio para Pesquisadores em Música Contemporânea”, um evento paralelo que, nesse primeiro ano, foi coordenado pelo compositor argentino Dante Grela. Grela também ministrou dois cursos nessa ocasião: (1) Composição, subdividido em níveis iniciação e avançado e (2) Análise, abordando exclusivamente obras de Edgard Varèse. Os Simpósios aconteceram ainda durante os anos de 1986, 1987 e 1988, mas nas edições seguintes esse evento foi desmembrado dos Ciclos, sendo

realizado sempre no segundo semestre. A idéia dos Simpósios era atingir um público mais especializado: “são conferências técnicas em música contemporânea. Quem vai lá tem que ter conhecimento musical. Não é uma coisa para leigos. É uma coisa pesada, são três horas de análise” (ÁLVARES P., 1988). Temas complexos como, por exemplo, “a utilização de arquétipos harmônico-formais na obra de Alban Berg”, por Florivaldo Menezes, ou “improvisação e composição aplicados ao ensino do violão”, por Teodomiro Goulart, foram discutidos ao longo de suas quatro edições. Os Simpósios contaram ainda com participações de nomes como Paulo Costa Lima, John Boudler, Carlos Stasi, Leopold La Fosse, Maurício Loureiro, Caio Pagano, Ernst Widmer entre outros.

O segundo Ciclo (1985) não mais contou com o apoio do *Goethe Institut*. Com uma verba reduzida, a mostra de concertos ficou conseqüentemente comprometida. Mais modesto em termos de programação, o aspecto marcante desse segundo Ciclo acabou sendo a abertura de espaço para a participação de músicos e grupos oriundos da FEA. Vários desses grupos foram formados e reunidos apenas em função de um único concerto. Assim, obras como “Blirium C9”, de Gilberto Mendes e “*Aus den sieben tagen – verbinding*”, de Karlheinz Stockhausen, foram realizadas por um “Grupo de Improvisação Instrumental da FEA”, integrado pelos seguintes músicos: Eduardo Carvalho Ribeiro (flauta doce), Carlos Ernest Dias (oboé), João Francisco de Paula Gelape (celesta), Paulo Sérgio Álvares (piano) e Teodomiro Goulart (violão). Também no segundo Ciclo aparece o “Grupo Experimental de Câmara da FEA”, formado por Paulo Sérgio Álvares e Rosana Cívile (piano), Maurício Loureiro (clarineta) e Mayra Moraes Lima (violino). Rogério Vasconcelos Barbosa relembra que esse grupo era

formado por professores daqui e algumas pessoas de fora também, de interpretação de música contemporânea. Era um grupo experimental de música contemporânea, do qual o Lindolfo [Bicalho] e o Paulo Sérgio faziam parte. Também tinha o Cláudio Urgel, e eu não me lembro mais outras pessoas, mas era um grupo que eles eram referência para nós alunos da época, porque eles tocavam, eles discutiam, eles apresentavam palestras sobre temas que eles estavam trabalhando. Então, de alguma maneira, circulava um saber,

e esse saber era tocado, era uma coisa prática também, não era só especulativo não (BARBOSA, 2005).

Dois outros grupos, dirigidos por dois professores da FEA também surgiram nesse contexto de abertura proporcionado pelo segundo Ciclo: o “Grupo de Improvisação Instrumental”, dirigido por Rubner de Abreu e o “Grupo de Improvisação Vocal”, dirigido por Eduardo Álvares. Esse primeiro grupo era caracterizado pela reunião de vários músicos formados ou de estudantes de nível já avançado, visando ao trabalho de pesquisa com improvisação instrumental. Foram integrantes: Maria Clara Jost de Moraes (clarineta), Rogério Bianchi (Violão), Mônica Pedrosa (canto), Rosângela Pereira (piano), Firmino Pinto Coelho (violoncelo) Maurício Freire Garcia (flauta), Marcelo Moraes (violino), Débora Cheyne Prates (viola), Miriam Vianna (harpa). Durante o período de 1985 a 1987, o grupo participou também de outros eventos promovidos pela FEA além dos Ciclos, tais como os Simpósios e Festivais de Inverno.

O “Grupo de Improvisação Vocal” esteve atuante durante esse mesmo período e se distinguiu do Grupo coordenado por Rubner Abreu no sentido de trabalhar exclusivamente com alunos. Esse grupo surgiu a partir das aulas dadas por Eduardo Álvares na FEA: “muitos foram meus alunos nas turmas que eu convidava para entrar na oficina, era meio aberto” (ÁLVARES, E., 1988). Os integrantes eram os seguintes: Glaura Lucas, Marco Flávio Alvarenga, Danilo Curtiss, Andréia Dário dos Santos, Valéria Leite, Maria Valéria Costa Val, Marco Paulo Rolla, Cláudio Cordeiro, Antônio Pádua Silva, Silvério Coelho, Leila Maria de Oliveira. O trabalho desse grupo incorporava aspectos cênicos vinculados ao trabalho vocal, com forte tendência ao cômico.

Quando eu comecei a trabalhar com esta oficina eu senti o seguinte: que quando você fazia um trabalho só musical, às vezes as coisas ficavam um pouco difíceis para as pessoas que estavam começando, que estavam no nível um, começando aqui na Fundação. E junto com uma coisa um pouco teatral, um pouco cênica que a voz vinha muito mais fácil, as pessoas se soltavam muito mais rápido (ÁLVARES, 1988).

Esse trabalho produziu não apenas uma aproximação dos alunos com elementos e aspectos da criação musical, mas chegou a obter uma repercussão considerável para iniciativas dessa natureza, o que, segundo Eduardo Álvares, “atrapalhou bastante” a continuidade do trabalho. O grupo chegou a se apresentar em cidades como Montes Claros, Patos de Minas, Uberlândia e São Paulo, além dos espaços relacionados à FEA, como Ciclos, Simpósios e Festivais de Inverno.

No começo de 1986 eu parei de apresentar e resolvi trabalhar mesmo. Então nós ficamos (...) de abril até outubro parados, estudando. Estudando processo criativo, estudando voz, estudando composição, estudando música contemporânea e um monte de coisas. E no final de 1986 a gente apresentou o trabalho que eu acho que é o melhor que a gente fez, que é “A morte dramática de Mercedinhas Birigui” (ÁLVARES, E., 1988).

Com esse grupo, Eduardo Álvares considerava ter obtido uma efetiva articulação entre seu trabalho docente e sua produção como compositor: “você pega um grupo de leigos e nesse grupo de leigos seu trabalho de composição está lá”.

Muitos outros grupos surgiram nesse mesmo período, alguns deles sobrevivendo por apenas um ou dois concertos. Esses nomes giravam em torno do que seria, na prática, o Núcleo de Música Contemporânea. Dentro dessa tendência podemos citar o Grupo *Tacet*, formado por Teodomiro Goulart (violão), Paulo Sérgio Álvares (piano) e João Francisco Gelape (cravo); o “Quarteto de Violões” (1987), formado por Davi Lima Azevedo, Rogério Vasconcelos, Guilherme Paoliello e Teodomiro Goulart, que, em sua breve existência, executou apenas uma peça, “Parcerias número um - sobre jogos pedagógicos de Teodomiro Goulart”. Na mesma linha de trabalho dos anteriores, mas com um tempo um pouco maior de sobrevivência, apareceu também o “Grupo de Câmara da FEA”, em atividade durante o período de 1988 a 1991. Suas diversas formações incluíram os nomes de Rogério Vasconcelos, Guilherme Paoliello, Eduardo Campolina (violão), Conceição Nicolau, Francisco Meira (voz), Adriana Cortes, Cíntia Gomes Zanco (violino), Alexandre Gloor (Viola), Fernando Gloor (oboé), Maria Inês Carvalho, Adma Aparecida da Silva (clarineta), José Julião

Júnior, Paulo César Rabelo, Sheila Sampaio (violoncelo), Alberto Sampaio Neto (Flauta), Sérgio Canêdo e Marcos Menezes (regência). Esse grupo executava predominantemente peças compostas por seus integrantes e chegou a se apresentar em vários Ciclos, além da nona Bienal de Música Contemporânea do Rio de Janeiro, em 1991, sob regência de Oiliam Lanna.

Essa variedade de grupos experimentais reflete o momento de efervescência da música contemporânea de concerto em Belo Horizonte durante a década de 1980. Segundo Oliveira (1999, p. 64), o terceiro Ciclo (1986) marca o “início de uma fase crescente de público, que atingiu o ápice em 1988 e ainda se manteve por alguns anos”. Através da análise de quadros e tabelas com dados quantitativos, Oliveira destaca algumas tendências que convergem para o ano de 1988 (quinto Ciclo) como o ponto culminante desse evento. Um público de quatro mil pessoas assistiu aos oito concertos daquele ano. O quinto Ciclo foi também o mais representativo em número de estréias: 27 obras de autores brasileiros, sendo 16 de mineiros (ou residentes em Minas Gerais), num total de 82 obras apresentadas. É importante lembrar que, no ano de 1988, foram comemorados os 25 anos da FEA, fato que estimulou a homenagem de alguns compositores. Além disso, no ano de 1988 foi também realizado o “Segundo Encontro de Compositores Latino Americanos”, evento que abordaremos adiante. Esse momento de intensa difusão da produção musical contemporânea - com todos os problemas que envolvem esse tipo de manifestação cultural - foi captado por Ernst Widmer²⁰, num belo depoimento escrito para o programa do sexto Ciclo (1989). Este texto ilustra com precisão o espírito do momento, por isso o transcrevemos na íntegra:

Ainda na época de Mozart uma obra composta havia cinco anos era considerada música antiga. Tocava-se exclusivamente música contemporânea. Por pura sorte, Mozart chegou a conhecer obras de Haendel o que o levou à perfeita fusão de homofonia e polifonia de suas últimas composições.

²⁰ Na época em que escreveu esse texto, Widmer havia se transferido recentemente de Salvador para Belo Horizonte. Com sua morte, o meio musical da cidade perdeu o que seria uma importante referência.

Hoje temos ao alcance a música de todas as épocas e gêneros. Aliás somos incessantemente alcançados, às vezes o difícil é escafeder-se.

Com exceção da música de concerto, da produção musical pós Villa-Lobos.

Enquanto a música de todos os tempos está à mão, ou melhor, ao ouvido, a nossa contemporânea, a qual para nós teria uma significação não apenas de deleite mas também, e sobretudo, de brisança, de alerta, carece de incentivos múltiplos. Haja vista que ela pouco interessa ao mercado. Ainda não se estabeleceu, não pegou. Está inédita.

Carece de incentivo o compositor: ele compõe por compulsão e não por mero capricho para satisfazer alguma vaidade pessoal. Compulsivamente mesmo. Por isso, o verdadeiro artista é, como tal, incorruptível. O que faz é novo, incriado, labuta mesmo. Carece de apoio o intérprete: não é por abnegação ou amizade que ele deve aventurar-se para fazer soar o inaudito. Ele só poderá transmitir o que sentiu, captou. Peleja pura.

Carecem de reconhecimento as instituições: contra a corrente vigente e a enxurrada avassaladora da produção comercializada, conseguem espaço e propiciam a concretização da cultura nascente. Trabalho decisivo e sério. Trata-se de um movimento vital para tentar escapar ao sufoco do círculo vicioso do conservadorismo que mesmo escolas de música importantes adotam.

Ai de nós se as escolas relegarem a criação a segundo plano. Daí a importância do CICLO. Traz lufadas novas, oxigênio, debate para valer e à flor da pele.

Que continue o CICLO, sucesso e contágio pelo que é mais nosso.

Ernst Widmer – 16/6/89

De fato, os Ciclos continuaram mantendo um perfil semelhante até sua sétima edição, em 1990. Oliveira levanta um dado importante a respeito da participação de compositores mineiros ao longo desses sete primeiros anos do evento, concluindo que

alguns compositores, como Eduardo Álvares e Eduardo Bértola, além da quantidade de obras apresentadas, se fizeram representar em quase todos os Ciclos desta primeira fase; Rufo Herrera e Harry Crowl tiveram também uma boa média de participação, bem como Oiliam Lanna, Sérgio Canêdo e Gilberto Carvalho, que, como vimos, atuaram também como regentes em vários Ciclos.

Foram ainda muito significativos estes eventos para o surgimento de novos compositores, como João Gelape, Andersen Vianna, Rogério Vasconcelos, Bruno Pataro, Guilherme Paoliello, Robson dos Santos, dentre outros, que aproveitaram a oportunidade para expor seus trabalhos ao público mineiro (OLIVEIRA, 1999, p. 73).

O oitavo Ciclo (1991) é marcado pelo rompimento entre seus tradicionais coordenadores (Paulo Sérgio e Eduardo Álvares) com a FEA. A partir daí, a ligação da instituição com esse evento fica cada vez mais reduzida. Segundo Oliveira (1999, p.75), o nono Ciclo representa “o ultimo lampejo” no sentido da participação de compositores e intérpretes locais. Entre os participantes jovens que ainda mantinham algum vínculo com a FEA, citamos os nomes de Felipe Amorim, Marcos Moreira Marcos e Nelson Soares, integrantes do que seria posteriormente o grupo “O Grivo”. A tendência que se consolida então é a de uma participação cada vez maior de músicos estrangeiros. No programa do décimo primeiro e último Ciclo, realizado em 1994, Eduardo Álvares presta uma homenagem aos 70 anos do compositor Gilberto Mendes num depoimento que deixa transparecer uma postura de embate em relação a grupos de diversas tendências estéticas. Em sua crítica, no entanto, manifesta-se um posicionamento tão sectário quanto os sectarismos que pretende atacar:

Como é difícil ser compositor neste país!
 Principalmente quando se tenta fazer esta tal de música de concerto contemporânea, música nova.
 Além de recursos inexistentes, qual o caminho a trilhar?
 Se por um lado temos os acadêmico-burocratas tipo “viva o único e poderoso Bach”, “fiscais do ponto”, “guardiães do templo do tédio”, “Beethoven-anuaê”; por outro temos os defensores do “Baião é a solução”, neo-nacionalistas intratáveis, ávidos de síncopas e melodias nordestinas via fax. Tem ainda os compositores sérios e suas séries de pretensões estruturais, vivaschoenbulezjoicesenza adornos. Faltam os zen-beneditos, kvartadimentzone, faltam mais. Música pura, pura bobagem. No meio de tantas teorias salvadoras, mas com canoas precárias, a gente vai levando. (A água do mar, como é salgada!) (ÁLVARES, E., 1994).

O movimento em torno da música contemporânea, de fato, enfraqueceu significativamente no decorrer da década de 90, no entanto é inegável a contribuição desses eventos para o meio musical da cidade, tanto no sentido de um público que se formou quanto pela construção e ampliação de uma consciência musical, no sentido de se valorizar uma produção musical mais recente, ainda não incorporada ao cânone das grandes obras e autores consagrados. Consolidou-se uma nova

postura diante da música contemporânea, cada vez mais partilhada por outras instituições de ensino musical:

(...) quando começaram a diminuir os Ciclos, os eventos que eram eventos muito importantes no sentido que criavam uma identidade, tanto para a escola quanto para as pessoas que estavam aqui dentro diante da cidade como um todo. Isso legitimava aquilo e se perdeu um pouco (GOULART, 2005).

Além dos Ciclos de Música contemporânea, a FEA realizou inúmeros outros eventos e projetos que mencionaremos aqui apenas de passagem: o Ciclo Chopin, o Ciclo Schubert, a montagem da Paixão Segundo São João, de J. S. Bach, o Projeto Música Nova no Museu da Arte da Pampulha, o Horizontes de Verão e, mais recentemente, o Ciclo Debussy (2005) e o ciclo de concertos “A música do século XX” (2006). Dentre todos esses eventos, um, porém, se destaca por sua magnitude e importância no meio cultural: os Encontros de Compositores Latino-Americanos.

2.4.2 Os Encontros

Embora em menor número que os Ciclos de Música Contemporânea (apenas quatro edições dispersas ao longo de dezoito anos), os Encontros podem, sem dúvida, ser considerados o mais arrojado e mais bem sucedido projeto de difusão musical realizado pela FEA. Oliveira (1999, p.76) destaca que esse evento obteve “apoio considerável”, possivelmente devido à sua abrangência internacional. Para ele, os Encontros vieram “coroar o movimento de música contemporânea em Belo Horizonte”, compensando a presença relativamente reduzida da música contemporânea latino-americana nas onze edições do Ciclo de Música Contemporânea. Oliveira ressalta também que “os Festivais de Inverno, já na década anterior [1970], apontavam para um intercâmbio crescente entre os compositores e os intérpretes da América Latina”, com a presença de nomes como os argentinos Eduardo Bértola, Rufo Herrera e Dante Grela, do Uruguio León

Biriotti, do Guatemalteco Joaquin Orellana e do paraguaio Eládio Pérez-González. Este último ressalta a importância de esses Encontros terem acontecido

em Belo Horizonte, não em Salvador, não no Rio de Janeiro ou São Paulo ou Porto Alegre, em qualquer outra cidade. Não, foi feito aqui, e porque a Fundação o quis, a Fundação se empenhou denodadamente e conseguiu fazer isso. É uma importância enorme porque compositores de outros lugares vêm, apresentam as suas obras, muitas vezes em palestras eles falam não só de suas obras, mas também das condições da música nos respectivos países. E, é engraçado, mas todo mundo, qualquer que seja o seu país, fala as mesmas coisas. Porque em toda a América Latina, o problema é a composição em si. Porque o compositor precisa ter uma maneira de viver. Ou ele dá aula, ou ele compõe para música popular, faz arranjos, mas ele tem de ter o seu ganha-pão. Porque ele compõe? Por uma compulsão irresistível, a verdade é esta. Depois, a difusão, a execução desta música, a publicação, a divulgação pelo rádio, pela televisão, em gravações etc. Tudo é extremamente difícil (PÉREZ-GONZÁLEZ, 2006).

O primeiro Encontro aconteceu em 1986, sob a coordenação geral de Berenice Menegale. A programação constou de uma série de concertos, debates, painéis, conferências e oficinas, focalizando problemas comuns aos países envolvidos. O evento foi apresentado pelo o grupo responsável pela organização em tom de manifesto:

(...) Consideramos inadiável uma tomada de posição conjunta no sentido de vencer as dificuldades que têm impedido a ampliação de horizontes para uma produção musical de nosso tempo, nosso meio e nosso momento social e histórico.

Emergindo da tradicional dependência dos grandes centros culturais da civilização ocidental, como resultante de processos difíceis de amadurecimento histórico, ideológico e estético, a sociedade latino-americana percebe a responsabilidade que lhe cabe de afirmar sua identidade e conquistar sua maioria como povo consciente de seus próprios valores.

Às portas do terceiro milênio não podemos hesitar em assumir plenamente nosso próprio destino, a partir da consciência e ativação de nossa potencialidade e de suas possibilidades no contexto universal. Esta é a tarefa a que estaremos dando continuidade neste Encontro de Belo Horizonte. Ádua, complexa, porém estimulante e decisiva.

Aqui vamos nos conhecer melhor – ouvir nossa música, avaliar conteúdos, pensar juntos, detectar necessidades fundamentais,

procurando objetivar soluções viáveis para os problemas comuns. Acreditamos ser este o caminho que nos conduzirá à premente unidade, à desejada identidade como músicos de um povo entre outros povos do mundo contemporâneo.

10 de outubro de 1986.

Rufo Herrera

Berenice Menegale

Eduardo Bértola

Eduardo José Guimarães Álvares

Eládio Pérez-González

Rubner de Abreu Júnior

Teodomiro Goulart

(BOLETIM DO CENTRO LATINO AMERICANO DE CRIAÇÃO E DIFUSÃO MUSICAL, n.1, 1988).

Nessa ocasião foi criado, na FEA, o “Centro Latino-Americano de Criação e Difusão Cultural”, com o objetivo de estimular e mediar o intercâmbio de informações a respeito do desenvolvimento da música contemporânea nos países participantes do evento. Chegou-se a publicar um boletim com resenhas dos painéis apresentados no primeiro Encontro. Nesse documento, de 14 páginas, encontramos informações a respeito dos temas abordados e dos posicionamentos assumidos pelos participantes.

Na conferência de abertura, o musicólogo Francisco Curt Lange relatou sua militância em prol da música latino-americana, na qual esteve engajado desde os postulados do “americanismo musical”, anunciados em Montevideu, Uruguai, em 1933. Os temas dos outros painéis foram os seguintes: (1) “identidade da música latino-americana”, por Jorge Molina, Rufo Herrera, Fernando Cerqueira e Joaquin Orellana; (2) “a situação da música na América Latina”, por Gerardo Guevara, Leon Biriotti e Leonardo Sá; (3) “a formação do compositor”, por Ernst Widmer, Antônio Jardim, Dante Grela, Eduardo Bértola, Luis Carlos Scekö e Raul do Valle; (4) “difusão e edição”, por Paulo Affonso de Moura Ferreira, Manuel Juarez e Vicente Moncho; (5) “o papel de intérprete na difusão da música”, por Eládio Pérez-González, Odette Ernest Dias, Paulo Sérgio Guimarães Álvares, Carlos Kater e Beatriz Balzi.



FIGURA 8 - Widmer e Grela no primeiro Encontro

Observa-se, nas temáticas dos painéis, uma preocupação central com o problema da *difusão* desse tipo de música. Alguns expositores abordaram essa questão pelo viés do ensino, outros pelo viés da edição, divulgação e circulação de obras, outros ainda focaram a problemática da identidade cultural latino-americana.

Como o segundo Encontro aconteceu dentro do período previsto (dois anos), essas questões de base foram retomadas. Além dos concertos, realizou-se nesse segundo Encontro uma série de painéis e conferências a partir da temática geral “Novas Alternativas para a Realização e Difusão da Música Contemporânea na América Latina”. Nessa ocasião foram discutidos os seguintes assuntos: “Edição e Gravação”, pelos expositores Leonardo Sá, Bohumil Méd, Mario Lavista e Emílio Terraza; “Didática”, por Jamary Oliveira, Carlos Kater, Dante Grela, Mariano Etkin e Emílio Terraza; e “Eventos de Divulgação”, por Ronaldo Miranda, Conrado Silva, Rufo Herrera e Gilberto Mendes. Como resultado desse ciclo de debates, uma série de medidas de ordem prática foi sugerida pelos participantes. Oliveira menciona algumas delas:

Dante Grela convidou os pesquisadores brasileiros da música latino-americana a iniciarem um circuito de intercâmbio permanente e comprometeu-se a promover, em Rosário e Santa Fé, concertos de música de câmara latino-americana; Conrado Silva considerou possível a montagem de uma micro-editora junto ao Núcleo de Música Nova, em São Paulo, para instalar um fundo editorial; Hector Tosar anunciou a realização do I Festival Latino-Americano de Música e Artes Cênicas, em final de 1989, no Uruguai; Carlos Kater fez um convite aos compositores para que enviassem análise da própria obra, visando à publicação nos Cadernos de Análise Musical; Mariano Etkin propôs um intercâmbio didático através da troca de professores de diferentes Universidades por um período determinado, a exemplo do que acontece no hemisfério norte; Mário Lavista, dentre outras sugestões, propôs, para o III Encontro, que se fizessem convites aos intérpretes de outros países além daqueles feitos a compositores; Rocio Britez comunicou a fundação da primeira Biblioteca de Música Contemporânea latino-americana, para a qual solicitou o envio de exemplares de partituras e gravações; Manuel Juarez se dispôs a receber gravações de obras, com análise sucinta das mesmas, para a divulgação em programas na Rádio Municipal de Buenos Aires, etc (OLIVEIRA, 1999, p.84).

Algumas dessas propostas foram de fato implementadas, outras, porém, não puderam ser concretizadas. As extremas dificuldades de integração entre circuitos desconectados de criação e difusão musical, no contexto da América Latina, são agravadas quando se pretende veicular um tipo de produção musical tão distante dos imperativos do mercado. Essa dificuldade se manifestou no atraso em relação à realização do terceiro Encontro que deveria acontecer dois anos depois, em 1990; no entanto isso só foi possível no ano de 1992. Sob a designação “Música Contemporânea Latino-Americana”, mas com as mesmas características dos Encontros precedentes, este evento foi menor e contou com um grupo mais reduzido de países participantes, apenas quatro países do cone sul: Argentina, Brasil, Paraguai e Uruguai. Nessa ocasião, o compositor Rufo Herrera avaliou assim a trajetória dos Encontros:

A partir dos Encontros de Compositores, realizados em 86 e 88, foi possível identificar um ponto comum a todos os países no que se refere à música contemporânea: a carência de organizações e meios difusores. Existem centros em atividade, festivais, os autores estão produzindo, existe algum trabalho de edição, etc. O problema é a circulação desse material. Nada consegue transpor os limites de onde foi produzido. (SEBASTIÃO, Walter. Rufo Herrera vê a hora de

medidas práticas. Estado de Minas, Belo Horizonte, 22 de abril de 1992)

As dificuldades estruturais relativas à cultura na América Latina, sobretudo no aspecto que concerne à integração dos centros produtores, são fatores que os Encontros e o Centro Latino-Americano de Criação e Difusão Musical não encontraram meios de superar. Assim, ocorreu um hiato de dez anos até se realizar a quarta edição do evento. Nesse lapso de tempo, observa-se o que Oliveira chamou de “esvaziamento” do movimento de música contemporânea em Belo Horizonte:

Como os eventos de que estamos tratando [Ciclos, Encontros], eram até certo ponto interligados, achamos que o enfraquecimento e conseqüente término de alguns tenha colaborado também para as mudanças ocorridas nos Festivais de Inverno, contribuindo de certa forma para o esvaziamento do movimento de música contemporânea, neste fim de século (OLIVEIRA, 1999, p.89).

Não obstante esse intervalo de dez anos, o quarto Encontro, desta vez denominado “Encontro de Compositores e *Intérpretes* Latino-Americanos”, foi o de programação mais extensa. Um grande volume de partituras para diversas formações instrumentais foi enviado para apreciação da comissão organizadora do evento. Esse material passou a integrar o acervo do Centro Latino-Americano de Criação e Difusão Musical, atualmente abrigado na biblioteca da Escola²¹.

Para se ter uma idéia das dimensões do Encontro de 2002, dispomos na tabela abaixo alguns dados comparativos a respeito dos quatro Encontros²².

²¹ Trata-se de uma coleção com duzentas e sessenta e sete partituras de compositores latino-americanos (não incluindo nessa contagem os brasileiros), para formações instrumentais e vocais diversas. Por suas características peculiares, há neste acervo um enorme volume de fontes primárias para pesquisas nas áreas de performance, musicologia, análise musical, educação musical e cultura latino-americana.

²² Extraímos as categorias e os dados relativos aos três primeiros encontros de Oliveira (1999) e acrescentamos os dados referentes ao quarto Encontro.

QUADRO 2

Dados referentes aos Encontros de Compositores Latino-Americanos.

1º Encontro 1986	Número de concertos	6
	Número de obras	46
	Número de compositores	43
	Número de países representados	9
	Compositores brasileiros	30
	Compositores residentes em Minas Gerais	7
2º Encontro 1988	Número de concertos	6
	Número de obras	46
	Número de compositores	14
	Número de países representados	45
	Compositores brasileiros	26
	Compositores residentes em Minas Gerais	16
3º Encontro 1992	Número de concertos	4
	Número de obras	37
	Número de compositores	35
	Número de países representados	6
	Compositores brasileiros	22
	Compositores residentes em Minas Gerais	9
4º Encontro 2002	Número de concertos	17
	Número de obras	122
	Número de compositores	102
	Número de países representados	13
	Compositores brasileiros	68
	Compositores residentes em Minas Gerais	12

Pode-se atribuir o maior arrojo desse último Encontro às condições de infra-estrutura da FEA. Pela primeira vez o evento foi realizado integralmente nas dependências da Escola, agora com uma nova sede e uma sala de concertos profissionalmente projetada e equipada²³. Para se ter uma idéia das possibilidades que esse novo espaço passou a permitir, vale mencionar a obra de abertura do quarto Encontro: em “MinaSonora”, o compositor Teodomiro Goulart explorou o espaço de performance

²³ A “Sala de Música Sérgio Magnani” foi inaugurada em 30 de outubro de 2000.

retirando as cadeiras da sala de música para instalar ali seus doze violões em grandes alavancas giratórias. Ao embaralhar e deslocar a fonte sonora para o território do público, o compositor pôde explorar as possibilidades de antifonias geradas pela ocupação do espaço. A peça, que utiliza elementos e procedimentos como ressonâncias, espaço sonoro, ordem/caos, foi executada por um grupo que mesclava músicos profissionais e iniciantes, fato que, acredita Goulart, “dificilmente alguém da platéia tenha percebido” (DIÁRIO DA TARDE, 31/05/2002).

Paralelamente aos dezessete concertos, foi realizado o que se chamou de “programação acadêmica”, que incluiu reuniões, conferências, cursos e oficinas. Temas variados foram abordados, tais como “Forma e material: a composição e seu ensino”, por Mariano Etkin; “Depoimento sobre Hector Tosar”, por Coriún Aharonián; “Recursos criativos na composição, com base nas raízes culturais”, por Mário Alfaro; “O ritmo na obra musical”, por Dante Grela.

Ao contrário dos Encontros anteriores, nos quais a questão da difusão da música latino americana - seus problemas e percalços - foi enfatizada, esse quarto Encontro se caracterizou muito mais por um momento de interação e conagração entre pares do que uma busca por soluções inatingíveis e utópicas. Em entrevista concedida nessa ocasião, o compositor Gilberto Mendes afirmou não gostar de “reuniões latino-americanas só dedicadas às dificuldades, que são crônicas”. E avisava: “não vou deixar de fazer música por isso” (ESTADO DE MINAS, 30/05/2002).

2.5 A VIRADA PEDAGÓGICA E SEUS DESDOBRAMENTOS

Simultaneamente ao grande movimento em torno da música contemporânea durante a década de 1980, empreendeu-se na FEA um esforço no sentido de superar as dificuldades de uma escola aberta, com limites de infra-estrutura e capacitação docente. Ao pesquisarmos documentos referentes a processos pedagógicos,

localizamos nos mesmos indícios de uma série de iniciativas que visavam estruturar o trabalho voltado para o *ensino* dentro da FEA. Embora a liberdade em relação ao currículo permanecesse um valor e um ideal, parecia premente, após o período de extremo experimentalismo da década de 1970, a necessidade de uma maior formalização nas práticas de ensino e nas metodologias, sobretudo na área da musicalização de adultos. Essa preocupação originava-se basicamente da constatação de dois problemas principais: a evasão de alunos e o rendimento geral do aprendizado, muitas vezes considerado insatisfatório.

Durante a pesquisa documental, nos deparamos com um importante agrupamento, que inclui documentos da década de 1970 os quais já revelam essa preocupação em definir e formalizar etapas iniciais do processo de musicalização²⁴. Mas foi ao longo da década de 1980 que se produziu um maior número de documentos em que aparece uma importante crítica (e auto-crítica) em relação aos processos pedagógicos e aos resultados obtidos na FEA. Chamou-nos a atenção, inicialmente, um “anteprojeto de reformulação da FEA”, datado de 1980, no qual Marco Antônio Guimarães expunha o que ele considerava “pontos críticos da escola” a partir dos quais propunha uma série de reformulações para aquele momento:

- a- Deficiências graves no ensino, problemas de assiduidade e persistência.
- b- Limitações na diversificação de cursos de instrumentos.
- c- Impossibilidade de competição com entidades que recebem subvenções do Estado, em aparelhamento, remuneração de professores, instalações e cursos de instrumentos de orquestra.
- d- Limitações de horários e disponibilidade de salas de aula (salas ocupadas com aulas individuais).
- e- Impossibilidade de formação de conjuntos de câmara dada a limitação no setor instrumental.
- f- Pouca disponibilidade de pianos para música de câmara, constantemente absorvidos por aulas individuais.
- g- Alto custo da mensalidade paga pelos alunos, levando-se em conta a falta de recursos, em relação a outras entidades oficiais que oferecem maior opção de cursos de instrumentos e melhores

²⁴ Destacamos um “Curso de Teoria Musical”, pequeno volume manuscrito da autoria de Clarice Diniz Ferreira, escrito em 1971-2; um “Curso Completo de Teoria Musical”, da professora Marisa Gandelman, sem data; propostas detalhadas de oficinas e planos de curso de musicalização com conteúdos mais determinados, de Marco Antônio Guimarães, com data de 1976.

instalações a custo menor. Em alguns casos, essas entidades podem contar com melhores instrumentistas em seus quadros de professores.

h- Baixo rendimento apresentado em audições de alunos.

i- Absorção do serviço burocrático (Secretaria) e administrativo no atendimento de grande número de alunos dos cursos de instrumentos em detrimento de serviços referentes a outras atividades.

J- Aproveitamento limitado e incompatível com o teatro em sua finalidade.

l- Pouca dedicação da parte dos professores de instrumentos em aulas coletivas.

m- Falta de pessoal preparado para aulas teóricas coletivas dentro da proposta de trabalho da FEA

n- Limitações no oferecimento de cursos de real importância no estudo musical, por ultrapassarem a carga horária semanal – o que implicaria prejuízo.

o- Impossibilidade de se manter em dia o pagamento de todo o pessoal ativo.

p- Importância pouco relevante no processo cultural da cidade nos dias atuais. Obs: A FEA, com a atual estrutura pedagógica, foi de grande significação cultural nos primeiros anos de atividades. Atualmente, através de uma reformulação geral, poderia voltar a atuar significativamente no meio cultural hoje (GUIMARÃES, 1980).

A partir da constatação dessas deficiências, e considerando o objetivo de “transformar a atual FEA em um Centro Cultural que teria por base a área musical, oferecendo cursos e atividades não encontradas em BH”, esboçava-se uma série de propostas que orientariam uma nova estrutura curricular:

- 1- Através de um processo de transição, alterar toda a estrutura pedagógico-administrativa da FEA.
- 2- Extinguir os cursos de instrumentos e canto em aulas individuais.
- 3- Todas as atividades seriam coletivas.
- 4- Prioridade absoluta para Criatividade, Pesquisa, Formação cultural, Integração artística, Preparação Pedagógica em nível de oficina, Música Coletiva, Educação (em sentido amplo).
- 5- Pequeno quadro de Administradores e Orientadores fixos e grande mobilização de Orientadores convidados (GUIMARÃES, 1980).

Seguindo a pista de documentos referentes às propostas de planos de curso de diversos professores atuantes durante a década de 1980, descobrimos uma série de roteiros de cursos, atas de reuniões pedagógicas, relatos e exemplos de atividades

aplicadas em aula. Dentro desse agrupamento documental, destacamos as atas de reuniões de um grupo de professores, na época envolvidos com o trabalho de musicalização²⁵. A intenção dessas reuniões era estabelecer um direcionamento metodológico e uma estrutura curricular mais linear, mais compreensível, cujos resultados pudessem ser avaliados de forma objetiva, sem abrir mão de liberdades no que diz respeito aos conteúdos. No chamado “Plano de trabalho para a Coordenação Pedagógica dos Grupos de alunos adultos do Curso de musicalização da FEA”, de 1989, redigido pela coordenadora professora Jônia Lentz de Carvalho Monteiro, lê-se o seguinte:

Após longo período de experiências e pesquisas didáticas, o pensamento do grupo de professores que trabalha na área de “Musicalização” - adultos - caracteriza-se pelo sentimento de necessidade de se partir, daqui em diante, da formulação de um CURRÍCULO [caixa alta no original] que leve em consideração uma fase básica, descompromissada com duas ou três fases posteriores de um estudo musical progressivo e mais específico [sublinhado no original]. O período de duração dessas fases está sendo discutido, bem como os pré-requisitos para ingressar em cada uma. A distribuição do conteúdo, e das disciplinas que as compõem, também são objeto de uma análise dos professores que atuam nos cursos mais avançados (MONTEIRO, 1989).

Vê-se nesses documentos que alguns temas de discussão eram - e ainda hoje são - recorrentes: a busca pelo entendimento do perfil do aluno adulto típico da FEA, interessado na iniciação musical sem, no entanto, aspirar a uma profissionalização, um aluno que se situa num campo mais próximo ao do ouvinte privilegiado que do músico profissional; a adequação de uma organização curricular ao mesmo tempo livre, aberta, mas estruturada a ponto de “situar o aluno em cada fase” com “flexibilidade nos remanejamentos”.

²⁵ Durante a década de 1980, a FEA teve um grande número de professores na área de musicalização. Podemos citar os nomes de Altino Carlos de Castro, Edla Lobão Lacerda, Eduardo Campolina, Maria Dagmar de Paula, Lina Márcia Pinheiro, Marco Antônio Guimarães, Rubner de Abreu Júnior, Paulo Sérgio Álvares, Susy Botelho, Patrícia Furst Santiago, Rogério Vasconcelos Barbosa, José Julião Júnior, William de Paula, Marcos Menezes, Sebastian Grabe.

Esse ambiente de “possibilidades de organização curricular”, construído em função de uma reorganização da escola que se esforçava por estruturar minimamente e contornar o problema da evasão, coincide com um momento de grande instabilidade econômica no Brasil. A escola chegou a enfrentar uma de suas mais sérias crises quando, no ano de 1990, a direção se viu obrigada a demitir todo o quadro docente e administrativo. A reconstrução foi realizada gradativamente, nos anos seguintes, dentro de limites financeiramente controláveis. Não nos deteremos, porém, aqui em questões de gestão escolar, pois nos desviaríamos de nosso foco, que é a linguagem musical e seus meios e modos de produção, circulação e difusão. Nessa perspectiva, o aspecto que decidimos ressaltar é o esforço coletivo de estruturação curricular e de formação do quadro docente no contexto de uma escola que enfrentava dificuldades decorrentes tanto de seus limites de recursos financeiros, quanto da precariedade de infra-estrutura, e da deficiência, em termos de formação, de parte do seu corpo docente.

Um dos fatores que certamente contribuiu para a qualificação (informal) do corpo docente da FEA, abrindo caminho para a criação de alternativas importantes e mais estruturadas de ensino musical, foi a mobilização de algumas personalidades que circularam mais ou menos regularmente e que levaram seu conhecimento ao contexto e ao ambiente da FEA (conforme já sugerido por Marco Antônio Guimarães a respeito de “orientadores convidados”). Destacaremos a atuação de dois desses agentes cuja contribuição definiu uma influência decisiva na formação do corpo docente e conseqüentemente nas novas formas e processos de ensino musical criados, divulgados, desenvolvidos e circulantes na FEA: Dante Grela e Hans-Joachim Koellreutter. É importante ressaltar que as linhas de ação e pensamento desses dois compositores/educadores guardam inúmeras diferenças, com atuações em direções opostas, mas em muitos pontos complementares.

2.5.1 A contribuição de Dante Grela

O compositor argentino Dante Grela, cuja formação se filia à linha de tradição de seus compatriotas Francisco Kroepfl e Juan Carlos Paz, foi figura marcante na FEA. Desde sua primeira visita em 1977, durante o Festival de Inverno daquele ano, foram mais de 10 viagens, nas quais ministrou cursos, oficinas e regeu obras de sua autoria. Durante o primeiro “Simpósio para Pesquisadores em Música contemporânea”, em 1984, Dante Grela ofereceu dois cursos: (1) “Análise de obras de Edgard Varèse”, e (2) “Composição”, subdividido em dois níveis. O programa do curso de composição era o seguinte:

A – Nível de iniciação

1) Busca e experimentação de materiais sonoros - exploração exaustiva de possibilidades - classificação. 2) Composição primária de estruturas sonoras a partir de associações sugeridas pelos materiais empregados. 3) Princípios gerais de organização sonora com base nos princípios de repetição, transformação, mudança, oposição, superposição. 4) Definição e aplicação dos seguintes conceitos na organização da forma: estatismo / mobilidade, continuidade / descontinuidade, tensão / repouso, estabilidade / instabilidade. 5) Definição da forma quanto a seus aspectos articulatório e comparativo em nível de macroforma. 6) Sistemas de notação: seu emprego com sentido funcional - discussão sobre as características gerais dos diversos sistemas, assinalando seus aspectos positivos e negativos em cada caso. 7) composição de peças breves, aplicando os princípios que serão desenvolvidos durante o curso.

B – Alunos com conhecimentos prévios:

1) Considerações gerais sobre o problema da forma nas artes. 2) A forma na composição musical através de distintas épocas da história da música – suas condições e suas características. 3) A diferença entre forma e procedimento compositivo - a forma como condicionante prévio e a forma resultante do processo compositivo. 4) Formas direcionais e não direcionais - a inter-relação entre fatores de unificação e de variedade na forma. 5) O papel da simetria na construção da forma - diversos tipos de simetria, seu emprego implícito ou explícito na construção formal e na organização dos diversos parâmetros. 6) As formas seccionadas e as formas contínuas - unidades formais estáveis e instáveis dentro da forma; diversos tipos e características. 7) A estruturação do espaço no processo de composição – espaço virtual e espaço real; a intensidade, o registro e os tamanhos intervalares como fatores associados com a organização e percepção da espacialidade virtual.

8) O espaço real: sua organização como parte da estruturação da forma - espaços fixos e móveis, evoluções, deslocamentos. (PROGRAMA DO I CICLO DE MÚSICA CONTEMPORÂNEA DE BELO HORIZONTE, 1984)

A partir desse detalhado programa de curso, podemos vislumbrar um pouco do trabalho desse professor/compositor. Observa-se aqui um extremo rigor metodológico e uma organização impecável dos conteúdos. Outro aspecto marcante da pedagogia de Dante Grela é a opção pela música contemporânea. Oliveira menciona o fato de o curso de análise de obras de Edgard Varèse ter suscitado um interesse especial pela obra deste compositor no contexto da FEA:

O curso de análise oferecido no I Simpósio focalizou [as seguintes obras]: Arcana, Integrales, Hiperprisma, Octandre, Deserts e Equatorial. Acreditamos que este trabalho realizado por Dante Grela tenha causado um reflexo nos Ciclos visto que, ao longo dos mesmos, foram executadas no mínimo quatro obras de Varèse, como constatamos através da análise de programas. Além de Density, para flauta solo, que é uma peça mais comumente executada, foram apresentadas Octandre (III Ciclo), Offrandes e Hiperprisma (V Ciclo), sob regência da Afrânio Lacerda, em primeira audição em Belo Horizonte (OLIVEIRA, 1999, p.59-60).

A metodologia de análise musical desenvolvida por Grela (1987, p.2) se apóia numa terminologia “genérica e flexível”, que pretende ser “aplicável à música a se investigar, sem limitações de linguagem, época, estilo”. A intenção é substituir a terminologia tradicional (que utiliza termos como frase, período etc), mais apropriada à música clássica europeia. Essa metodologia é fundamentada em alguns princípios que consistem basicamente em considerar o trabalho de análise a partir de três pontos de vista principais: (1) articulatório, (2) comparativo e (3) funcional. O aspecto *articulatório* trata das divisões e das conexões entre as partes que constituem a totalidade da forma musical, permitindo compreender como as unidades da forma se articulam no tempo, e como se organizam hierarquicamente em níveis articulatórios. O aspecto *comparativo* da análise descreve o grau de semelhança e diferença entre unidades (consideradas em qualquer nível articulatório) da forma musical. Esse trabalho comparativo se apóia em categorias como identidade, semelhança,

dessemelhança e oposição. Entendendo que existem graus de semelhança e diferença, Dante Grela define ainda três categorias intermediárias: diferenças tendentes à identidade; semelhanças propriamente ditas e semelhanças tendentes à dessemelhança. O aspecto *funcional* da análise trata de identificar e descrever a função que cada unidade formal cumpre no contexto geral da forma. Grela enumera uma série de funções formais, tais como exposição, transformação, transição, introdução, interpolação, extensão, conclusão e interjeição. Tais categorias de análise guardam certa analogia com a análise sintática, buscando identificar e descrever os “termos” do enunciado musical.



FIGURA 9 - Dante Grela, na FEA

O reflexo e as conseqüências dos cursos de composição e análise de Dante Grela são evidentes em dois campos de atividade musical: (1) na *composição*, auxiliando diretamente o aluno iniciante, que, em seu trabalho de criação, extrai elementos, procedimentos e relações da análise musical, e (2) na *performance*, em que o intérprete, através de uma maior consciência das relações formais, pode vir a realizar uma execução que enfatize os aspectos estruturais de cada composição. Mas, além disso, é importante destacar que a análise, sobretudo quando apoiada em uma terminologia acessível, é de fundamental importância na *educação musical*.

O educador a utiliza como ferramenta para compreensão não apenas de obras acabadas e de peças de repertório, mas qualquer atividade musical escolarizada (jogos, exercícios), qualquer aspecto isolável da linguagem musical (ritmo, alturas, textura etc), é passível de uma análise dessa natureza. Dessa forma, a análise musical contribui para a compreensão do fato musical de uma maneira geral, mas principalmente em sua dimensão imanente, formal, estrutural.

2.5.2 A presença de Koellreutter

Enquanto Dante Grela realizou um trabalho de sistematização do conhecimento musical a partir da análise dos fundamentos que estruturam a linguagem da música, Koellreutter interferiu numa outra direção. Sua presença na FEA, assim como nos inúmeros locais onde este compositor/pensador atuou e difundiu suas idéias, parece ter estimulado, desenvolvido e articulado um outro campo do conhecimento. Koellreutter esteve atuante na FEA durante oito anos quase ininterruptos, de 1979 até 1988. Sua contribuição foi decisiva para a formação de grande parte do corpo docente da escola e para a definição de diretrizes de várias práticas até hoje ali vigentes. Durante esse período, ministrou uma série de oficinas e cursos abertos à comunidade, cujos temas eram os seguintes: Análise Fenomenológica, Contraponto, Harmonia, Música da Índia, Sociologia da Música. Segundo Barbosa, enquanto Dante Grela realizava um trabalho “voltado para a técnica musical”, que lidava com “alturas, com intervalos, com modos de organização, com ritmos, com formas, com proporções”, sem o qual ele “não conseguiria compor”, Koellreutter

não falava muito disso, ou falava pouco dessas coisas. Ele citava a importância desses sistemas, mas ele na verdade trabalhava com a imaginação. A imaginação enquanto forma de consciência do homem no mundo em que ele vive. Então, na verdade, era até mais profundo. Só que se ficar desvinculado do outro lado, você fica numa espécie de aprisionamento dentro de um onírico que não se realiza enquanto obra. Então é preciso criar essa ponte. Que é um problema que todos os alunos do Koellreutter têm (BARBOSA, 2005).

Não obstante essa menor ênfase no aspecto poiético do fato musical - que Dante Grell denominava “cozinha” da composição -, grande parte da renovação no ensino de matérias básicas para a formação musical, tais como a harmonia e o contraponto, se deve a Koellreutter.

Em relação ao contraponto, Koellreutter adotou o ensino do contraponto modal, baseado no estilo de Palestrina²⁶, que, ao contrário do contraponto tonal, independe de um conhecimento prévio de harmonia. Isso possibilita um acesso mais imediato à disciplina para a maioria dos estudantes de música, pois desenvolvem o importante senso de horizontalidade no discurso musical. O argumento a favor dessa concepção estilística é que, historicamente, a harmonia tonal se desenvolveu e foi sistematizada a partir das conquistas da música polifônica renascentista. A harmonia seria, assim, *conseqüência* do contraponto e não o contrário, como normalmente se ensinava nas escolas de música. No caso da harmonia, o enfoque de Koellreutter era o da harmonia funcional. Ao contrário do ensino tradicional de harmonia, essa abordagem possibilita um entendimento mais sintético da totalidade do campo de estudo dessa disciplina. Os ensinamentos de contraponto e harmonia de Koellreutter ficaram registrados em dois pequenos livros²⁷, muito difundidos, mas que, segundo o comentário de Teodomiro Goulart, não refletem a profundidade com que o mestre tratava esses assuntos: “o ensino dele era a figura dele, o que ele deixou escrito é muito pulverizado e muito deturpado. Eu que tive o prazer de estudar com ele, vejo em seus escritos apostilas de um nível bem baixo que são totalmente deturpadas. Com ele era possível dialogar e reparar” (GOULART, 2005).

Mas, para se avaliar o alcance e os desdobramentos das idéias de Koellreutter, não apenas no contexto da FEA, é preciso compreender um pouco melhor as bases de suas concepções a respeito de estética e educação. Tomemos como referência a chamada “Estética Relativista do Impreciso e do Paradoxal”, um conjunto de idéias em construção que, segundo Koellreutter preconizava, seria apropriado,

²⁶ Giovanni Pierluigi da Palestrina (1525-1594).

²⁷ *Contraponto modal do século XVI (Palestrina) e Harmonia Funcional: introdução à teoria das funções harmônicas.*

de um lado, para a criação de uma linguagem de sons que corresponda à visão de mundo, revelado pela ciência moderna, e, de outro, para a elaboração de uma linguagem musical, que possa permitir a criação de um estilo novo, de cunho nacional (não nacionalista!), independente dos padrões da música européia, música essa cujos valores correspondem ao nível da consciência e do desenvolvimento social das culturas emergentes do Terceiro Mundo e da cultura brasileira, em particular (KOELLREUTTER, 1990, p.9).

Koellreutter postulava que a música, enquanto linguagem, enquanto sistema que veicula significados, tem a possibilidade (e a necessidade) de traduzir e comunicar uma visão de mundo. Para ele, isto deveria ser construído a partir das conquistas e descobertas da ciência moderna, fato que levaria à conseqüente superação da dicotomia ocidente/oriente, num mundo de integração cultural. As rupturas epistemológicas com as noções de matriz racionalista, suscitadas pela física moderna - tais como os dualismos de contrários (tempo/espço, sujeito/objeto), a percepção do nexu da causalidade, que estabeleceria uma ordem temporal linear, a percepção objetiva do tempo - abririam novos olhares, escutas e alternativas para as realizações no plano estético. Assim, a linguagem musical não expressaria mais noções fundadas em oposições do tipo consonância/dissonância, tempo-forte/tempo-fraco, tampouco se organizaria formalmente segundo uma lógica causal. A contribuição da “Estética do Impreciso e do Paradoxal” operaria no sentido de se criar uma nova sensibilidade musical, conectada com uma imagem de mundo na qual os fenômenos fossem percebidos em suas características de direcionalidade e dimensionalidade múltiplas.

Mas a relação entre realização artística e o mundo do pensamento científico e filosófico, tanto ao nível da produção quanto da recepção, deve, em contrapartida, estar legitimada por sua função social. Essa poética da relatividade tem valor na medida em que é compreendida e socialmente partilhada. Num ensaio intitulado “Educação musical no terceiro mundo: função, problemas e possibilidades”, Koellreutter destaca a necessidade da arte, no contexto das nações em desenvolvimento, serem necessariamente funcionais:

É necessário que a arte se converta em fator funcional de estética e humanização do processo civilizador em todos os seus aspectos. Somente o ensino da música como arte ambiental e socialmente funcional - e, portanto, enquanto arte aplicada a atividades extramusicais, mas funcionais na sociedade - contribuirá para a conscientização do homem brasileiro e para o desenvolvimento da população (*ibidem*, p.6).

Para atingir tal propósito, Koellreutter parte de uma dura crítica ao ensino musical tradicional, e propõe um novo desenho de escola, radicalmente distinto do modelo tradicional. Para ele, não interessa, no contexto do “terceiro mundo”, a produção de obras-primas concebidas para durar. Interessa o processo, o uso e o alcance que uma arte funcional consiga estabelecer.

Miséria, pobreza, desnutrição e penúria do povo, nos países do Terceiro Mundo, não permitem a confecção de obras de pretense valor permanente, de obras escritas para a posteridade. É mais importante no Terceiro Mundo a apresentação de idéias novas do que a produção de obras-primas, idéias que rompam com algumas estruturas do ensino musical e que possam contribuir para o processo de desenvolvimento democrático, no seu verdadeiro sentido (*ibidem*, p.8).

Os dois aspectos fundamentais do pensamento de Koellreutter que destacamos acima - o relativismo como visão de mundo e seu reflexo na arte e o acesso social à linguagem musical - aparecem de maneira exemplar numa atividade criada por ele, intitulada “Jogos Dialogais”²⁸. Esse trabalho merece ser sumariamente descrito aqui, uma vez que alia aspectos de seu pensamento estético à facilidade de montagem e realização. Trata-se de uma série de indicações extremamente sucintas que orientam as ações musicais de um grupo de oito executantes (profissionais ou amadores) interagindo em situações de diálogo. O primeiro jogo (permitido - proibido) é dividido em três “momentos”. No primeiro momento, um dos executantes se encarrega de definir a entrada e a saída de um segundo executante mediante

²⁸ Os Jogos Dialogais foram organizados por Rubner de Abreu e Carlos Kater e publicados na revista *Educação Musical – Cadernos de Estudo*, n.6, 1997 e posteriormente em Brito (2001).

dois sons convencionados como signos que disparam ou interrompem a execução. No segundo momento, outro par atua da mesma maneira simultaneamente e, no terceiro momento, quatro pares atuam polifonicamente, do mesmo modo.

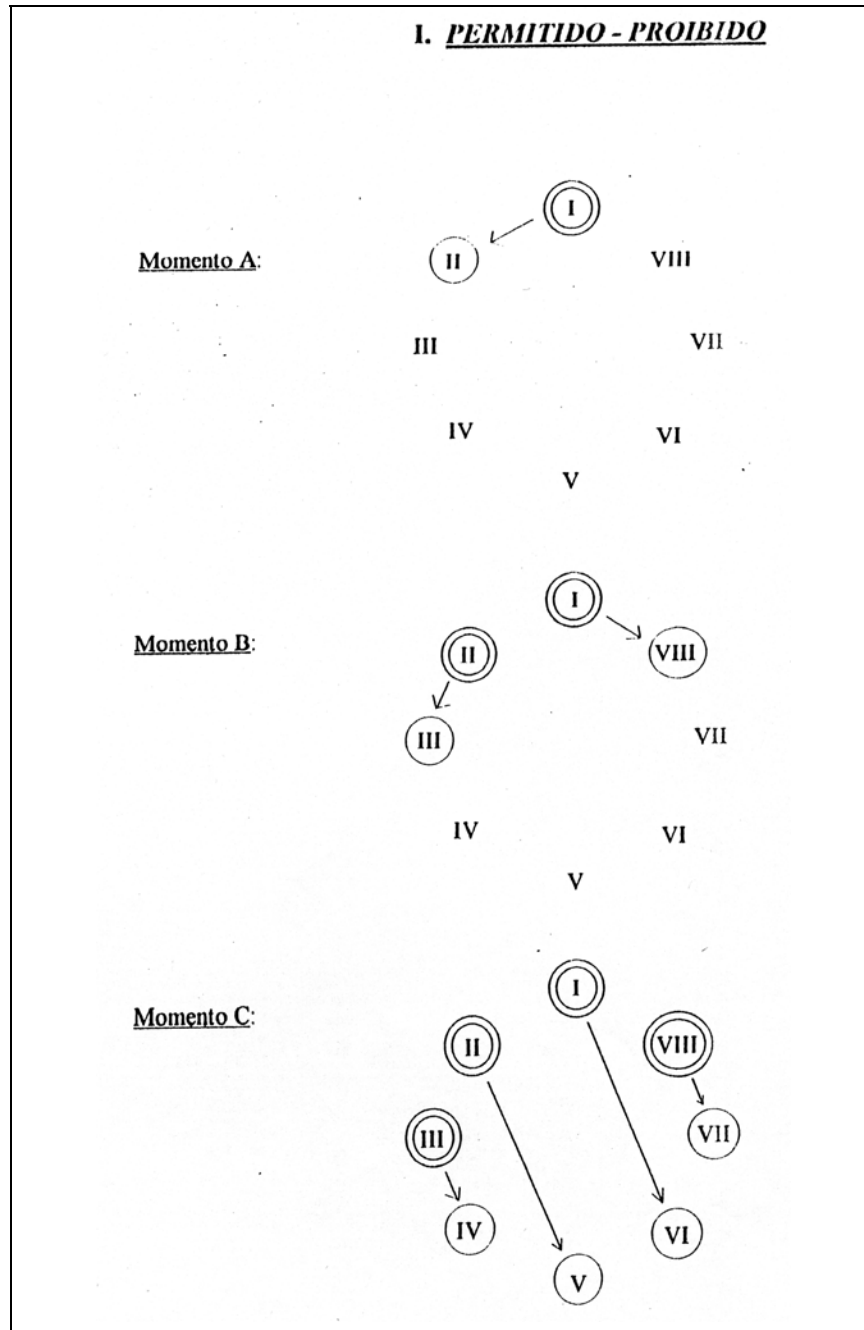


FIGURA 10 - Primeira página dos Jogos Dialogais

O jogo se desenvolve explorando diversas situações do “relacionamento dialogal”, segundo Koellreutter (*apud* BRITO, 2001, p.161), “a tradução, em música, do comportamento humano durante o diálogo“. A profundidade desse trabalho consiste no fato de tratar didaticamente uma das mais importantes variáveis do fato musical: a dimensão dialógica. Móvel, aberto e indeterminado, o jogo provoca a vivência desse aspecto da linguagem musical (o diálogo) através de situações de imitação, concordância, complementaridade, discordância, contradição, indiferença, neutralidade, obediência, desobediência (BRITO, 2001). A ênfase em tais aspectos mostra bem como a música é metáfora do diálogo. É na comunicação entre artista (compositor ou intérprete) e público, e também na comunicação *entre os executantes* numa realização musical (seja uma performance profissional, seja uma brincadeira, seja um jogo musical), que a linguagem musical se funda.

A contribuição de Koellreutter para a formação de parte do corpo docente da FEA, como de resto para várias gerações de músicos brasileiros, foi de extrema importância²⁹. Como veremos em seguida, é possível detectar em suas idéias a respeito de composição, estética e educação a origem de vários desdobramentos posteriores, desenvolvidos por seus ex-alunos.

2.5.3 Desdobramentos

Entre os diversos desdobramentos suscitados pela atuação desses sujeitos, catalisados no ambiente de interação da FEA, mencionaremos alguns trabalhos nas áreas de musicalização de adultos, musicalização infantil e ensino instrumental desenvolvidos dentro da FEA (pelo menos em seus estágios iniciais) que ilustram parte da contribuição dessa escola para o desenvolvimento da educação musical. Evidentemente essas práticas e metodologias foram desenvolvidas e sustentadas

²⁹ Essa contribuição foi, em certa medida, reconhecida e celebrada num evento organizado pela FEA em 6 e 7 de setembro de 1997, o “Seminário Hans-Joachim Koellreutter: contribuição pedagógica e criativa à música brasileira”. Nessa ocasião foram realizados, dentro da programação do evento e sob a coordenação do próprio Koellreutter, os “Jogos Dialogais”.

pelo trabalho e esforço de seus criadores. Contudo, para os propósitos da presente pesquisa, nos interessa destacar sua conexão com as matrizes que circularam na FEA desde sua criação.

2.5.3.1 A musicalização de adultos

A discussão em torno dos objetivos, do programa e do currículo de musicalização de adultos durante a década de 1980 e 1990 se estendeu pelos anos seguintes e se consolidou em alguns aspectos. Podemos afirmar que o modelo atualmente em vigor na FEA deriva desse processo no que diz respeito a metodologias, materiais e objetivos. Atualmente, o curso de musicalização para adultos da FEA é coordenado pelo professor Rubner de Abreu Júnior, que atribui aos ensinamentos de Koellreutter uma série de fundamentos por ele desenvolvidos em suas pesquisas no campo da musicalização e do solfejo.

A partir das minhas aulas de harmonia com ele [Koellreutter], eu compreendi que tinha que se ensinar o solfejo tonal junto com noções de como funcionava o sistema tonal. A consciência da estrutura funcional que rege o sistema, as leis funcionais do sistema tonal, já produziram uma transformação no ensino da Fundação nos anos 80. Então, esse ensino consciente, de fazer uma interconexão entre melodia e harmonia, como as duas coisas dialogavam no sistema tonal e como isto estava presente no solfejo. O ensino do solfejo dava ênfase na percepção qualitativa, da função, da compreensão musical funcional (ABREU JÚNIOR, 2005).

Mas, a partir de 1995, essa ênfase nas relações tonais como fundamento do ensino do solfejo e da leitura musical foi deslocada. A partir de então, aspectos como utilização do corpo associado a padrões rítmicos (palmas, pés) juntamente com melodias construídas sobre escalas pentatônicas passou a integrar o material básico da musicalização. Abreu justifica essa mudança de paradigma argumentando que a educação musical deveria incorporar aspectos geralmente excluídos do ensino de música, aspectos esses presentes na música de origem africana. Através do modelo europeu, o aprendizado musical se dá de maneira fundamentalmente racional, mas

a partir dessa reapropriação de elementos da música africana, recoloca-se a memória e a tradição oral no mesmo patamar de importância da escritura e da construção teórica. Assim, distinguem-se dois aspectos importantes dentro do trabalho de musicalização: o treinamento auditivo e a percepção.

Os dois conceitos se tocam, se esbarram e se confundem. (...) A palavra treinamento auditivo, como o próprio verbo treinar indica, significa repetição: repetição do mesmo. Então você está estudando uma escala ou um determinado material, consiste em trabalhar aquele material e repetir aquele material, para possibilitar o treinamento, e a partir daí um trabalho de memorização e etc. A palavra percepção, ao contrário, enfatiza não a repetição, mas o novo, aquilo que escapa. Ou seja, a sua atenção se desloca para algo que não está sendo visto. Então, neste sentido, eu acho que chamar uma aula de solfejo de percepção é absolutamente contrário ao sentido que nós estamos dando à palavra percepção. Então, a percepção dialoga com a apreciação e dialoga com o treinamento (ABREU JÚNIOR, 2005).

O objetivo principal da musicalização, nessa perspectiva, passa a ser o desenvolvimento de uma escuta *qualitativa* dos elementos da linguagem musical. Nesse aspecto, cumpre importante papel o trabalho de criação e apreciação musical.

Dentro desse campo de discussões em torno da musicalização de adultos, o currículo da FEA encontra-se estruturado a partir das seguintes diretrizes básicas: Ciclo básico (quatro semestres) com trabalho a partir do modalismo, subdividido em três níveis: (1) modalismo pentatônico; (2) modalismo hexacordal (pentatônico mais um semitom); (3) modalismo diatônico, com elementos tonais diluídos. Ênfase no trabalho de corpo, memória e improvisação melódica e rítmica. Iniciação ao processo de escrita a partir de matrizes melódicas e rítmicas da música brasileira. Ciclo Intermediário (dois semestres): introdução ao sistema tonal. A oposição tonal/modal é colocada em questão. Ciclo complementar (dois semestres): cromatismo é desdobrado e ampliado. Cromatismo modal e tonal. Introdução de elementos atonais.

2.5.3.2 Ensino instrumental e musicalização infantil

No campo do ensino instrumental, alguns trabalhos que visam abordar a aprendizagem instrumental de uma forma abrangente e articulada com outros conhecimentos musicais tiveram seu início no contexto da FEA. Mencionaremos aqui apenas o Método de Violão de Teodomiro Goulart e os trabalhos de iniciação à flauta doce de Tereza Castro, e à flauta transversal de Alberto Sampaio Neto. Além do aspecto lúdico, o traço comum do material pedagógico desenvolvido por cada um desses três educadores é a centralidade, mais ou menos enfatizada, das características de abertura e mobilidade. Essas metodologias se constituem em tecnologias propiciadoras do ato da criação ou da manipulação criativa e autônoma dos elementos da linguagem musical ao longo do processo de aprendizado instrumental. Nesses trabalhos, a aprendizagem do instrumento é colocada numa perspectiva na qual *aprender o instrumento* passa a ser sinônimo de *aprender música*. É nesse sentido que podemos situar essas propostas na perspectiva de algumas das matrizes citadas anteriormente.

A proposta de ensino instrumental de Teodomiro Goulart, surgida no contexto da FEA, se apresenta rica em desdobramentos e apoiada numa reflexão original. Este educador vem trabalhando obstinadamente na construção de seu “Método”, só recentemente publicado, podendo assim circular num âmbito mais amplo do que ao que esteve confinado até então³⁰. Baseado num material móvel, esse trabalho pretende esgotar as possibilidades combinatórias de todas as variáveis do violão, quer sejam variáveis relativas ao instrumento (cordas, casas, regiões), ao corpo (mãos, braço), às ações e movimentos (toques, modos de ataque), à linguagem musical (notação, harmonia, timbre, texturas etc). Para isso, Goulart desenvolveu uma série de cartões que codificam diversos aspectos, tais como fontes sonoras, parâmetros musicais, elementos motores, organizáveis segundo algumas diretrizes

³⁰ “Violar: aprendizagem e ensino do violão sob a dependência sensível das condições iniciais” foi lançado em outubro de 2006 durante o II Festival Internacional de Violão, na Sala de Música Sérgio Magnani, na FEA. Nessa ocasião o autor proferiu a palestra “Do discreto charme das impossibilidades ao exuberante encanto do caos”, na qual relatou aspectos de sua pesquisa.

que orientam a formação de jogos, dispostos num tabuleiro. As características gerais desse trabalho podem ser resumidas em seus aspectos de abertura e indeterminação, aliados a um rigor de estruturação dentro de uma lógica não linear. Dentro dessa exaustiva “*ars combinatoria*”, o método abre um “campo de possibilidades”, tornando-se “um convite à escolha” (ECO, 1986. p.158).

O trabalho de Tereza Castro, voltado para a aquisição inicial da linguagem musical através da flauta doce, pode ser situado numa linha que deriva das oficinas de criação de Marco Antônio Guimarães. Castro participou do chamado “Grupo das Quintas”, coordenado por Guimarães (cf. 2.3.1), no qual os integrantes se dedicavam

à pesquisa de materiais não convencionais e ao seu uso, à construção e invenção de jogos e formas despojadas de tratar questões da musicalização e treinamento auditivo. Acredito que tais formas permitiam uma disponibilidade maior por parte de todos os alunos tanto para a criação quanto para o desenvolvimento de uma consciência crítica menos inibidora. Isso propiciava o uso de fontes sonoras de natureza variada e uma constante valorização do reconhecimento das várias soluções musicais possíveis para um mesmo trecho de música, principalmente as mais simples, ao menos aparentemente (CASTRO, 1999. p.33).

Parte dessa experiência aparece em seu livro intitulado “cada dedo cada som”, no qual Tereza Castro elaborou e compilou uma série de canções adequadas ao processo de iniciação à flauta doce (com duas alturas, três alturas etc). Essas canções foram compostas, em sua maioria, por alunos, crianças de 5 a 12 anos, e coletadas pela autora “ao longo dos últimos 20 anos”. O diferencial desse trabalho, além do cuidado didático que rege a escolha e a organização das peças, consiste no fato de essas canções serem anotadas por um sistema que evita um contato prematuro com a notação musical tradicional, na fase inicial de aquisição da linguagem musical. Trata-se de uma série de quadrados regulares preenchidos por cores que representam a altura e a duração do som.

38 **Pequeno trenzinho**
Mateus C.

Si								
Lá								
Sol								
	Ô	meu tren-	zi-	nho	vai de-	va- ga-	ri-	nho

Si								
Lá								
Sol								
	é	tão pe-	que- no	que não	ca-be_ um	pas- sa-	ri-	nho.

FIGURA 11 - Pequeno trenzinho, partitura em notação colorida

Além do aspecto visual atraente, que permite estabelecer uma relação imediata e concreta entre a notação e a resultante sonora, esse trabalho inclui um conjunto de toquinhos de madeira coloridos, com os quais o professor pode estimular o aluno a montar, compor, variar e tocar suas próprias melodias. Para Castro, esse material musicalizador, associado à flauta doce, funcionaria como mediador do processo de aquisição da linguagem musical.

A resposta de Alberto Sampaio Neto à questão da iniciação à flauta transversal guarda certa similaridade com a proposta de Castro, sobretudo no que concerne à questão da notação musical. O sistema de notação desenvolvido por Sampaio é também construído a partir de formas geométricas e cores. Além disso, Sampaio

também assume certa ascendência das experiências de Marco Antonio Guimarães em seu trabalho:

A concepção de música e educação musical do Marco Antônio Guimarães, para mim, talvez seja das que mais me fizeram ser um bom professor de prática de conjunto. É nítido quando, num curso bem posterior, talvez já no final da década de 90, quando ele veio mostrar aqueles instrumentos dos canos, que eu passei a adotá-los e desenvolvi músicas com grafias não convencionais. Eu peguei um pouco daquela idéia, pedi licença a ele, fizemos vários canos aqui na Fundação, e desenvolvi muitos arranjos que utilizavam aqueles canos. Não só arranjos de prática de conjunto, mas diversas atividades de musicalização (SAMPAIO NETO, 2005).

Em seu estudo a respeito da iniciação à flauta transversal através da utilização do pífaro nas primeiras etapas da aprendizagem, Sampaio busca articular os problemas técnicos iniciais - tais como maneira de segurar o instrumento, a emissão do som, os ataques com golpes de língua e o dedilhado - com um aspecto que ele considera de extrema importância na educação musical: a *diversidade* do repertório. Essa diversidade é ilustrada por Sampaio Neto (2005, p.88-89) através das seguintes categorias por ele estabelecidas: canções da música popular brasileira; música de tradição oral brasileira; música brasileira para flauta e piano (erudita, de caráter didático); música instrumental brasileira; melodias criadas pelo pesquisador a partir de *playbacks* de músicas instrumentais brasileiras; músicas eruditas estrangeiras (Stravinsky, Orff, Bartók, Satie, Brahms); músicas eruditas (didáticas) para flauta e piano; músicas tradicionais de outros países (Japão, Irlanda, EUA); Música instrumental estrangeira. Além dessas categorias, baseadas em estilos de época e lugar, Sampaio destaca certas atividades cujo foco não está num repertório, mas em procedimentos característicos da música contemporânea, tais como

contextos musicais não-tonais ou sem temperamento e também não-métricos (derivados da ausência de pulsação ou de compassos definidos). Com a mediação de grafias não convencionais (em escrita proporcional ou outros tipos) podem-se trabalhar diversos aspectos. Os principiantes também podem montar estruturas a partir de cartões (que apresentam, por exemplo, fragmentos melódicos ou gráficos) e, ainda, lidar com o acaso em partituras de formas abertas. Em todas

estas atividades, o que importa é o envolvimento da expressividade musical (*ibidem*, p. 90).

As resenhas sumárias dos trabalhos de Sampaio, Castro, Goulart e Abreu, vistos aqui pela perspectiva da história da FEA, não pretendem, de maneira alguma, esgotar o variado campo de experiências e possibilidades hoje em vigor na FEA. Nesse contexto, algumas tendências importantes - como a musicalização infantil e as práticas de conjunto instrumental para adolescentes - não foram citadas, pois o objetivo neste final de capítulo não é esgotar, mas apenas ilustrar uma variedade de experiências que há muito extrapolou os limites da instituição.

CAPÍTULO 3 - A CIRCULAÇÃO DA LINGUAGEM MUSICAL NA “ESCOLA LIVRE DE MÚSICA”

A trajetória delineada pela pesquisa histórica no capítulo anterior abrange um período de 44 anos. Nosso olhar para esse extenso lapso de tempo foi direcionado por aquelas categorias e hipóteses estabelecidas *a priori* na base teórica da pesquisa, a saber: a noção de que a música, enquanto linguagem, opera seus significados no espaço de interação dos sujeitos, o “terreno interindividual”, na feliz expressão bakhtiniana. Nessa concepção que privilegia o olhar para as interações, para os confrontos, para as trocas de significados, para o compartilhamento de formas simbólicas, destacamos duas vias ou canais por onde circula a linguagem musical e através das quais os sujeitos e a instituição operam e possibilitam o fluxo de significados: (1) a via da *produção cultural*, e (2) a via da *escolarização*³¹.

Retomamos essa perspectiva inicial com o objetivo de construir uma síntese dos principais traços por nós destacados, levando em conta tais premissas e escolhas. Cabe, a partir desse ponto da pesquisa, ir distanciando progressivamente o ponto de vista a fim de perceber os contornos e a forma geral do caso que investigamos. Com esse distanciamento, pretendemos inferir uma generalização e buscar, nos dados levantados pela pesquisa histórica, estruturas e invariantes que delimitem sua forma e suas características gerais. É comum, quando se realiza um estudo de caso, a tendência em dar excessiva ênfase a detalhes e particularidades do objeto estudado. É uma armadilha à qual devemos estar atentos para evitar confundir os pormenores do objeto com sua estrutura mais geral. Fonseca (1999), num ensaio intitulado “Quando cada caso NÃO é um caso”, alerta exatamente para o risco de se valorizar aspectos idiossincráticos do “caso”, em detrimento de uma desejada

³¹ A produção cultural apareceu, com destaque, nos seguintes tópicos: “Dois projetos iniciais” (cf. 2.1.5); nas manifestações culturais dos Festivais de Inverno (cf. 2.2); e nos “Eventos de música contemporânea” (cf. 2.4). Os processos de *escolarização*, aparecem destacados nos esforços do grupo inicial em buscar metodologias distintas das predominantes nas escolas de música em BH (cf. 2.1.2; 2.1.3; 2.1.4; 2.1.5), nas inovações desenvolvidas e trazidas pelas novas concepções circulantes nos cursos e oficinas dos Festivais de Inverno (cf. 2.2), nas oficinas de criação e nos conceitos vigentes nas décadas de 1970 e 1980 (cf. 2.3), e nos “Desdobramentos pedagógicos” (cf. 2.5).

generalização de seus aspectos. Para ela, “a insistência - na visão antropológica - no aspecto *social* de comportamento leva à procura por *sistemas* que vão sempre além do caso individual” (FONSECA, 1999, p.59).

Como primeiro movimento no sentido de uma busca por essa compreensão sistêmica do objeto, que inclui as relações desse objeto com seu contexto histórico e social, das estruturas capazes de nos fornecer dados para uma síntese, construímos um diagrama tomando como base o foco estabelecido *a priori*:

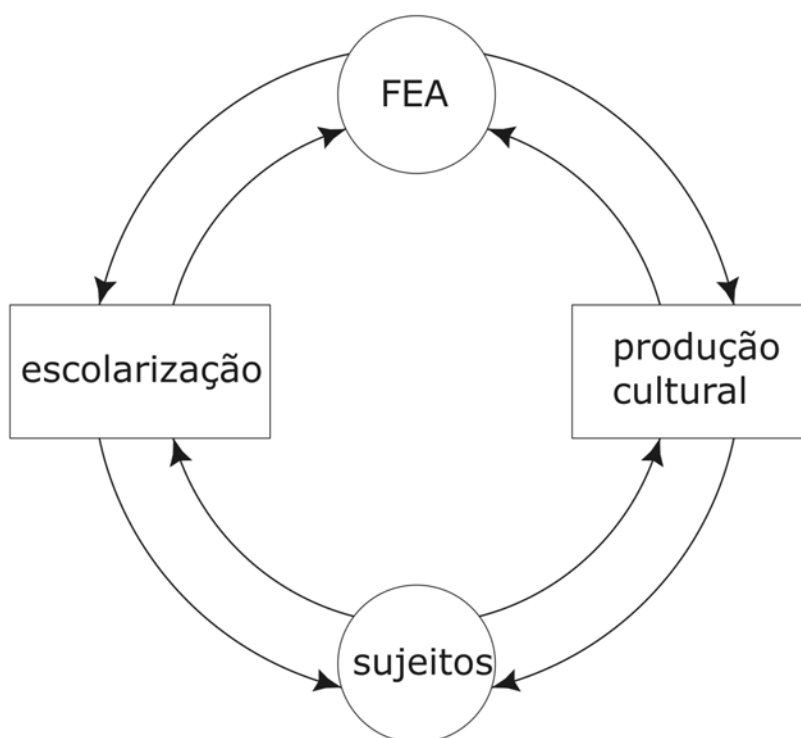


FIGURA 12 - Relações entre processos e instâncias de circulação da linguagem musical

O diagrama acima enfatiza algumas relações importantes, de resto já evidenciadas ao longo da pesquisa: a linguagem musical (seta) é o fenômeno que integra os sujeitos à instituição e a instituição aos sujeitos através dos dois processos dinâmicos de mediação (escolarização e produção cultural). Esse primeiro

distanciamento do olhar já nos permite distinguir e ressaltar um aspecto fundamental de nosso objeto: a *mobilidade*. Essa mobilidade e essa conexão entre os processos de mediação da linguagem musical foram atribuídos, pelos sujeitos entrevistados, ao caráter de liberdade e abertura da FEA. Assim, duas macro-categorias, ressaltadas pela fala dos sujeitos³², emergem ao longo da pesquisa: (1) a liberdade para desenvolver novas propostas pedagógicas, novas práticas e novas metodologias de ensino, com o que isso implica de experimentação e de erro; e (2) o esforço da instituição no trabalho de difusão musical, promovendo a circulação sobretudo de obras de autores não consagrados, ou pouco executados.

Esses dois aspectos ficam evidenciados nas declarações citadas abaixo, em que os sujeitos ressaltam a abertura para suas propostas, em diversos momentos da história da escola:

A metodologia adotada logo no início foi uma metodologia nova aqui, digamos. Uma metodologia muito menos presa a todas as normas impostas pelo Ministério às escolas de música, mais livre e mais próxima do ser humano, e de cada ser humano (MAGNANI, 1987).

[A FEA] não era uma escola acadêmica, é uma escola aberta, uma escola livre. Então, isso me chamou a atenção. Então logo que eu fiquei sabendo, no ano seguinte [1977] eu entrei para cá e comecei essas aulas com o professor Ficarelli (ABREU JÚNIOR, 1988).

Eu comecei a desenvolver vários projetos aqui [na FEA] como professor. Inicialmente em 1982. Eram cursos bastante interessantes, você tinha toda a liberdade de organizar e era uma proposta que não era uma aula expositiva monótona, mas eu trabalhava com os próprios alunos, eles sugeriam coisas (ÁLVARES, P., 1988).

³² Essas posições foram, evidentemente, também contestadas. No entanto, entendemos que essas duas grandes categorias aparecem como predominantes, tanto nos documentos quanto nos depoimentos. A primeira categoria se relaciona aos processos de escolarização da linguagem musical e a segunda é relativa aos processos de produção, difusão, circulação e recepção de obras e autores.

A Fundação como espaço onde eu [pude] trabalhar sem nenhum policiamento e esse é o lado positivo, quer dizer, eu sempre fiz o que eu quis aqui, nunca sofri interferência nenhuma (GOULART, 2005).

Então eu tive toda essa liberdade, toda essa abertura para trabalhar da maneira como eu imaginava ser interessante (SAMPAIO NETO, 2005).

Essa liberdade, abertura e estímulo para pesquisa e implementação de modelos alternativos, bem como o rompimento com modelos tradicionais, recorrentemente mencionados pelos sujeitos, aponta para a questão geral que buscamos: o fato de ser uma escola que se define como *livre*. É esse traço essencial da instituição, reiterado nas falas dos sujeitos, que emerge como tema central, é esse aspecto que parece englobar e unificar todo o movimento de escolarização e produção da linguagem musical no âmbito da FEA. Nessa perspectiva, reorientamos nosso trabalho analítico formulando novas questões, através das quais pretendemos lançar luz e compreender o conceito, a natureza e significado dessa forma particular de organização escolar designada como “Escola Livre de Música”:

Quais aspectos caracterizariam uma instituição de ensino musical para que ela seja qualificada como *livre*? Ou, colocado de uma maneira mais elementar: o que é uma Escola Livre de Música? Quais aspectos, quais diferenças essenciais distinguem os modelos extremos de Escola Livre do modelo de Escola Formal? Embora essa pesquisa não pretenda esgotar o mapeamento das possíveis variantes do conceito de Escola Livre de Música, podemos indagar: quais modelos históricos antecederam a FEA nessa concepção? Ao compararmos esses modelos de Escola Livre com o caso específico da FEA, novas questões emergem: em que medida os ideais históricos de Escola Livre foram de fato implementados na FEA?

Nos tópicos seguintes, estendemos esses temas e esboçamos respostas para essas questões.

3.1 LIVRE X FORMAL: PARADIGMAS DE ORGANIZAÇÃO ESCOLAR?

O levantamento dos aspectos que porventura possam delimitar o conceito de “Escola Livre”, o debate em torno das características que venham a fazer com que uma instituição de ensino musical possa ser assim adjetivada, passa antes pela idéia de que existe outro modelo de escola de música cuja característica essencial julgamos não primar ou não enfatizar a liberdade. O modelo que melhor caracterizaria essa noção é o de *conservatório*, cuja semântica já indica certa postura epistemológica. Segundo a elucidação de Ferreira,

essa palavra – conservatório – deriva etimologicamente de Conservar, que significa “...resguardar de danos, decadência, deterioração, prejuízo, [...] preservar.” (Aurélio, 1980, p.458). Pode-se sempre perguntar qual a melhor forma de conservar algo; guardando-se o que se quer em uma redoma, intocável, distante do alcance de todos, como nos museus? Ou trazendo o que não quer que deteriore, para a eterna transformação inerente a tudo que é vivo? Parece-me ser uma escolha calcada numa determinada visão de mundo e que, no caso, vai configurar um sistema de ensino que forçosamente estará comprometido com essa escolha (FERREIRA, 2000, p. 81).

A idéia de conservar e preservar diz respeito a algum objeto que se constituiu no passado. Conserva-se algo - um saber, uma pedagogia, um conjunto de obras - *já instituído, já consagrado*. Nessa polarização de concepções, balizamos dois extremos: de um lado o modelo de conservatório, como local de não-experimentação e restrição da ação e da autonomia de seus agentes, no que se refere ao rigor e ao planejamento prévio de práticas, conteúdos e métodos. No outro extremo, o qualificativo *livre*, que se distingue desse modelo tradicional sobretudo pela possibilidade de experimentação do novo e de rompimento com o velho. Prosseguindo nesse questionamento a respeito do conceito de liberdade que envolve as práticas dentro de uma escola de música, é ainda pertinente uma reflexão formulada pelo professor Marcos Ribeiro de Menezes, no contexto das reuniões pedagógicas do grupo de musicalização na década de 1980 (cf. 2.5):

A idéia de uma escola livre é uma grande meta, um grande desafio. A própria designação “escola livre” já é em si um triste indicador de que a idéia de escola já está, de alguma forma, ligada a uma noção de restrições e cerceamento da liberdade. Da mesma natureza são as expressões como “vida saudável”, “crescimento harmonioso”, “educação libertadora” e tantas outras que nos indicam, elas mesmas, que a essência do termo que representam (educação, vida, crescimento, escola, aprendizado etc.) têm sido enfraquecidos pela sociedade, gerando, pois, em muitos, a necessidade de sua revitalização e re-essencialização.

A essência da FEA parece-me estar indubitavelmente ligada a esse processo de revitalização e aprendizado que, por ser muito difícil e sujeito a todas as dificuldades, necessita estar enraizado na mentalidade aberta, plurivalente, aberta para o debate e a constante renovação.

A reunião de professores é um elemento indispensável deste processo, pois através dela podemos obter um amadurecimento constante (MENEZES, 1988).

Mas, se essa liberdade implica certa postura de constante disponibilidade para o debate de idéias - segundo a conclusão de Menezes, estimulado pela prática de reuniões regulares de professores -, implica também uma série de contingências de natureza organizacional.

No caso da FEA, estamos diante de uma fundação de direito privado, uma entidade do chamado “terceiro setor”. Esse tipo de organização se caracteriza por gerar serviços de utilidade pública sem, no entanto, receber subvenções, sem contar com apoio institucional, o que, segundo Menegale, seria uma desvantagem dos cursos livres,

porque nós temos que, permanentemente, estar tentando conseguir patrocinadores, encaminhando projetos para as leis de incentivo, depois tentando captar patrocínio, (...) não sendo uma escola oficial ela não tem subvenção. Mesmo porque a área federal tem uma escola de música que é a Universidade Federal, a esfera estadual mantém a escola de música da Universidade Estadual, e a prefeitura prefere trabalhar com projetos avulsos. E também eu acho que, nessa altura dos acontecimentos, a Fundação não teria essa pretensão de ser mantida pelo estado, porque isso envolve muitas submissões, muitas regulamentações, e a Fundação já se acostumou a ser livre, não é? (MENEGALE, 2007)

Por ser uma entidade sem fins lucrativos, sem subvenções institucionais e não receber apoio estatal, a FEA depende de recursos captados junto a empresas, através de leis de incentivo para a manutenção de todas as suas atividades. Essa condição submete a escola a uma situação de permanente instabilidade, uma vez que esse tipo de subsídio é irregular. Caso a escola optasse por buscar um equilíbrio entre receita e despesa estritamente dentro do rendimento gerado pelo pagamento das mensalidades, uma série de projetos, de cursos mais avançados (geralmente deficitários) e um grande número de bolsistas seriam necessariamente sacrificados. Para Menegale essa redução tiraria o sentido da “luta diária” da FEA. Em nome desse ideal, a escola convive permanentemente com a instabilidade financeira.

Mas, para além das questões de ordem gerencial inerentes a esse tipo de organização, uma série de outros aspectos melhor caracteriza o que estamos buscando delimitar como “Escola livre”. Um aspecto primordial diz respeito ao currículo. Como a escolha dos conteúdos, dos conhecimentos veiculados, das práticas e da organização do tempo escolar se distingue da escola formal? Segundo Menegale, outra característica

muito importante é o seguinte: nós somos livres em relação ao currículo, por exemplo. Então a Fundação não tem programas de estudo. Não houve um dia em que foi determinado assim: não teremos programa. No início, enquanto nós estávamos tentando, experimentando e vendo que caminhos tomar, chegamos a formular programas. Mas havia um espírito muito livre, na Fundação, então havia uma certa rejeição por isso e acabou ficando letra morta. O que acontece é o seguinte: as reuniões de professores substituem isso. Há reuniões, semanais, por exemplo, dos professores que trabalham com crianças. Então, o desenvolvimento dos cursos de crianças está sendo acompanhado, reformulado o tempo todo pelos próprios professores, nessas reuniões. Então não há um programa escrito, prévio, mas há um acompanhamento que, primeiro, é muito mais dinâmico, depois eu acho que, no lugar de ser centrado no programa anterior, ele é centrado no aluno, no desenvolvimento do aluno. Eu considero que isso é uma característica de Curso Livre. (...) mesmo a Fundação tendo crescido muito, ela consegue acompanhar mais de perto os alunos por causa dessas medidas que são ágeis, não precisam passar por instâncias superiores para aprovar uma

mudança, não. As coisas são propostas num plano ali de aluno-professor, mais imediato (MENECALE, 2007).

No entanto, afirmar que a definição precisa dos conteúdos, dos objetivos e das formas de avaliação não são estabelecidos dentro de escolhas prévias, é apenas parcialmente correto. As reuniões periódicas de professores podem atenuar, flexibilizar ou substituir os programas, agilizar as decisões, mas não prescindem de um plano geral (cf. 2.5.3.1). É evidente que existe uma gradação desses conteúdos estruturada segundo critérios de progressão mais ou menos linear. Ocorre que esse plano geral é mais estruturado, mais fechado, nos quatro primeiros semestres dos cursos de musicalização de adultos da FEA, tendendo, após esse período, a se flexibilizar. Mesmo ao longo dessa etapa inicial, algumas disciplinas têm muito mais o caráter de oficina (criação, improvisação, apreciação musical) – em que o processo é construído coletivamente e os resultados flutuam segundo os direcionamentos do grupo –, herança e desdobramento das experiências desenvolvidas nas décadas de 1970 e 1980 (cf. 2.2.3 e 2.3). O argumento que sustenta essa estrutura curricular é baseado na hipótese de que, após esse breve período de formação inicial, o aluno já estaria “num caminho para a música, se ele quiser continuar. Tudo o mais é relativo ao aluno, relativo à pessoa, ao desenvolvimento que ela tem, o que ela quer fazer etc” (MENECALE, 2007).

Essa perspectiva de abertura e flexibilização do currículo após um período de formação inicial conciso tem o caráter de *alternativa*, sobretudo para um tipo de demanda que não se enquadra, ou não deseja se enquadrar, exatamente dentro das possibilidades estabelecidas pelos cursos formais. O caráter de escola alternativa resultou, a partir de certo momento na história da FEA, na adesão de um grande contingente de alunos jovens em busca de um ensino que se distinguisse do modelo de conservatório. Isso está relacionado ao modo de ingresso do aluno numa escola tradicional de música, principalmente nos cursos superiores, que exigem certo nível de formação prévia dentro do modelo instituído, assumido e corroborado por essas mesmas escolas. Para isso, é necessário que a formação musical se inicie muito

cedo. Toda a faixa etária intermediária (adolescentes) e adultos iniciantes ficariam excluídos desse modelo.

As pessoas procuram se formar na música, por exemplo, às vezes muito mais cedo do que na época do vestibular. Muita gente começa a estudar música muito cedo e se profissionaliza muito cedo. Então isso não corresponde muito bem àquela cronologia, que é o previsto pela Universidade. Há pessoas que querem estudar música de uma outra maneira. E a Fundação então se atribuiu esse papel, de oferecer essa alternativa (MENECALE, 2007).

Disso deriva o fato de a Escola Livre poder absorver um corpo discente heterogêneo, tanto quanto à faixa etária quanto ao conhecimento musical prévio ou experiência musical anterior. Em tese, a Escola Livre admitiria “qualquer aluno”, e seu desafio parece ser o de encontrar espaço e solução pedagógica para uma variada gama de perfis, ao contrário de se estabelecer um vínculo estrito entre faixa etária e grau de formação escolar.

Além da flexibilidade e abertura curricular e da perspectiva de escola alternativa, outro aspecto marcante que caracteriza a FEA enquanto Escola Livre é o modo como os professores são admitidos na instituição:

nós nunca contratamos algum professor para a Fundação pela sua titulação, pelo seu currículo. Sempre foi por uma adesão desse professor às propostas da Fundação. E são coisas que acontecem informalmente também: nós estamos precisando contratar um professor para determinada área, o que a gente procura são professores que já demonstraram alguma afinidade com o nosso trabalho (MENECALE, 2007).

Isso está diretamente relacionado ao fato de um grande número de seus professores já terem sido alunos da própria FEA³³. Esse ritual de entrada de professores na

³³ Atualmente (março de 2007) a FEA conta com 36 professores em seu quadro. Destes, 18 são ex-alunos da instituição.

escola é atribuído por Menegale ao trabalho de monitorias e da observação, entre os alunos, daqueles com perfil e potencial para o trabalho docente: “há uma transição de aluno para professor que não é brusca, não é uma mudança de *status*, é apenas uma mudança de função³⁴” (MENECALE, 2007).

Resta destacar que, além dos cinco aspectos que enumeramos e que definem o que viria a ser uma Escola Livre de Música, quais sejam: (1) a oposição ao modelo de conservatório, sobretudo no que diz respeito à autonomia dos agentes e à renovação das práticas; (2) a forma de organização, desvinculada de organismos estatais; (3) o currículo relativamente aberto, em parte substituído e sustentado por discussões periódicas, no sentido de possibilitar mudanças de rumo e estratégia no decorrer do processo; (4) o caráter de alternativa, que possibilita o atendimento a um corpo discente heterogêneo; (5) o corpo docente endógeno, “identificado com os ideais da escola”, ou pelo menos com uma imagem construída, cooptados dentro de um mesmo universo discursivo; além desses aspectos gerais levantados, existiria também um fator primordial, de difícil definição, que Menegale mencionou como sendo

um espírito geral de liberdade que existe na Fundação, que os alunos reconhecem, que mencionam muitas vezes, que é também uma característica dos Cursos Livres, mas que pode existir em outros ambientes também, que tem um ensino formal (MENECALE, 2007).

Nesse sentido, podemos concluir que esse “espírito” não é exclusividade das chamadas “Escolas Livres” nem está diretamente condicionado pelos cinco aspectos que enumeramos. Muitas escolas, supostamente “livres”, podem se apegar a determinadas posturas rígidas, assim como escolas formais (conservatórios,

³⁴ Ao se referir ao início de suas atividades como professor da FEA, GOULART (2005) afirma que, naquela época, não existia um corpo docente capacitado para incluir os avanços da música contemporânea no processo de educação musical. Com “essa falta de matéria-prima, vamos dizer, formada, ela [Berenice Menegale] tinha pelo menos que estimular para que essas pessoas surgissem. Então foi surgindo: Paulo Sérgio [Álvares], eu surgi, e daí em diante veio uma cadeia de bons professores, mas no início foi um contexto no escuro, para mim”.

universidades) podem, por sua vez, estar imbuídas desse espírito, o que talvez nos permita afirmar que, entre o modelo de Escola Livre que buscamos delimitar aqui, e o modelo de escola formal, existiria um *continuum*, uma diferença unicamente “de grau” em que todo matiz é possível.

Para melhor compreender o que seria esse “espírito” de Escola Livre, recorreremos ao que nos parece ser uma das mais importantes matrizes desse pensamento dentro do campo da educação musical brasileira: as idéias de H. J. Koellreutter.

3.1.1 As matrizes e o “espírito” da abertura

O nome de Hans-Joachim Koellreutter (1915 – 2005) foi diversas vezes mencionado ao longo desta pesquisa. Além de ser uma referência recorrente nas entrevistas – nas quais os sujeitos atribuem às suas idéias, veiculadas em livros, textos, palestras, aulas, cursos, a origem de importantes desdobramentos no campo da educação musical (cf. 2.5.2; 2.5.3) -, seu nome aparece também em dois momentos cruciais na trajetória da FEA: como precursor das experiências de vanguarda nos Festivais de Inverno da década de 1970 (cf. 2.2.3), e como pioneiro no movimento baiano de composição que, conforme vimos, exerceu influência decisiva na história da FEA. A partir da constatação óbvia da importância de suas idéias e ações, procuramos assinalar aqui o que consideramos ser pontos cardeais do pensamento de Koellreutter em relação à problemática da Escola Livre. Contudo, não almejamos realizar uma análise exaustiva do manancial de suas idéias a respeito de educação, pretendemos apenas indicar a possibilidade de organizações escolares se colocarem em posições mais ou menos condizentes com esse “espírito”.

É notória a trajetória de militância desse nosso educador-compositor-pensador pela renovação do ensino musical do Brasil. Desde sua chegada ao Brasil, em 1937, seu trabalho foi marcante no sentido de sempre priorizar a renovação das concepções que orientam o ensino, a estética e a criação musical. Já em 1950, Koellreutter

funda, organiza e dirige o “Curso Internacional de Férias Pró-Arte”, em Teresópolis, Rio de Janeiro (de 03 de janeiro a 02 de fevereiro). Com esse evento, que se sustentou por vários anos consecutivos, “inaugura-se no país a tradição de cursos e festivais de férias” (KATER, 1988, p.16).

No período que vai de 1952 a 1958, Koellreutter funda e dirige a “Escola Livre de Música, da Pró-Arte”, posteriormente denominada “Seminários de Música da Pró-Arte”, em São Paulo, onde atuaria como professor de diversas disciplinas, especialmente estética, composição, harmonia e contraponto. Entre as metas dessa escola figura a preparação de artistas e profissionais ao lado também da formação *“de um público dotado de conhecimentos que o capacite a apreciar e a julgar as obras musicais assim como outras manifestações artísticas”* (Folheto de divulgação, s.d. *apud* KATER, 1988, p.17-18).

Entretanto, entre as iniciativas que gerou maior repercussão e provocou importantes desdobramentos, estão os “Seminários Internacionais de Música”, que aconteceram no período de 1954 a 1962 em Salvador³⁵. Já no discurso inaugural dos “Seminários Internacionais”, Koellreutter explicita alguns princípios de liberdade e abertura, norteadores dos trabalhos que ali seriam desenvolvidos:

Os Seminários oferecerão o ambiente propício às exigências dessa grande tarefa: um autêntico ensino artístico, baseado nos fundamentos de uma cultura geral, num programa moderno e eficiente que respeite no aluno os seus dons naturais, desenvolva sua personalidade e conduza à procura de estilo e expressão próprias, substituirá o ensino acadêmico, baseado em fórmulas e regras que matam a força criadora e reduzem a arte a um processo. Os Seminários constituirão um verdadeiro laboratório artístico de alunos e mestres, em cujo recinto serão livres, inteiramente livres, a opinião, as idéias e, o que é mais decisivo, a crítica (KOELLREUTTER, 1997, p.30).

³⁵ Foram alunos de Koellreutter nos Seminários: Diogo Pacheco, Isaac Karabtchevisky, Henrique Gregório (Regência), Ernest Mahle e Luiz Carlos Vinholes (Composição), entre muitos outros.

Os desdobramentos dos Seminários Internacionais são conhecidos: vieram a se transformar na Escola de Música e Artes Cênicas da Universidade Federal da Bahia (UFBA), onde foram implantados os “Seminários Livres de Música”. Koellreutter permaneceu ligado aos Seminários até 1963, ano em que Ernst Widmer assumiu ali o ensino de composição (cf. 2.3.1). Esses Seminários Livres foram patrocinados pela Reitoria da UFBA, em colaboração com a *Escola Livre de Música Pró-Arte*, de São Paulo, da qual Koellreutter era diretor.

O aspecto comum que unifica essas iniciativas, o “espírito” que anima esses vários projetos levados à frente por Koellreutter, pode ser recuperado em alguns de seus escritos³⁶, nos quais é muito freqüente uma postura de crítica radical frente ao modelo tradicional de escola de música. É uma premissa de seu pensamento o entendimento de que a escola tradicional de música se apóia num paradigma superado e insuficiente para atender às demandas daquele momento histórico³⁷. Isso porque as escolas de música, no entendimento de Koellreutter, estariam ainda orientadas segundo normas e critérios “em que estavam baseados os programas e currículos dos conservatórios europeus do século passado [XIX]” (1997, p. 39).

É num ensaio precisamente intitulado “O ensino de música num mundo modificado” que Koellreutter argumenta a favor das modificações que o ensino musical deveria sofrer, em função da aceleração das transformações recentes na sociedade:

poucos são os que, ao analisar as contradições e conflitos que surgem entre o aprendizado do estudante de música e a realidade profissional, entre a ilusão das ambições artísticas e a adaptação

³⁶ Em 1988, Carlos Kater, então professor da Escola de Música da UFMG, compilou e publicou no “Cadernos de Estudo - Educação Musical” uma série de ensaios de Koellreutter, acrescidos de comentários de diversos nomes da área, tais como: Berenice Menegale, Virgínia Bernardes, Irene Tourinho, Margarete Arroyo, João Gabriel M. Fonseca, José Maria Neves, Jusamara Souza, Celso L. Chaves, Gilberto de Carvalho, Marcos Mesquita, Astréia Soares, Elizabeth Lucas, Fausto Borém e Sandra Abdo.

³⁷ A maioria dos textos utilizados aqui foi escrita ao longo da década de 1980 e início da década de 1990.

irrefletida às exigências das atividades musicais, tiram conclusões para uma reformulação adequada do ensino musical.

Falando em contradições, refiro-me ao resultado da conservação infecunda e obstinada de categorias tradicionais de preparação, instrução e formação, de currículos e critérios estéticos e artísticos que, em consequência das transformações econômicas, políticas e sociais há muito tornaram-se obsoletas e anacrônicas. São poucos os que analisam a realidade social do país e orientam o aluno, elucidando-o, com franqueza e honestidade, sobre a existência ou inexistência de chances profissionais, sobre as possibilidades e impossibilidades da profissão que os esperam (*ibidem*, p.39).

Considerando essa preocupação de articular o ensino musical com a realidade profissional, um novo modelo de escola de música deveria enfrentar duas questões básicas, atendendo às seguintes demandas: (1) corresponder às necessidades de profissionalização, possibilitando uma formação musical que proporcionasse ao estudante uma *função* na sociedade e (2) se apresentar como veiculadora de um novo pensamento, capaz de ampliar, através de uma arte que dialogasse com os princípios de relatividade e incerteza da ciência moderna, a consciência do homem frente a esse “mundo modificado”.

Um “mundo modificado” exigiria, portanto, uma *nova estética* e uma *nova escola*. Assim, para se prevenir o declínio da importância social da arte, esta deveria ser convertida em arte “ambiental”, arte que se insere em diversos domínios da sociedade. Para isso é imprescindível que a arte seja *funcional*, pois, sem uma função social claramente definida, esta perderia seu sentido e seu lugar no mundo. Essa idéia de uma arte funcional, vinculada a uma multiplicidade de setores da sociedade, opera um deslocamento da ênfase de uma formação musical tradicional, substituindo aquela preocupação fundamental de formar virtuosos, “gênios”, músicos muito especializados em seu refinamento técnico instrumental³⁸ direcionando o conhecimento e a ação para

³⁸ “Em sua maioria, as escolas de música não passam de pretensas fábricas de intérpretes para as promoções musicais de elite burguesa, o que significa, em termos de ensino musical, especialização unilateral, aperfeiçoamento exclusivo de habilidades instrumentais e preparação de um tipo de musicista que vê seu ideal na apresentação de um repertório inúmeras vezes repetido de valores assim chamados “eternos”, estabelecidos e apreciados pela elite” (p. 39-40).

vários campos de atividades que podem ser desenvolvidas, estendidas, desdobradas e ativadas através da música aplicada. No campo da educação em geral, no campo do trabalho, na medicina, nos setores de planejamento urbano, na administração, nas relações inter-humanas, na terapia e reabilitação social, enfim, nestes e em outros setores da vida moderna, a música aplicada pode fazer-se presente, de forma dinâmica e produtiva (*ibidem*, p. 38).

Uma formação plural, transdisciplinar, seria condição imprescindível para o educador que necessita enfrentar a rapidez com que evoluem as ciências e a tecnologia em nosso tempo. Neste modelo de Escola Livre, um aspecto fundamental é a resposta do jovem às transformações do mundo moderno. Essa agilidade nas transformações tecnológicas vem acompanhada de mudanças na

mentalidade e dos hábitos intelectuais e psíquicos dos nossos jovens, pois, desde cedo, estes chegam a conhecer e principalmente a **viver** [negrito no original] fenômenos sociais e manifestações culturais que são desconhecidas à uma grande parte dos professores, por não pertencerem à esfera de experiências destes últimos (*ibidem*, p. 40).

Neste ponto, Koellreutter se refere a aspectos tais como “certas atividades em grupo, certos modos de procedimento e ação e ao comportamento crítico dos jovens face a certas regras e costumes de conduta” (p.40). Refere-se também à “‘curtição’ de jazz”, de música popular em geral “e ao interesse dos jovens pela música moderna, que alia o som ao ruído, (...) que requer um novo tipo de audição e percepção e nega quase todos os conceitos da estética tradicional” (p.40). Esses aspectos determinariam a construção de espaços educativos propiciadores de uma nova relação com o conhecimento e com a prática musical. Para isso, Koellreutter sugere

a substituição dos estabelecimentos de ensino musical do tipo conservatório, em nosso país, por um Centro de Atividades Lúdicas e Criatividade Musical. Um conjunto de clubes musicais, por assim dizer, que tem como objetivo o desenvolvimento de um diletantismo (no sentido da palavra italiana *dilettarsi*, ou seja, “divertir-se”), um diletantismo sadio e criativo, que corresponde aos anseios das novas

gerações e em que se desenvolvem todos os tipos de atividade musical, livremente, desde a música popular, rock e jazz até conjuntos corais e instrumentais que cultivem a música clássica (Diletantismo sempre foi o ponto de partida e freqüentemente, a base, de um profissionalismo de alto nível) (*ibidem*, p. 7).

Essa postura fundamentalmente lúdica e prazerosa em relação à música, através da qual a qualidade e os significados musicais floresceriam, formaria a atmosfera ideal, o ambiente propício, dentro do qual todas essas possibilidades criativas se concretizariam. É através desse “novo diletantismo” que se desenvolveria o aspecto mais importante no ensino artístico: o “ambiente”, segundo Koellreutter, “alicerce do ensino artístico”:

um ambiente que possa acender no aluno a chama da conquista de novos terrenos do saber e de novos valores da conduta humana. O princípio vital, a alma desse ambiente é o espírito criador. O espírito que sempre se renova, que sempre rejuvenesce e nunca se detém. Pois num mundo em que tudo flui, é o que não se renova um empecilho, um obstáculo (*ibidem*, p.53).

O que Koellreutter nomeia de “espírito criador” é uma atitude perante a arte e a educação artística na qual o sujeito relaciona os conhecimentos e as práticas com “o todo”: com o “todo da arte, com o todo da nossa existência, com o todo do meio-ambiente e com o todo da sociedade em que atuamos” (1997, p. 54). Sem essa perspectiva que busca um interrelacionamento e uma integração constante entre diversos campos da existência, correr-se-ia o risco de se “extinguir no aluno o que nele houver de criativo”, por mais organizado e estruturado que seja um currículo, por mais que um programa de ensino seja baseado numa ordem pré-estabelecida e orgânica de disciplinas.

Esse “espírito criador” encontraria expressão através do que Koellreutter designou como *ensino pré-figurativo*. Este talvez seja o conceito nuclear de suas idéias a respeito de uma educação musical aberta. Trata-se de um posicionamento frente ao ensino e à aprendizagem cuja ênfase recai muito mais sobre os aspectos futuros, as

possibilidades de desdobramentos, as conseqüências, do que uma revitalização de conhecimentos já produzidos, ou já processados: é “um método de delinear antecipadamente o que, provavelmente, sucederá no futuro, ou seja, figurar imaginando, (...) delinear aquilo que não existe, mas que há de existir, ou se receia que exista”. Essa postura diante do conhecimento não deve ser entendida como mera previsão tecnológica a partir de dados do presente e do passado, mas como “reflexão sobre os fins, exame crítico e questionamento dos objetivos e como antecipação, invenção de fins e de novos projetos” (*ibidem*, p. 55). Assim, seria pré-figurativo o ensino que estimula a imaginação para uma *possibilidade* de mundo, enquanto que refazer passos já consagrados do passado seria pós-figurativo:

Ensinar a teoria musical, a harmonia, e o contraponto como princípios de ordem indispensáveis e absolutos, é pós-figurativo. Indicar caminhos para a invenção e a criação de novos princípios de ordem, é pré-figurativo.

Ensinar que o aluno pode ler em livros ou enciclopédias, é pós-figurativo. Levantar sempre novos problemas e levar o aluno à controvérsia e ao questionamento de tudo que se ensina, é pré-figurativo.

Ensinar a história da música como conseqüência de fatos notáveis e obras-primas do passado, é pós-figurativo. Ensiná-la, interpretando e relacionando as obras-primas do passado com o desenvolvimento da sociedade, é pré-figurativo.

Ensinar a composição, fazendo o aluno imitar formas tradicionais e reproduzir o estilo dos mestres do passado, mas também, os mestres do presente é pós-figurativo. Ensinar o aluno a criar novas formas e novos princípios de estruturação e forma, é pré-figurativo (*ibidem*, p. 42).

Evidentemente, o que Koellreutter designa como método pré-figurativo de ensino, não parece excluir os conhecimentos herdados, adquiridos e consolidados pela tradição, mas pretende incorporar e ressignificar tais conhecimentos numa perspectiva de diálogo entre tradição e renovação. Essa idéia parece ficar clara quando ele afirma que o método pré-figurativo “não rejeita os métodos tradicionais, mas sim, os complementa. O caminho é a ampliação, o alargamento do ensino

tradicional pelo ensino pré-figurativo” (1997, p. 54). E, mais adiante ao discutir a dialética entre especialização e espírito criador, acrescenta:

É verdade que em cada ramo da educação artística necessita-se do homem que se especializa. Mas é indispensável que não lhe faltem o conhecimento do todo e a compreensão das interrelações existentes entre as coisas, entre os homens e suas atividades.

Esse todo, porém, do que eu falo, e cuja conscientização me parece tão importante, não existe em nenhuma parte. Nem nas diversas áreas da atividade artística. Nem nos cursos da escola. Esse todo vive em toda parte através de tensões permanentes que sempre se renovam (*ibidem*, p. 55).

Esse ponto de vista levanta uma questão fundamental a respeito da formação de professores de música, hoje. O desafio parece estar em conciliar dois aspectos: (1) a especialização como condição de domínio da linguagem musical, com o que isso implica em exigência de amadurecimento técnico, conquistado a longo prazo, e (2) lidar com essa totalidade, esse “espírito criador” que tudo relaciona, por tudo se interessa e exige uma formação multidisciplinar³⁹.

³⁹ Murray-Schafer (1991, p. 303-305) reflete sobre essa mesma problemática de maneira análoga. Ao se perguntar “quem deveria ensinar música”, responde: “Música tradicional: os profissionais. Sendo a música uma disciplina complexa, que abrange teoria e prática de execução, deve ser ensinada unicamente por pessoas qualificadas para isso. Sem concessões. Não permitiríamos que alguém que tivesse freqüentado um curso de verão em física ensinasse a matéria em nossas escolas. Por que haveríamos de tolerar essa situação com respeito à música? Por acaso ela está menos vinculada a atos complexos de discernimento? Não. (...) Por professor de música qualificado quero dizer não apenas alguém que tenha cursado uma universidade ou escola de música, com especialização nessa área, mas também o músico, profissional de música, que, por sua capacidade, conquistou lugar e reputação numa atividade tão competitiva. (...) Queremos conservar as coisas boas do passado e desenvolver outras coisas boas de nosso próprio tempo. Na descoberta de novos caminhos, a virgindade intelectual tem suas vantagens. Por conseguinte, pareceria possível, e até desejável que, ao procurar recrutas para o ensino da música no ‘tempo presente’, aceitássemos justamente aquelas pessoas que, apesar do amor pela matéria, não possuísem as qualificações necessárias ao professor tradicional. Sua ‘inocência’ descompromissada poderá ser útil na descoberta de novas técnicas e abordagens. (...) Quero acrescentar, também, minha firme convicção de que o colapso das especializações e o crescimento do interesse nos empreendimentos interdisciplinares não devem passar despercebidos a quem esteja engajado em qualquer tipo de educação musical. Durante o século XX, as artes têm-se mostrado suscetíveis à fusão e à interação. Considero que é somente questão de tempo que os estudos de mídia sejam adotados em aula, quando as diversas artes individuais poderão emergir dos compartimentos em que foram colocados há tanto tempo e propiciar uma interação ao mesmo tempo estimulante e prazerosa.”

3.2 PRODUÇÃO CULTURAL, MODERNIDADE E PÓS-MODERNIDADE

O ponto crucial de uma sociedade musical é a música nova. (Igor Stravinsky)

As alternativas de escolarização da música propostas por Koellreutter são fundadas numa dupla concepção: por um lado, postulam o imperativo de uma música funcional, articulada com campos diversos de conhecimento, por outro, que uma nova escola de música deveria se constituir como espaço de circulação de uma produção musical de estética atualizada. No seu entendimento, essa nova estética refletiria uma nova visão de mundo na qual a música deveria corresponder em suas formas ao relativismo do pensamento e à complexidade das conquistas da ciência moderna. Para Koellreutter (1987, p. 45), a teoria da música (teoria no sentido de conceito, concepção) veiculada nas escolas seria produto de um pensamento ainda baseado no modelo mecanicista de universo. Essa noção condicionaria a produção, a recepção e as formas musicais a um paradigma racionalista, fundado em conceitos estruturados em dualismos de opostos. Partindo do pressuposto de que “a música é uma linguagem, porque é um sistema de signos”, e linguagem “é a manifestação que mais nitidamente reflete o nível de consciência do ser humano e de sua cultura”, a música teria o poder de refletir o nível de consciência⁴⁰ que o ser humano já atingiu através da ciência moderna. Tendo esses princípios como base de sua argumentação, Koellreutter se refere claramente à música contemporânea de concerto, ao afirmar que a música que corresponderia a esse novo paradigma tem suas matrizes e teria sido “motivada” por obras de compositores tais como “Liszt (*Bagatela sem tonalidade*), Wagner, Debussy, Schönberg, Webern e Stravinsky” (*ibidem*, p.49). Esse tipo de produção musical ao qual se refere Koellreutter pode ser basicamente caracterizado pela pesquisa - e os conseqüentes “avanços” - em torno da renovação da linguagem musical, sobretudo nos aspectos relacionados à dimensão formal, imanente.

⁴⁰ Consciência no sentido de “inter-relacionamento constante, um ato criativo de integração” (*ibidem*, p. 54).

Para melhor delimitar esse campo da produção artística e identificar suas características, elaboramos inicialmente uma análise de várias de suas denominações. Ocorre que tais denominações nem sempre elucidam as características essenciais dessas músicas. Paul Griffiths (1999, p.7) justifica que a qualificação de “moderna” para uma música composta já no final do século dezenove⁴¹ remete “antes à estética e à técnica que à cronologia”. Da mesma forma, outras designações, tais como *música contemporânea*, *música nova* (termos mais freqüentemente utilizados para a produção musical da segunda metade do século vinte), seriam igualmente insatisfatórias, pois teriam um significado muito mais relacionado às formas e aos modos de produção e de recepção do que ao fato de serem rigorosamente “do nosso tempo”.

Ocupando um campo semântico até certo ponto análogo, podemos situar nesta mesma categoria o termo *vanguarda*. Do francês *avant-garde*, a conotação militaresca do termo remete a uma atitude de pioneirismo combativo de uma parcela social que se julga dotada de um olhar mais consciente em relação ao restante da sociedade e por isso se dispõe a ser precursora de novas idéias e práticas que o uso ainda não consagrou. A rejeição e o rompimento com a dimensão estética clássica caracterizam os movimentos artísticos de vanguarda, que se situam dentro de um conflito mais geral entre atividades de tipo artesanal e sua subordinação ao modo de produção capitalista (ROSA, 1989, p.343). Além das chamadas “vanguardas históricas”, movimentos já datados e codificados em suas características principais⁴², opera-se também um processo - paradoxal em relação à própria essência que sugere o termo vanguarda - de divisão no interior mesmo dos grupos vanguardistas. Surge assim uma vanguarda “oficial”, patrocinada por estruturas de sustentação estatal e por complexos sistemas de legitimação. Nesse

⁴¹ A título de marco inicial da música moderna, Griffiths identifica no *Prélude à l'Après-midi d'un Faune* de Claude Debussy (1862-1918), composto entre 1892 e 1894, a utilização de procedimentos composicionais tipicamente *modernos*: “abandono da tonalidade tradicional, desenvolvimento de uma nova complexidade rítmica, reconhecimento da cor [timbre] como elemento essencial, criação de uma forma inteiramente nova para cada obra, exploração de processos mentais mais profundos” (p.12)

⁴² Referimo-nos aqui aos principais movimentos da vanguarda europeia no século vinte: impressionismo, cubismo, dadaísmo, futurismo, surrealismo, formalismo etc, além dos modernismos na América Latina.

processo, tende-se a privilegiar um grupo vanguardista e excluir do campo considerado legítimo uma outra parcela significativa da produção propriamente vanguardista⁴³.

Já a designação *experimental* ressalta um outro traço importante dessa música moderna: o fato de representar muito mais uma atitude de inquietação frente ao risco e à possibilidade de erro, do que a busca pela realização de obras-primas. A compositora Jocy de Oliveira, citando John Cage, afirma que “a palavra experimental não deve descrever um ato em termos de julgamento futuro quanto a seu sucesso ou fracasso, e sim ser aplicada a um ato cujo resultado seja desconhecido” (OLIVEIRA, 1999. p.18).

Uma outra designação para a produção musical erudita, de estética e técnica “modernas”, foi forjada pelo poeta Augusto de Campos (CAMPOS, 1998): “Música de Invenção”. No mesmo sentido que Ezra Pound designava os “poetas inventores”, seriam igualmente “inventores” compositores tais como Monteverdi (1567-1643), Machaut (1300-1377), pelo grau de transformação da linguagem musical que lograram em suas obras. Dessa forma, tal classificação não corresponderia a um recorte temporal preciso, datado, tampouco teria “prazo de validade” determinado. Para Campos (1998, p.9), seria preciso aprender a ouvir essa “outra música, a música-pensamento dos grandes mestres e inventores, que impõe uma outra escuta, onde a reflexão, a concentração, a sensibilidade e a inteligência são ativadas ao extremo”.

⁴³ No caso da música de vanguarda, Nascimento (2005, p. 17) localiza nos cursos de Darmstad nos anos 50 e 60, quando se pretendeu difundir o uso do serialismo como sistema hegemônico de composição, e no IRCAM (*Institute de Recherche et de Coordination Acoustique/Musique*), a partir da década de 70, um movimento que, de revolucionário, passou a cultura oficial, uma “*avant-garde* institucionalizada” em oposição a uma grande parcela excluída, periférica, alheia aos circuitos oficiais, da qual faz parte “toda a música contemporânea brasileira”. Essa parcela menos prestigiada da produção musical de vanguarda foi por Nascimento denominada “música menor”, produto cultural cujo raio de influência é reduzido, se encontra encerrada em guetos acadêmicos ou alternativos, e seria calcada “não nos elementos dominantes, mas no erro, na gagueira, no imperfeito”.

A música do século vinte (moderna, contemporânea, experimental, de vanguarda) foi uma bandeira enfaticamente assumida ao longo da trajetória da FEA, aspecto que, durante algumas décadas, se constituiu no principal diferencial em relação às outras escolas de música de Belo Horizonte. Vimos, ao longo da pesquisa histórica (capítulo 2), que essa música moderna foi a pedra de toque, o “ponto crucial”, como se refere Stravinsky (1984, p.95) na epígrafe deste tópico, tanto na formação quanto na carreira musical de vários sujeitos da pesquisa. Muitos reconhecem que o apogeu do movimento de música contemporânea na década de 1980, levado à frente pela FEA, deixou marcas importantes no ambiente musical da cidade, não obstante o enfraquecimento que se deu de uma forma acentuada ao longo da década seguinte:

Eu diria que a contribuição da FEA em minha formação musical se deu basicamente com o contato com a música contemporânea. Porque toda essa parte, digamos assim, tradicional, de harmonia, de solfejo, isso eu acabei fazendo na Escola de Música [da UFMG]. Embora eu tivesse tido um tempo de aula aqui [na FEA], não foi muito significativo. Então, o que foi significativo foi exatamente essas pessoas que vinham falar em música contemporânea. Esses compositores, os concertos, os discos que eu vim a ouvir. Na verdade isso é que foi importante para mim, que abriu uma coisa que eu não conhecia (BARBOSA, 2005).

No meu tempo de estudante não se falava em música moderna, na Escola de Música da UFMG. Era de Debussy para trás e com muito esforço. É evidente que um professor ou outro tocava música moderna, mas não era uma coisa que se falava pelos corredores. Então, a partir dessa efervescência da Fundação em vários Simpósios, vários Encontros, vários Ciclos de Música Contemporânea, quer dizer, isso mexeu com a cidade toda, na verdade. Então acabou que isso irradiou para as outras escolas de maneira muito positiva. Forçou as escolas a ter outro comportamento. E outra coisa: os professores também. Não só do ponto de vista de idéias como de troca de profissionais. E a Fundação forneceu profissionais para a Escola de Música (GOULART, 2005).

As formas como essa faixa terminológica correspondente à “música moderna”, com seus significados, conotações e implicações, se manifestam nos depoimentos, pode revelar como os sujeitos da pesquisa interpretam, lidam e se posicionam dentro

desse campo específico de criação cultural. Cada um enfatiza e se apropria de certos aspectos desse setor repertorial atribuindo-lhe significados, valores, legitimidade. Quando Barbosa e Goulart destacam que a música contemporânea, a partir de certo momento, passou a circular em outros espaços de ensino e prática musical, estão delimitando um âmbito, um território de ação, onde agentes atuam valorizando, destacando e legitimando diferentes tipos de produção.

A configuração que envolve esses espaços de circulação de obras, de conhecimentos, de experiências, de trocas e confrontos entre atores que ocupam posições diversas frente ao fato musical, os intercâmbios e as oposições entre instâncias de ensino, produção e difusão, corresponde ao conceito de *campo*, conforme definido por Pierre Bourdieu⁴⁴. Operando com esse conceito, podemos apreciar os processos de circulação da linguagem musical estabelecidos no interior da FEA relacionando-os com um contexto mais amplo, a fim de melhor compreender a estrutura de relações entre os atores (individuais e coletivos) e as instâncias de circulação da música.

A metáfora do *campo cultural*, segundo Bourdieu, corresponde ao espaço onde os sujeitos se posicionam e lutam pela validação, legitimação e consagração de objetos simbólicos, de signos, de representações. Cada campo social teria suas leis, suas normas, onde as influências externas seriam filtradas e as posições sociais configuradas segundo sua própria estrutura e lógica interna. Interessa-nos, nesse ponto, entender como Bourdieu definiu, descreveu e interpretou a estrutura e o funcionamento do *campo de produção erudita*. Para ele, esse campo deriva sua organização basicamente do fato de difundir sua produção para um público

⁴⁴ Para estabelecer essa discussão em torno dos conceitos de Bourdieu, tomamos três ensaios como referência, todos compilados e traduzidos por Sérgio Micelli no volume "A economia das trocas simbólicas": (1) O mercado de bens simbólicos (p. 99 - 181), título original: *Le marché des biens symboliques*, Paris, Centre de sociologie européenne, 1970, 96 pp., Mimeografado; (2) Sistemas de ensino e sistemas de pensamento (p. 203-229), título original: *systèmes d'enseignement et systèmes de pensée*, publicado originalmente in *Revue Internationale de Sciences Sociales*, vol. XIX,3 1967, pp. 367-388; (3) Modos de produção e modos de percepção artísticos (p. 269-294), título original: *Disposition esthétique et compétence artistique*, publicado originalmente in: *Lés Temps Modernes*, 295, 1971, pp. 1345 - 1378. A versão publicada nesta coletânea sofreu diversas modificações do próprio autor.

habilitado, com efetivo domínio do código, ou seja, um público de pares, em oposição ao campo da indústria cultural, voltado para a demanda de um público de “não-produtores de bens culturais”.

O campo de produção erudita somente se constitui como sistema de produção que produz objetivamente apenas para os produtores através de uma ruptura com o público dos não-produtores, ou seja, com as frações não-intelectuais das classes dominantes. Como veremos adiante, poder-se-ia tratar apenas da transfiguração simbólica de uma exclusão de fato, ou melhor, a inversão, no âmbito da esfera propriamente cultural, da relação que se estabelece, na esfera econômica e política, entre a fração intelectual e as frações dominantes da classe dominante. Em consequência, a constituição do campo enquanto tal é correlata ao processo de fechamento em si mesmo (BOURDIEU, 2005, p. 105-106).

Um campo tende a se tornar autônomo relativamente a outros campos sociais na medida em que define suas “normas de produção” e os “critérios de avaliação de seus produtos”. No caso da arte, a história do progressivo processo de autonomização da produção erudita está relacionada à constituição de uma categoria de artistas que pretende liberar sua produção da dependência de qualquer esfera social, seja ela de natureza religiosa ou política, e é correlato à constituição de um corpo de produtores que produz para um corpo receptor altamente capaz de fruir e compreender o produto, a linguagem, tendendo a eliminar ou minimizar a importância das demandas do público não-produtor. Essa ruptura com instâncias de regulação moral ou ideológica deriva do fato desses artistas estarem inclinados a levar em conta prioritariamente “as regras firmadas pela tradição propriamente intelectual ou artística herdada de seus predecessores” (*ibidem*, p.101).

Na medida em que um campo artístico se autonomiza, sua legitimidade é explicitada e sistematizada a partir de critérios definidos esteticamente, tanto no domínio da produção quanto no da recepção. Foi o que aconteceu, nas artes plásticas, com o impressionismo e as reações suscitadas por esse movimento nas vanguardas pós-impressionistas. A partir de uma cada vez maior valorização de aspectos formais em detrimento de aspectos figurativos e temáticos, operando uma substituição do tema

pela forma, da “maneira de dizer sobre a coisa dita” (*ibidem*, p.110), do objeto de representação pelo modo de representação, a arte moderna passou a impor “à percepção as normas puras de sua produção” (*ibidem*, p.275), exigindo uma “disposição propriamente estética” (*ibidem*, p.273), levando assim às últimas conseqüências a afirmação de autonomia do artista e da arte.

A afirmação do primado da forma sobre a função, do modo de representação sobre o objeto da representação, constitui, na verdade, a expressão mais específica da reivindicação da autonomia do campo e de sua pretensão a deter e a impor os princípios de uma legitimidade propriamente cultural, tanto no âmbito da produção como no da recepção da obra de arte. Afirmar o primado da maneira de dizer sobre a coisa dita, sacrificar o “assunto”, antes sujeito diretamente à demanda, à maneira de abordá-lo, ao puro jogo das cores, dos valores e das formas, forçar a linguagem para forçar a atenção à linguagem, constituem procedimentos destinados a afirmar a especificidade e o caráter insubstituível do produto e do produtor, dando ênfase ao aspecto mais específico e mais insubstituível do ato de produção artística (*ibidem*, p. 110-111).

Os instrumentos de percepção da obra tornam-se, dessa forma, o complemento dos instrumentos de produção da mesma, na medida em que “toda obra é de algum modo feita duas vezes, primeiro pelo produtor e depois pelo consumidor, ou melhor, pelo grupo a que pertence o consumidor” (*ibidem*, p. 286). Estabelece-se, assim, uma lógica da “produção para produtores”, que implica o fechamento do campo, uma vez que os critérios de julgamento e os modelos de recepção tornam-se inacessíveis ao público leigo, não produtor, não dotado de esquemas capazes de compreender e ressignificar os processos de produção.

Mas, embora a música contemporânea tenha-se tornado um campo menor, espécie de gueto intelectualizado e altamente especializado dentro do campo maior de produção erudita, deve-se ainda considerar e incluir nesse quadro de discussão uma série de agentes, levando em conta a posição e a importância desigual de cada um dentro do campo: produtores (artistas, professores) e receptores (críticos, alunos, público). Não obstante essa suposta autonomia do campo de produção erudita frente às demandas do público não produtor (no caso de alguns movimentos de

vanguarda, a rejeição do público chega a ser critério de valor da obra de arte), é este, o público, em última instância, quem complementa sua legitimidade, conforme fica ressaltado nas duas citações abaixo:

O repertório que era estudado nas escolas de música do país todo ia no máximo até Debussy, assim mesmo, apenas algumas obras de Debussy que eram conhecidas. Então essa fronteira se alargou enormemente, e com esses Ciclos [de música contemporânea] foi criado também um público de concertos, para a música contemporânea, aqui em Belo Horizonte, que era uma novidade. Um público fora de escolas, um público que ia ao concerto. Houve um surgimento, a gente que acompanhou isso lembra do Primeiro Ciclo, era um grupinho muito restrito, que eram as pessoas que a gente conhecia, que estavam aqui em torno desses cursos. Mas, a partir do segundo [Ciclo], já houve um crescimento enorme e assim foi sucessivamente, a ponto de que Belo Horizonte ficou conhecida como uma cidade que tinha uma platéia para a música contemporânea que não havia em outras cidades importantes (MENECALE, 2007).

A impressão que eu tenho é que a comunidade estava reconhecendo que esse movimento da contemporaneidade era legítimo. Eu não sei nem circunscrever o que eu quero dizer exatamente como comunidade, mas eu diria que muitas pessoas no meio musical e muitos alunos estavam interessados nisso. (...) De repente começou a se perceber: não, não é tão maluco aquilo lá, realmente tem algum sentido! (BARBOSA, 2005).

Uma vez que a música de vanguarda se caracteriza sobretudo pela contestação e ruptura com a linguagem musical tradicional e com os estilos musicais consagrados, o trabalho de difusão da música contemporânea, assumido pela FEA e por seus agentes, representa um posicionamento, uma luta pela legitimidade desse tipo específico de produção no interior do campo da produção erudita. No entanto, o confronto, a contestação e a divergência se dão naquilo que Bourdieu (2005, p. 207) chamou de “terrenos de encontro e acordo”.

Quando se considera as divisões da fração intelectual, somos tentados inclusive a contestar a existência de uma hierarquia única de legitimidades culturais no interior de uma única e mesma fração.

Na verdade, como vimos, além do fato de que a concorrência e a competição supõem o reconhecimento da legitimidade que constitui seu princípio e seu alvo, embora os intelectuais que participam de um mesmo campo possam divergir quanto aos objetos a respeito dos quais discutem, vêem-se forçados não obstante a discutir certos objetos, ou seja, a reconhecer a hierarquia dos objetos dignos de serem discutidos e investigados (*ibidem*, p. 149).

Dentro de um mesmo campo, os agentes, ainda que divergentes, ainda que manifestem conflitos entre tendências e doutrinas, ainda que se apresentem separados sob inúmeros aspectos, se organizam frente “às questões consagradas a respeito das quais eles se opõem e, em relação às quais organiza-se pelo menos um aspecto de seu pensamento” (*ibidem*, p. 207).

Mas o campo de produção erudita, e de uma forma ainda mais acentuada o sub campo de produção musical contemporânea, uma vez que não se define nem se orienta prioritariamente pela demanda de um público leigo, não cultivado, e sim por um público de produtores, se relaciona e se condiciona a um outro campo: o das instâncias de reprodução e de consagração. Segundo Bourdieu, a complementaridade entre o campo de produção erudita e o campo das instâncias de conservação e consagração é um “princípio fundamental da estruturação do campo de produção e circulação de bens simbólicos” (*ibidem*, p. 119).

Em uma sociedade onde a transmissão cultural é monopolizada por uma escola, as afinidades subterrâneas que unem as obras humanas (e, ao mesmo tempo, as condutas e os pensamentos) encontram seu princípio na instituição escolar investida da função de transmitir conscientemente (e também, em certa medida, inconscientemente) o inconsciente, ou melhor, de produzir indivíduos dotados deste sistema de esquemas inconscientes (ou profundamente internalizados) que constitui sua cultura (*ibidem*, p. 211-212).

Como a produção erudita não se coloca na sociedade da mesma maneira e com a mesma força que a indústria cultural, necessita de um corpo institucional que a legitime e constitua seus propagadores, seus seguidores. É a instituição escolar que

cumpra essa função de “integração cultural” (*ibidem*, p.205), recortando e selecionando como legítimo um conjunto de obras, de sistemas de pensamento, de discurso. Nesse sentido, as escolas agem como formadoras de um público de “receptores dispostos e aptos a receber a cultura feita” (*ibidem*, p.117), e de um corpo de funcionários e de profissionais que atuam no sentido de reproduzir, renovar, difundir e fazer circular um campo específico de conhecimento e de produção.

Nessa perspectiva, o acesso a um tipo de produção cultural condicionado a critérios de validação autonomamente estéticos, estaria diretamente vinculado com a posição ocupada pelo sujeito dentro do campo. Por exigir deste um tipo de disposição “propriamente estética”, tal posição seria condicionada por dois aspectos principais: (1) a maior posse de *capital cultural*, ou seja, aquilo que é aprendido no nível da cultura pelo indivíduo, herdado na primeira socialização familiar, e que lhe garante vantagem e sucesso social, sobretudo escolar e (2) o *habitus*, espécie de matriz geradora de condutas, de visões de mundo profundamente interiorizadas no indivíduo, incorporadas como se fossem naturais, e que determinam uma disposição propriamente estética e desinteressada em relação à obra de arte⁴⁵.

A análise de Bourdieu - para quem essa “disposição propriamente estética”, frente ao objeto de arte exige uma competência exclusiva das classes cultivadas, ou de setores cultivados das classes superiores, detentores de capital social, cultural e *habitus* - nos permite compreender dois aspectos fundamentais, relativos ao nosso objeto: em primeiro lugar a estreita vinculação entre a instituição escolar, enquanto instância de legitimação e de inculcação de esquemas e de valores de classe, e o campo de produção erudita, enquanto setor que se quer autônomo frente às prescrições sociais. Permite também, sobretudo através do conceito de campo,

⁴⁵ Sérgio Micelli (In: Bourdieu, XLII, 2005) explica que *habitus* é “um conjunto de esquemas implantados desde a primeira educação familiar, e constantemente repostos e reatualizados ao longo da trajetória social restante, que demarcam os limites à consciência possível de ser mobilizada pelos grupos e/ou classes, sendo assim responsáveis, em última instância, pelo campo de sentido que operam as relações de força”.

reconhecer a função, a importância e o papel que cada uma dessas instâncias desempenha num contexto relativamente amplo.

É preciso, no entanto, considerar os limites de tal análise e de tal terminologia, cuja base empírica é a sociedade francesa. Se levarmos em conta as relações entre escola e produção cultural no contexto sócio-econômico-cultural em que se insere o caso da FEA, considerando ainda as particularidades de uma escola livre de música, os limites da análise de Bourdieu parecem se situar no que Canclini (2000, p. 42) apontou como sendo um desconhecimento do “desenvolvimento próprio da arte popular, sua capacidade de desenvolver formas autônomas, não utilitárias, de beleza”, e pelo fato de essa análise não chegar a examinar “a reestruturação que sofrem as culturas clássicas do culto (as belas-artes) e dos bens populares ao ser redimensionados dentro da lógica comunicacional estabelecida pelas indústrias culturais”. A crítica de Canclini relativiza a idéia de autonomização do campo de produção erudita a partir da formulação de questões tais como:

Como se concilia a tendência capitalista a expandir o mercado, mediante o aumento de consumidores, com essa tendência a formar públicos especializados em âmbitos restritos? Não é contraditória a multiplicação de produtos para o incremento de lucros com a promoção de obras únicas nas estéticas modernas? (CANCLINI, 2000, p. 36).

Essas perguntas parecem ser decisivas no contexto da pós-modernidade, sobretudo em sociedades de industrialização recente, onde as relações de produção, de recepção e principalmente de circulação de bens simbólicos se encontram profundamente alteradas. A superação das vanguardas, a crítica ao esgotamento de sua capacidade de comunicação, de resto já bastante explorada por uma extensa literatura, acabou por definir novas formas de relação com a arte, que ao mesmo tempo nega e supera os princípios sobre os quais se fundamentava o modernismo. Na perspectiva apontada por Umberto Eco, chega um momento em que

a vanguarda (o moderno) não pode ir mais além, porque já produziu uma metalinguagem que fala de seus textos impossíveis (a arte conceptual). A resposta pós-moderna ao moderno consiste em reconhecer que o passado, já que não pode ser destruído porque sua destruição leva ao silêncio, deve ser revisitado: com ironia, de maneira não inocente (ECO, 1985, p. 56).

Nesse sentido, o pós-moderno, embora não se constitua num novo estilo claramente definido em suas características, se apresenta como conceito bastante útil para compreender os rumos tomados pelo campo da arte a partir de certa altura do século vinte (SALLES, 2005. p. 234). A pós-modernidade impõe ao campo da arte novos paradigmas de produção, circulação e recepção dos bens culturais, superando os rompimentos das vanguardas, reincorporando e redimensionando em novas leituras os elementos da tradição, da cultura popular e da indústria cultural⁴⁶.

Nessa conjuntura, cabe tentar ir além da resposta parcial de Bourdieu, para quem a constituição de campos subalternos de produção de bens simbólicos é mera cópia de modelos determinados pelas elites detentoras de capital cultural. Para isso, confrontaremos duas posições apontadas por sujeitos de nossa pesquisa, que relacionam a produção musical erudita contemporânea com outras produções menos legitimadas esteticamente. Rufo Herrera destaca a relativamente recente aproximação do ensino nas escolas de músicas com matrizes populares, para ele, fator determinante para sua revitalização.

Faz trinta anos ou menos, via-se música popular nas escolas? No Conservatório? Nem na Fundação. Nem na Bahia! Onde éramos mais abertos e convivíamos com Tom Zé, com Gil e Caetano, com Elomar. Éramos amigos, conversávamos, mas não trabalhávamos juntos, nós estávamos num lugar e eles noutra, estava clara a separação. Tom Zé ficou um tempo na escola, chegou a estudar um contraponto e saiu fora, Elomar também, só depois de muitos anos

⁴⁶ Umberto Eco (1985, p. 53), num texto em que discute os processos de criação e o enorme sucesso de vendas do romance "O Nome da Rosa" - que associa características do gênero policial com elementos de erudição (semiótica, medievalismo, referências eruditas) -, diz que "será possível encontrar elementos de ruptura e contestação em obras que, aparentemente, se prestam a um consumo fácil, e perceber que, ao contrário, certas obras que se mostram provocativas e ainda fazem o público pular da cadeira não contestam coisa nenhuma..."

voltaram. Voltaram a buscar Widmer, Lindemberg, mas já tinha passado muito tempo. E aí há uma questão que podem chamar de polêmica, para mim não é polêmica, é natural: não se faz nada do nada, se faz alguma coisa de alguma coisa. Então, a música popular sempre foi essa alguma coisa que vem conosco, que vem com o clima, com a geografia, que vem com a ecologia. Que vem com tudo isso e se transforma em expressão humana. E essa expressão humana vai ser reconhecida com o tempo, de acordo com a dedicação, com o trabalho, com o cuidado, com o amor com que se trata isso. A idiosincrasia de um povo, a personalidade de um povo, a expressão de um povo, a cara de um povo. Isto vai ser a música, a poesia desse povo, a dança (HERRERA, 2006).

Para Herrera, a música contemporânea deveria fazer o caminho de retorno às raízes, resgatar uma essência universal, para ele traduzida na cultura popular e perdida ou transfigurada na radical exploração formal, na pesquisa autônoma de linguagens artísticas e nos sucessivos rompimentos modernistas com as tradições.

Num raciocínio inverso ao de Herrera, Rubner de Abreu afirma que, do ponto de vista da recepção, do que ele chama “escuta musical”, teriam tido as transformações da música moderna o mérito de abrir os ouvidos e a percepção para os significados de outras músicas. Para ele, através do caminho aberto pelas conquistas estéticas da música contemporânea, se poderia “aceder a outras culturas”:

A mudança do paradigma de escuta é que vai abrir as portas para a compreensão musical de outras culturas: balinesa, vietnamita, africana... indiana. Então a mudança do padrão de escuta tradicional, tonal etc, que é quebrado no início do século vinte, vai abrir as portas para outras culturas. Então eu acho que aí, sim, de certa maneira a música vai ter um destaque por esse foco, mas, o trabalho da formação básica do aluno deve ser centrado principalmente, a partir dos elementos do cotidiano da música que se escuta e que se trabalha. Então, é da música brasileira, e a partir da música brasileira ir enriquecendo essa trajetória com músicas de outros lugares. Mas a música brasileira deve ser o foco. Isso não é uma coisa que o Koellreutter pensava, com certeza. Meu raciocínio, mais que ideológico, é antropológico. Não é um pensamento nacionalista (ABREU JÚNIOR, 2005).

De fato, os vaticínios de Koellreutter a respeito de uma adoção mais ou menos generalizada das tendências musicais modernas - por parte das escolas de música e do público consumidor - parecem não ter se concretizado, nas últimas décadas, o que nos obriga a reformular, em termos interrogativos, a epígrafe de Stravinsky: a música nova ainda é o ponto crucial de uma sociedade musical? Se compararmos o baixo alcance social desse campo de produção musical em relação à produção voltada para as demandas do mercado, nos damos conta do grau de sua fragilidade social, de onde se constata um paradoxo: se por um lado a música contemporânea não atingiu o alcance social que dela se esperava, por outro lado se constituiu no campo de produção musical onde as questões mais propriamente relacionadas à linguagem foram pensadas, renovadas e drasticamente transformadas.

Nesse quadro de acentuado desajuste entre o modo de percepção exigido pelas obras contemporâneas (modernas) e as formas dominantes (pós-modernas) de relação com a arte, com os objetos simbólicos, as escolas de música (e a construção de seus projetos de escolarização da produção cultural) se vêm diante de um impasse: dar atenção às múltiplas vias adotadas pela música e pela produção e circulação, condicionadas por exigências de mercado e comunicação, ou se colocar na perspectiva de Habermas (citado por CANCLINI, 2000, p.33), para quem devemos “retomar o projeto moderno de experimentação autônoma a fim de que seu poder renovador não se esgote”, encontrando “outras vias de inserção da cultura especializada na práxis cotidiana para que ela não se empobreça na repetição de tradições”.

A essa altura de nossa crítica ao processo de defasagem entre o ágil e complexo processo de produção e circulação cultural moderno e pós-moderno e a retardada e simplificadora apropriação que a escola faz desses campos de produção, uma última questão se apresenta, quase como uma hipótese: em que medida seria possível articular as duas vias por onde circula a linguagem musical (escolarização e produção cultural)?

Nossa última digressão teórica visa esboçar uma resposta – também parcial – a essa questão.

3.2.1 Articulando as duas vias

Buscamos nos Estudos Culturais uma perspectiva que pode apontar para a compreensão das conexões entre as dimensões cultural e escolar da música. Uma vez que um conceito amplo de cultura “permite equiparar a educação a outras instâncias culturais” (SILVA, 2004 p. 139), e entendendo que há (ou deveria haver) criação e produção na escola, pelo caminho inverso cabe também ver como um objeto cultural qualquer é por sua vez pedagógico, também *ensina algo*. No ensaio intitulado “A pedagogia como uma tecnologia cultural”, Simon (2003) analisa as possibilidades que tem o trabalho - cultural - da escola, dos professores, de estar *articulado* com produções culturais situadas fora da escola. Segundo esse autor, é a articulação entre as duas esferas - estrategicamente colocadas numa “variedade de locais nos quais as pessoas moldam sua identidade e suas relações com o mundo” (*ibidem*, p.66) -, que pode possibilitar práticas progressistas e contestadoras de formas dominantes de produção cultural. Essa articulação se daria no interior de um quadro prático de referência, ou seja, estaria apoiada em ações concretas nas quais diferentes instâncias de trabalho cultural venham interagir, interpenetrar-se e atuar de forma complementar. Simon explica assim essa possibilidade:

Ao tentar tornar aparente uma articulação particular entre variadas práticas de “trabalho cultural”, estou tentando tornar visível um novo arranjo, vínculo ou conexão particular entre pessoas cujos compromissos primários de trabalho se situam numa variedade de locais de produção semiótica. A articulação em questão aqui é a dos possíveis termos de referência sobre os quais diferentes grupos de trabalhadores/as culturais podem fazer com que seus esforços se apoiem mutuamente (*ibidem*, p.66).

Esse intercâmbio de práticas produtoras de significado o autor nomeou como *semiose*⁴⁷, conceito que envolve a “prática de produção de significados no contexto de interações”. Os processos de *semiose*, isto é, “a forma pela qual os signos são mediados quando as pessoas tentam atribuir significado a aspectos de sua própria existência e da de outros” (*ibidem*, p. 68), são estruturados a partir de esforços deliberados nomeados pelo autor como “tecnologias culturais”. O produto das tecnologias culturais não é de natureza apenas material, conforme a conotação que o termo carrega, mas é aqui ampliada para incluir também as formas “sociais e espirituais” (*ibidem*, p.71). Através do conceito de “tecnologias culturais”, tenta-se expandir a noção de pedagogia, possibilitando entender como a escolarização, ao se articular com múltiplos processos de produção cultural, poderia abrir flancos e contestar “horizontes normalizados”. Para Simon (*ibidem*, p. 73), “as tecnologias culturais tendem a possibilitar/constranger a produção de significado”, definindo e situando tanto os sujeitos que constroem as formas simbólicas quanto os que interagem com elas. Essa perspectiva aponta para as relações de poder inerentes à questão da aprendizagem e para as quais se deve estar atento. Para o que Simon chama de “pedagogia crítica”, esta pode se apresentar como alternativa e se contrapor às “formas particulares de significado” que as autoridades legitimadas têm tentado “regular”, em termos de dominação. Evidentemente, a construção e a implementação de currículos e programas alternativos, “contradiscursivos” (*ibidem*, p. 65) não bastam para transformar um quadro de hegemonia cultural. A aprendizagem, no contexto dessa pedagogia crítica, pode

ser caracterizada como ocorrendo dentro de uma provocação e de um desafio estruturados, ela [a aprendizagem] deve permanecer aberta e indeterminada. É necessária uma prática enraizada numa visão ético-política, que tente levar as pessoas para além do mundo já conhecido, mas de uma forma que não insista num conjunto fixo de significados diferentes (*ibidem*, p. 79).

⁴⁷ O termo *semiose*, dentro da semiologia de matriz saussuriana, designa a relação, estável e biunívoca, que existe entre as duas entidades indivisíveis do signo - o significante (a imagem acústica, a expressão) e o significado (o conceito, o conteúdo) -, de *remeter-se*.

Quando se definem novas formas de escolarização em comunidades específicas, interessa, tanto para professores como para outros trabalhadores culturais, organizar práticas simbólicas nas quais os significados tenham desdobramentos, provoquem semiose. No contexto dessa articulação mencionada acima, freqüentemente ocorre de um mesmo indivíduo situar seu trabalho cultural na interseção dos dois campos, o que caracteriza um sujeito híbrido: educador-artista, ou artista-educador. Nesse caso, a linguagem musical é mediadora dos processos complexos de escolarização e/ou produção cultural que se fundem, se misturam, se imbricam, realimentando continuamente os trabalhos dos sujeitos.

A FEA: UMA OBRA ABERTA

A presente pesquisa surgiu do desejo de conhecer processos e movimentos relativos à linguagem musical, seus contextos, instâncias e seus atores, a partir do caso da FEA. Após construir um arcabouço teórico que pudesse sustentar a pesquisa histórica, após reunir alguns aspectos que julgamos mais relevantes, compreendidos nos quarenta e quatro anos da trajetória dessa escola e, finalmente, elaborar uma síntese generalizante que conectasse pesquisa histórica e reflexão teórica, nos perguntamos ainda o que haveria de relevante a acrescentar. Diante dessa pergunta, nosso impulso é o de calar, deixar que o texto, com seus silêncios, lacunas, ruídos, imperfeições e limites, fale o que der conta de falar.

No entanto, o ritual acadêmico nos impele a continuar um pouco mais e retomar, num olhar panorâmico, alguns pontos, porventura relevantes, levantados ao longo dessa etapa. A partir de uma fecunda interlocução com o campo da Educação, pretendemos descobrir, no caso específico da FEA, algumas características gerais que pudessem contribuir para o entendimento das relações entre prática musical e seus processos de ensino/aprendizagem. Para compreender o papel das escolas de música, das instâncias de produção musical e das conexões entre ambas, acabamos por definir uma questão central, no percurso do trabalho: em que medida essa instituição alcançou uma efetiva articulação entre produção cultural e escolarização, e em que medida tal articulação fecundou ambos os processos? Na busca por respostas a essa questão geral, várias outras questões surgiram. Surgiram também, aqui e ali, outras possibilidades de pesquisa, campos por explorar, suscitados tanto pela construção teórica quanto pelo cotejamento entre a teoria e os dados empíricos coletados nas entrevistas e na análise documental. Nesse sentido, acreditamos ter chegado a algumas indagações que, se porventura não foram satisfatoriamente respondidas, no mínimo apontam na direção de uma reflexão acerca do papel da música e seu ensino na contemporaneidade.

Para estabelecer esse percurso, abrimos espaço, inicialmente, para uma discussão a respeito dos fundamentos da linguagem. A metáfora do “terreno interindividual”, segundo a concepção de Bakhtin, nos pareceu bastante apropriada para representar o aspecto que pretendíamos desde o início focalizar: a interação entre sujeitos, num certo contexto, como fator constitutivo de qualquer forma de linguagem. As particularidades da linguagem musical foram abordadas sob o ponto de vista da semiologia musical. Dialogando com Molino e Nattiez, assumimos como condição de existência do “fato musical”, sua qualidade de objeto construído, composto, produzido (a dimensão poética); a sua qualidade de objeto percebido, julgado, fruído (a dimensão estética), e sua realidade física, imanente (o nível neutro). Tal categorização foi fundamental para se ampliar o próprio conceito de música, entendida fundamentalmente como linguagem, como forma simbólica que, embora guarde suas óbvias distinções em relação à linguagem verbal, não pode prescindir de quem a constrói e de quem a interpreta.

Para que essa base teórica inicial se aproximasse e focalizasse mais diretamente nosso objeto de estudo, tratamos de evidenciar os modos através dos quais circulam os significados da música. É este o núcleo de nossa construção teórica: o conceito de circulação, entendido como fluxo de fenômenos, saberes, discursos, experiências, num campo dinâmico constantemente realimentado por novos fenômenos, saberes, discursos, experiências. Distinguimos, assim, dois canais através dos quais a linguagem musical circula e opera seus significados: o canal da produção cultural e o da escolarização. Daí derivamos as categorias fundamentais de toda nossa pesquisa, categorias estas que tanto orientaram o olhar estabelecido na pesquisa histórica, definindo situações que ressaltam ora um ora outro canal, quanto - o que se coloca como problema capital de toda a pesquisa - nas possibilidades de articulação entre as duas dimensões.

Se o tratamento dado aos dados históricos direcionados por esse duplo olhar pecou por certa compartimentação, por certa linearidade narrativa, discrepante com a realidade múltipla e heterogênea desse contexto, é porque se trata de um dos primeiros resgates da memória da FEA. E nisso pode vir a se constituir uma

contribuição de nosso trabalho: embora não exaustiva, a pesquisa documental, de história oral, recuperou uma série de eventos e situações esquecidos ou pouco prestigiados por uma produção acadêmica, um registro formal.

Mas essa linearidade circunstancial assumida no segundo capítulo pode ter sido atenuada pela preocupação em estabelecer um olhar mais geral em que as falas dos sujeitos foram mescladas a novos aportes teóricos, numa espécie de síntese polifônica, no terceiro capítulo. Sem perder de vista as duas categorias fundamentais de nosso trabalho - as instâncias de produção cultural e de escolarização e suas múltiplas formas de relação - decidimos desdobrar de cada uma delas problemáticas particulares, mas interligadas. Assim, sob o ponto de vista da escolarização (mais especificamente da organização escolar), vimos que, entre os aspectos que definiriam uma Escola Livre, consideramos como mais importante o “espírito”, cuja matriz localizamos nas idéias e na influência de Koellreutter. Suscitado pela discussão em torno de suas concepções, acabamos por assinalar uma questão relacionada à formação de professores de música hoje: como conciliar as exigências de especialização, inerentes à formação propriamente musical, com uma formação transdisciplinar, múltipla, que viria a legitimar a função e a relevância social da aprendizagem musical?

Sempre procurando destacar aspectos gerais do nosso “caso”, tratamos de distanciar o olhar para observar os seus contornos, sua forma e o contexto mais amplo, o *campo*, na acepção de Bourdieu. Assim, discutimos alguns aspectos do sub campo da música moderna dentro do campo da produção erudita, produção esta cada vez menos autônoma no contexto de uma pós-modernidade que impõe aos produtos culturais determinados modos de produção, circulação e recepção, sincronizados com demandas de mercado e de um público de não-produtores. Vimos que a superação da insuficiência comunicacional das vanguardas pelo paradigma pós-moderno tende a resgatar, numa nova ordem, aspectos da tradição, estabelecendo um impasse para os processos de escolarização da música, sempre defasados da produção cultural mais atualizada: incorporar os avanços de linguagem autônoma alcançados pela música moderna, de baixo alcance social e

restrito poder de comunicação, e/ou reincorporar criticamente aspectos da tradição, recuperando a capacidade de comunicação da linguagem musical.

Assim, temos como cômputo geral desta pesquisa umas poucas respostas precárias para algumas perguntas estruturadas e endereçadas ao campo. Por isso, este trabalho - da mesma forma como a trajetória da FEA - se coloca numa perspectiva inconclusa, indeterminada, não definitiva, em movimento, tal como uma obra aberta: passível de livre interpretação e “orientada apenas em seus traços essenciais” (ECO, 1986. p.154).

Resta, finalmente, fazer retornar o discurso para a primeira pessoa do singular. E aqui recupero uma das primeiras leituras que fiz para esta pesquisa, na qual me deparei com um interessante enunciado de Lévi-Strauss (1997, p. 90) a calhar com esse desejo de conclusão aberta. Diz ele: “quando sou invadido pela música, paro de fazer perguntas”. Eu diria: *quando sou invadido pela música é que começo a fazer perguntas.*

REFERÊNCIAS

ADELMAN, Clem; KEMP, Anthony E. Estudo de caso e investigação-ação. In: KEMP, Anthony E. (Ed.). *Introdução à investigação em educação musical*. Tradução de Ilda Alves Ferreira e Fernanda Magno Prim. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1995. cap. 6., p. 111-134.

ADORNO, Theodor Wiesegrund. Idéias para a sociologia da música. Tradução de Roberto Schwarz. In: BENJAMIN, Walter. et al. *Textos escolhidos*. 2. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1983. p.259-268. (Os Pensadores).

_____. O fetichismo na música e a regressão da audição. Tradução de Luiz João Baraúna, revista por João Marcos Coelho. In: BENJAMIN, Walter. et al. *Textos escolhidos*. 2. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1983. p.163-191.(Os Pensadores).

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith; GEWANDSNAJDER, Fernando. *O método nas ciências naturais e sociais*. Pesquisa quantitativa e qualitativa. 2. ed. São Paulo: Pioneira, 2004. 203p.

ANDRADE, Mário. *Pequena história da música*. 8. ed. Belo Horizonte: Itatiaia, 1980. 246p.

BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e filosofia da linguagem*. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec, 2004. 196p.

BOGDAN, Robert ; BIKLEN, Sari. *Investigação qualitativa em educação*. Uma introdução à teoria e seus métodos. Tradução de Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Porto: Porto editora, 1994. 336p.

BOSI, Alfredo. O som no signo. In: *O ser e o tempo da poesia*. São Paulo: Companhia das Letras, 2000. p. 48-76.

BOSSEUR, Dominique; BOSSEUR, Jean-Yves. *Revoluções musicais – A música contemporânea depois de 1945*. Lisboa: Caminho, 1990. 319 p. (Caminho da música, 7).

BOURDIEU, Pierre. *A economia das trocas simbólicas*. Introdução, organização e seleção Sergio Miceli. São Paulo: Perspectiva, 2005. 361 p. (Coleção Estudos, n. 20).

BRITO, Teca Alencar de. *Koellreutter educador: o humano como objetivo da educação musical*. São Paulo: Peirópolis, 2001. 188p. 1 videocassete, VHS.

CANCLINI, Néstor García. *Consumidores e cidadãos: conflitos multiculturais da globalização*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1997.

_____. *Culturas híbridas*. Tradução de Ana Regina Lessa e Heloisa Pezza Cintrão. São Paulo: EDUSP, 2000. 385 p.

CASTRO, Tereza. *Cada dedo cada som*. Belo Horizonte: Mega consulting, 2004. 126p.

_____. *O uso de mediadores na aquisição/construção inicial da linguagem musical*. 1999. 172f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

ECO, Umberto. *A definição da arte*. Tradução de José Mendes Ferreira. Lisboa: Edições 70, 1986. 286 p.

_____. *Obra aberta*. Tradução de Giovanni Cutolo. São Paulo: Perspectiva, 2005. 284 p.

_____. *Pós-escrito a O Nome da Rosa*. Tradução de Letizia Zini Antunes e Álvaro Lorencini. São Paulo: Nova fronteira, 1985. 66p.

FERREIRA, Virgínia Helena Bernardes. *A música nas escolas de música: a linguagem musical sob a ótica da percepção*. 2000. 215f. Dissertação (Mestrado em Educação) Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

FONTEERRADA, Marisa Trench de Oliveira. *Linguagem verbal e linguagem musical. Educação musical*. São Paulo, n 4-5, p.30-43, 1994. (Cadernos de Estudo).

GRELA, Dante. *Serie 5: la musica en el tiempo*. Rosário: [s.n.], 1987. 48p.

GRIFFITHS, Paul. *A música moderna: uma história concisa e ilustrada de Debussy a Boulez*. Tradução de Clóvis Marques. Rio de Janeiro: Zahar, 1998. 206p.

JOHNSON, Richard. O que é, afinal, Estudos Culturais? In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). *O que é, afinal, Estudos Culturais?* Belo Horizonte: Autêntica, 1999. p.7-131.

KOELLREUTTER, Hans-Joachim. *Contraponto modal do século XVI (Palestrina)*. São Paulo: Novas metas, 1989. 108p.

_____. Educação musical no terceiro mundo: função, problemas e possibilidades. *Educação musical*. n.1, p.1-8, ago. 1990. (Cadernos de Estudo).

_____. *Harmonia funcional: introdução à teoria das funções harmônicas*. São Paulo: Ricordi, s.d. 73p.

_____. *Introdução à estética e à composição musical contemporânea*. Organizadoras Bernadete Zagonel e Salete M. La Chiamulera. Porto Alegre: Movimento, 1985. 57p.

_____. Jogos dialogais. *Educação musical*. São Paulo, n.6, p.145-152, fev. 1997. (Cadernos de Estudo).

_____. O ensino de música num mundo modificado. *Educação Musical*. n.6, p. 37-44, fev. 1997. (Cadernos de Estudo).

_____. O espírito criador e o ensino pré-figurativo. *Educação Musical*. n.6, p.53-59, fev.1997. (Cadernos de Estudo).

_____. Por uma nova teoria da música, por um novo ensino da teoria musical. *Educação Musical*. n.6, p.45-52, fev. 1997. (Cadernos de Estudo).

_____. Seminários Internacionais de Música. *Educação Musical*. n.6, p.29-36, fev. 1997. (Cadernos de Estudo).

_____. *Terminologia de uma nova estética da música*. Porto Alegre: Movimento, 1990.138p.

LAVISTA, Mário. Nueva música: nueva audición. In: *Textos en torno a la música*. México: CENIDIM, 1988. p.114-116. (Colección ensayos, 6).

LÉVI-STRAUSS, Claude. *Olhar, escutar, ler*. Tradução de Beatriz Perrone-Moisés. São Paulo: Companhia das Letras, 1997. 151 p.

LIMA, Paulo Costa. *Ernst Widmer e o ensino de composição musical na Bahia*. Salvador: FAZCULTURA / COPENE, 1999. 359 p.

LOVAGLIO, Vânia Carvalho. *Eládio Pérez-González: um militante da música contemporânea brasileira*. 2002. 129f. Dissertação (Mestrado em História Social) – Instituto de história, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia.

MARX, Karl. Para a crítica da economia política. In: _____. *Manuscritos econômicos – filosóficos e outros textos escolhidos*. Tradução de José Arthur Giannotti e Edgar Malagodi. São Paulo: Abril Cultural, 1978. p.101-258. (Os pensadores).

MOLINO, Jean. Facto musical e semiologia da música. In: SEIXO, Maria Alzira (Org.). *Semiologia da música*. Tradução de Mário Vieira de Carvalho. Lisboa: Vega, [197-], p.109-164. (Coleção Vega Universidade).

MUÑOZ, Carlos Sagot. *Musica y significados: introduccion a la semiologia de la musica con una seleccion de lecturas*. Costa Rica: Heredia, 1997. 215p. (Cuadernos Prometeo).

MURRAY-SHAFFER, Raymond. *O ouvido pensante*. Tradução de Marisa Trench de O. Fonterrada. et al. São Paulo: UNESP, 1991. 399p.

NAPOLITANO, Marcos. *História & música*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.117p. (coleção História &... Reflexões).

NASCIMENTO, Guilherme. *Música menor: a avant-garde e as manifestações menores na música contemporânea*. São Paulo: Annablume, Fapesp, 2005. 86p

NATTIEZ, Jean-Jacques. *Fondements d'une sémiologie de la musique*. Paris, Union Générale d'éditions, 1975. 448p. (Collection Esthétique).

_____. *Music and discourse: Toward a semiology of music*. Tradução de Carolyn Abbate. Princeton, New Jersey, Princeton University Press, 1990. 272p.

_____. *Musicologia generale e semiologia*. EDT Edizioni de Torino, 1989.

_____. Situação da semiologia musical. In: SEIXO, Maria Alzira (Org.). *Semiologia da música*. Tradução de Mário Vieira de Carvalho. Lisboa: Vega, [197-], p.17-40. (Coleção Vega Universidade).

_____. Som/Ruído. In: *Enciclopédia Eunaudi*. Lisboa: Imprensa oficial: Casa da moeda: Ed. Portuguesa, 1984. p. 211-227. (Artes-tonal/atonal, 3).

NEVES, José Maria. *Música contemporânea brasileira*. São Paulo: Ricordi, 1981 200p.

_____. *Música contemporânea e educação artística – Perspectivas pedagógicas no ano de 1974*. Disponível em: <<http://www.latinoamerica-musica.net>> Acesso em: 20 de jul. 2006.

NOGUEIRA, Ilza. Grupo de compositores da Bahia: implicações culturais e educacionais. *Revista Brasileira*. Rio de Janeiro, n.1, p. 28-35, Janeiro 1999.

OLIVEIRA, Jocy de. Música experimental – ainda existe? *Revista Brasileira*. Rio de Janeiro, n.2, p. 18-23, maio 1999.

OLIVEIRA, Nélon Salomé. *A música contemporânea em Belo Horizonte na década de 80*. 1999. 130f. Dissertação (Mestrado em Música Brasileira) - Centro de Letras e Artes – Universidade do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

PENNA, Maura. *Reavaliações e buscas em musicalização*. São Paulo: Loyola, 1990. 85p.

PIGNATARI, Décio. *Informação, linguagem, comunicação*. São Paulo: Cultrix, 1984. 126p.

QUEIROZ, Maria Isaura Pereira de. Relatos orais: do “indizível” ao “dizível” In: SIMSON, Olga Von (Org.). *Experimentos com histórias de vida*. São Paulo: Vértice, 1988. p.14-43.

REIS, Sandra Loureiro de Freitas. *A Escola de música da UFMG: um estudo histórico (1925-1970)*. Belo Horizonte: Santa Edwiges, 1993. 187 p.

REZENDE, Conceição. *Aspectos da música ocidental*. Belo Horizonte: edição da Fundação de Educação Artística. Imprensa da Universidade Federal de Minas Gerais, 1971. 234 p.

RISÉRIO, Antônio. *Avant-garde na Bahia*. São Paulo: Instituto Lina Bo e P. M. Bardi, 1995. 259p.

ROSA, A. Asor. Vanguarda. In: *Enciclopédia Einaudi*. Lisboa: Imprensa oficial: Casa da Moeda; Ed. Portuguesa, 1989. p. 306-343. (Literatura/Texto, 17)

SALLES, Paulo de Tarso. *Aberturas e impasses: o pós-modernismo na música e seus reflexos no Brasil – 1970-1980*. São Paulo: UNESP, 2005. 263p.

SCHAEFFER, Pierre. *Tratado dos objetos musicais: ensaio interdisciplinar*. Tradução de Ivo Martinazzo. Brasília: EDUNB, 1993. 517p.

SILVA, Tomaz Tadeu. *Documentos de identidade*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

SIMON, Roger I. A pedagogia como uma tecnologia cultural. In: SILVA, Tomaz Tadeu (Org.). *Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação*. Petrópolis: Vozes, 2003. p.61-84

SOARES, Magda. A escolarização da literatura infantil e juvenil. In: EVANGELISTA, Aracy Alves Martins. *et al.* (Org.). *A escolarização da leitura literária: o jogo do livro infantil e juvenil*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999. p 17-48.

_____. Letramento e escolarização. In: RIBEIRO, Vera Masagão (Org.). *Letramento no Brasil*. São Paulo: Global, 2004. p.89-113.

STAM, Robert. Mikhail Bakhtin e a crítica cultural de esquerda. In: KAPLAN, E. Ann (org.). *O mal-estar no pós-modernismo*. Tradução de Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1997. p.149-84.

STRAVINSKI, Igor; CRAFT, Robert. *Conversas com Igor Stravinski*. São Paulo: Perspectiva, 1984. 110p.

STRAWINSKY, Igor. *Poética musical*. Tradução de Eduardo Grau. Madrid: Taurus, 1986. 140p. (Coleccion Ensayistas, 147).

TEZZA, Cristóvão. *Entre a prosa e a poesia: Bakhtin e o formalismo russo*. Rio de Janeiro: Rocco, 2003. 290p.

VOLOCHINOV, Valentin. La palabra em la vida y la palabra em la poesia: hacia una poética sociológica. In: *Hacia una filosofía del acto ético. De los borradores y otros escritos*. Mijail M. Bajtin. Comentátrios de Iris M. Zevala y Augusto Panzio. Barcelona/San Juan: Anthropos/Univ. de Puerto Rico, 1997. p.106-137.

VOLOCHINOV, V. N. Discourse in life and discourse in art-concerning sociological poetics. In: *Freudism*. New York: Academic Press, 1976.

WEBER, Max. *Os fundamentos racionais e sociológicos da música*. Tradução de Leopoldo Waizbort. São Paulo: Edusp, 1995.

WISNIK, José Miguel. *O som e o sentido: uma outra história das músicas*. São Paulo: Companhia das Letras, 1999. 283p.

BIBLIOGRAFIA CONSULTADA

AVILA, Affonso. *O poeta e a consciência crítica*. Petrópolis: Vozes, 1969. 103p.

BOSI, Alfredo. *Dialética da colonização*. São Paulo: Companhia das Letras, 2000. 412p.

BOSI, Ecléa. *Memória e sociedade*. São Paulo: Companhia das Letras, 2004. 484p.

BÉRIO, Luciano; DALMONTE, Rossana. *Entrevista sobre a música contemporânea*. Tradução de Álvaro Lorencini e Letizia Zini Nunes. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1988. (Ensaaios, debates, entrevistas ; 5)

ECO, Umberto. *Como se faz uma tese*. Tradução de Gilson César Cardoso de Sousa. São Paulo: Perspectiva, 2001. 170p.

FONTEERRADA, Marisa Trench de Oliveira. *De tramas e fios: um ensaio sobre música e educação*. São Paulo: UNESP, 2005. 345p.

FREIRE, Sérgio; BELÉM, Alice; MIRANDA, Rodrigo. *Do conservatório à escola: 80 anos de criação musical em Belo Horizonte*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2006. 112 p. 2 CDs.

KATER, Carlos. *Música Viva e H. J. Koellreutter: movimentos em direção à modernidade*. São Paulo: Musa Editora : Atravéz, 2001. 371 p.

LANNA, Oiliam José. *Dialogismo e polifonia no espaço discursivo da ópera*. 2005. 174f. Tese (doutorado) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

MAGNANI, Sergio. *Expressão e comunicação na linguagem da música*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1989. 405p.

PAIVA, Aparecida. *A voz do veto – a censura católica à leitura de romances*. Belo Horizonte: Autêntica, 1997. 190 p.

PARAÍSO, Marlucy Alves. Contribuições dos Estudos Culturais para a Educação. *Revista Presença Pedagógica*. Belo Horizonte, n.55, jan./fev. 2004.

PAYNTER, John. *Hear and now: an introduction to modern music in schools*. London: Universal, 1972. 96p.

REIMER, Bennet. *A philosophy of music education*. 2. ed. New Jersey: Prentice Hall, Englewood Cliffs, 1989.

RICHTER, Frederico. As metáforas da música. *Revista Brasileira*. Rio de Janeiro, n.4, p.4-9, Jan. 2000.

SILVA, José Eduardo Costa. *Caminhos para o indeterminado: momentos de um intercurso entre a estética do impreciso e do paradoxal de H. J. Koellreutter e a origem da obra de arte, de Martim Heidegger*. 2001. Dissertação (Mestrado). UNIRIO - Universidade do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

SWAIN, Joseph P. *Musical languages*. New York, London: W. W. Norton. 1997.230p.

SWANWICK, Keith. *Ensinando música musicalmente*. Tradução de Alda Oliveira. São Paulo: Moderna, 2003. 128p.

TELES, Gilberto Mendonça. *Vanguarda européia e modernismo brasileiro – apresentação e crítica dos principais manifestos vanguardistas*. Petrópolis: Vozes, 1976. 381p.

ZAMPRONHA, Edson S. *Notação, representação e composição: um novo paradigma da escritura musical*. São Paulo: Annablume, 2000. 298p.

ANEXO – ENTREVISTAS COM OS SUJEITOS DA PESQUISA

Entrevista 1

Entrevistado: Berenice Menegale

Entrevistador: Guilherme Paoliello

Entrevista realizada na Fundação de Educação Artística, Belo Horizonte-MG, dia 14 de fevereiro de 2007.

INÍCIO LADO A

GP: Berenice, a Fundação sempre se assumiu como Escola Livre, tanto do ponto de vista do currículo quanto da organização escolar. Quais as vantagens e desvantagens que você vê nessa postura?

BM: Essa opção foi feita muito cedo na Fundação, acho que, em parte, a escolha logo no início, pelas pessoas que estavam criando a Fundação, que tinham feito estudos de música fora do Brasil num regime muito pouco, digamos, formal, no sentido de organização escolar. Por exemplo: eu estudei, na Europa; primeiro, no Conservatório de Paris, onde eu pude entrar com a idade que eu tinha, como o conhecimento que eu tinha. O que eu tive que fazer foi um concurso. Mas não havia exigência de um diploma anterior, nada disso. Eu não posso dizer que era uma escola livre porque era uma escola extremamente rígida, mas sob esse aspecto, a valorização é do conhecimento e não do título, eu acho que é uma coisa importante. Depois, não só eu, mas outros, Eduardo Hazan e a Vera Nardelli, que estavam no mesmo grupo que criou a Fundação, estudamos na Academia de Viena, uma Academia, uma instituição mais que centenária, mas, agora, nos anos 2000 é que as coisas estão mais estritamente formalizadas, como aliás na Europa toda, como resultado da hegemonia do modelo americano. Mas lá na Academia também era isso: as pessoas entravam fazendo uma prova, mas não havia nenhuma exigência de titulação anterior. Todas essas escolas tinham pontos negativos também. Um que me influenciou demais e que ajudou que eu tivesse um outro desejo aqui para a

Fundação foi justamente o Conservatório de Paris, onde eu estudei com 15 e 16 anos e que era um ambiente de uma extrema rigidez: rigidez de relações, e que tudo era prova, tudo era concurso, aliás. Havia um espírito de competição muito grande e isso tudo eu reneguei, para sempre. Então, aquele grupo ali não estava vindo de um ensino formal do ponto de vista da organização pedagógica. Além disso, naquele momento, havia um estímulo do Ministério da Educação para novas propostas para o ensino, era quando Darci Ribeiro era Ministro da Educação. Então havia isso, havia aquelas iniciativas daquelas escolas integradas, em que havia atividades culturais, artísticas nas escolas. Esse período também teve uma influência. E em terceiro lugar nós não queríamos fazer uma escola “comercial”, nós queríamos fazer uma escola mais aberta sob esse aspecto, por isso fomos para essa organização fundação: era uma fundação e essa fundação deveria manter sem fins lucrativos. Então havia uma diferença entre a Fundação e a Escola de Música. Hoje já não há: hoje a Fundação mantém cursos livres de música. Mas havia a Fundação e havia a Escola. E a organização da Escola, durante algum tempo, ficou sendo experimental, começou muito pequena, como era natural, tivemos aqueles cursos anexos ao Colégio de Aplicação, que era um modelo de Ginásio Musical, mas houve tentativas de estruturação mais formal, houve tentativas de se enviar documentação para o Ministério da Educação visando uma autorização, que é o primeiro passo para uma possível oficialização. Havia muita divergência sobre esse caminho. Em todo caso, em certo momento houve o desejo que se fizesse assim, então mandamos toda a documentação necessária para o Ministério, mas isso não teve continuidade. Com o tempo foi-se firmando a idéia de cursos livres e o que eu sempre senti na Fundação foi o seguinte: a Fundação sempre se movimentou de acordo com a realidade circundante. A Fundação estava ali para oferecer alternativas e vendo a realidade, o que havia de demanda, o que a sociedade precisava naquele momento. Quando a Fundação foi criada não havia muitas opções, havia poucas opções de escolas de música e não eram boas. Então nós partimos para criar uma educação musical para crianças, as pessoas podiam propor uma coisa nova. E também uma formação teórica, que era muito fraca a que se oferecia aqui. Eu me lembro perfeitamente que no começo havia adultos já com certa bagagem musical que vinham estudar na Fundação e crianças, para o início. E depois isso foi mudando, que era o reflexo do que acontecia na sociedade é que começaram a surgir jovens, que vinham para começar a estudar música, isso foi uma novidade. Ou a pessoa começava muito

cedo ou ia fazer música da uma maneira assim autodidata, ou então eram aqueles que já tinham estudado e que vinham se aperfeiçoar. Então, o contingente de jovens que começou a freqüentar a Fundação em busca de um conhecimento musical básico foi só crescendo e continua a ser um ponto forte da Fundação. Nesse meio tempo o que nós vimos foi o seguinte: a Escola de Música passou a ser Universidade, a integrar a Universidade Federal. Começou a aumentar esse contingente. Ficou muito claro que o papel da Fundação era um papel alternativo. Alternativo no sentido de oferecer uma opção diferente. Eu acreditava e continuo a acreditar que, em arte, é preciso haver opções. As pessoas procuram se formar na música, por exemplo, às vezes muito mais cedo do que na época do vestibular. Muita gente começa a estudar música muito cedo e se profissionaliza muito cedo. Então isso não corresponde muito bem àquela cronologia, que é o previsto pela Universidade. Há pessoas que querem estudar música de uma outra maneira. E a Fundação então se atribuiu esse papel, de oferecer essa alternativa. Essa alternativa se caracteriza pelo que a gente chama de Cursos Livres... Já estou extrapolando ? Estou dentro da pergunta ainda?

GP: O conceito de Escola Livre...

BM: Para nós, o conceito de Escola Livre tem vários aspectos: um é que o aluno que quer entrar para a Fundação não precisa ter nenhum conhecimento ou experiência anterior. Ele vem e ele é entrevistado e toda experiência anterior dele é conhecida, ele transmite isso para nós, e os professores indicam qual é, onde ele deve ser colocado, em que turma , em que nível. Nós temos um curso básico de quatro semestres que é praticamente o único período na Fundação que está estruturado com um tempo determinado: quatro semestres. Porque, pela experiência, nós vimos que esses quatro semestres, em média, dão uma base bastante séria para que um aluno saiba, e os professores saibam, se ele tem condições de continuar o estudo de música. São quatro semestres, menos do que isso é muito pouco, mais não é necessário. Então, quatro semestres de treinamentos: treinamento auditivo, ritmo, início de leitura musical, grafia, toda essa coisa básica, um pouco de teoria musical. Então, quando esse aluno termina o curso básico, ele já está num caminho para a música, se ele quiser continuar. Tudo o mais é relativo (em relação ao termo), relativo à pessoa, ao desenvolvimento que ela tem, o que ela quer fazer etc. Isso é

um lado do Curso Livre. Outra característica que eu acho muito importante é o seguinte: nós somos livres em relação ao currículo, por exemplo. Então a Fundação não tem programas de estudo. Não houve um dia em que foi determinado assim: não teremos programa. No início, enquanto nós estávamos tentando, experimentando e vendo que caminhos tomar, chegamos a formular programas. Mas havia um espírito muito livre, na Fundação, então havia uma certa rejeição por isso e acabou ficando letra morta. O que acontece é o seguinte: as reuniões de professores substituem isso. Há reuniões, por exemplo dos professores que trabalham com crianças, semanais. Então, o desenvolvimento dos cursos de crianças está sendo acompanhado, reformulado o tempo todo pelos próprios professores, nessas reuniões. Então não há um programa escrito, prévio, mas há um acompanhamento que, primeiro, é muito mais dinâmico, depois eu acho que, no lugar de ser centrado no programa anterior, ele é centrado no aluno, no desenvolvimento do aluno. Eu considero que isso é uma característica de Curso Livre. A mesma coisa em relação aos adultos: a área de musicalização, que engloba tantas disciplinas, também é acompanhado semanalmente. O Rubner, que é o coordenador, trabalha com os professores o tempo todo, toda semana. E há essa preocupação com o desenvolvimento de cada aluno em cada turma, há monitorias para ajudar o aluno que está ficando um pouco defasado. Tudo isso são situações que, mesmo a Fundação tendo crescido muito, ela consegue acompanhar mais de perto os alunos por causa dessas medidas que são ágeis, não precisam passar por instâncias superiores para aprovar uma mudança, não. As coisas são propostas num plano ali de aluno-professor, mais imediato. Eu acho que isso é uma grande vantagem. Outra coisa que eu acho que caracteriza os Cursos Livres é de que maneira os professores são admitidos. Nós nunca contratamos algum professor para a Fundação pela sua titulação, pelo seu currículo. Sempre foi por uma adesão desse professor às propostas da Fundação. E são coisas que acontecem informalmente também: nós estamos precisando contratar um professor para determinada área, o que a gente procura são professores que já demonstraram alguma afinidade com o nosso trabalho.

GP: Isso tem a ver com o fato de vários professores aqui da Fundação já terem sido alunos da própria Fundação?

BM: Sem dúvida. São muitos casos, não é? O aluno que tem uma formação suficientemente longa aqui na Fundação, se ele se destaca pela dedicação, pelo talento para dar aula - porque os melhores são convidados a fazer essas monitorias -, então os professores indicam. Principalmente nessa área de musicalização, eles vêm desses alunos aí. E eles continuam durante algum tempo tendo esse acompanhamento de perto, pelo coordenador, pelo Rubner. E em quase todos os casos eles começam a dar aulas e eles são ainda alunos. Há uma transição de aluno para professor que não é brusca, não é uma mudança de *status*, é apenas uma mudança de função. E isso tem dado muito resultado. Mesmo porque, pelo fato dele ainda ser um aluno, estar numa transição, se ele não funcionar bem naquela função não há nenhum trauma em que ele mude ou que ele deixe de ser, que ele ainda não se desligou dessa parte de formação. Mas, em geral, isso é feito com muito cuidado, em geral os alunos indicados já são conhecidos, não só pelo seu desempenho nos estudos mas também pela personalidade e tudo. Então, eu acho que isso tem dado muito bom resultado. Outros professores que não são formados aqui e que vêm também são escolhidos por alguma coisa que eles podem contribuir muito e que a Fundação está precisando naquele momento e porque há, sabidamente, uma comunhão de pensamento aí. Agora, tem um outro lado dessa questão de Escola Livre, de Cursos Livres, que é um espírito geral de liberdade que existe na Fundação, que os alunos reconhecem, que mencionam muitas vezes, que é também uma característica dos Cursos Livres, mas que pode existir em outros ambientes também, que tem um ensino formal.

GP: E do ponto de vista, digamos, gerencial, quer dizer: administrar uma Escola Livre, isso acarreta certas posturas, certos problemas...

BM: Aí vêm agora as desvantagens, não é? As desvantagens. Não é o fato de a organização ser de Cursos Livres que traz as desvantagens. É o fato de ser uma instituição autônoma. A Fundação é uma fundação de direito privado, quer dizer, uma entidade do Terceiro Setor que não tem subvenções, que não conta com apoio institucional, do Estado, nem nada, então isso é uma grande desvantagem. Porque a Fundação tem que tentar sobreviver com a renda que ela tem. E a renda é insuficiente, isso já ficou comprovado nesses quarenta e tantos anos que a Fundação, para se sustentar com o seu próprio rendimento, ela precisaria desistir de

um aspecto que para nós é fundamental que é atender alunos carentes. A Fundação tem um número muito alto de bolsistas e isso traz muitas dificuldades. Acontece que já houve uma época em que foi preciso fazer uma remodelação tentando subverter essa situação, reverter essa situação, porque chegou-se a um impasse muito radical. E com isso os cursos recomeçaram após uma reformulação só com os cursos que se mantinham. Os cursos que podiam se sustentar. Prevendo, nessa sustentação, não apenas o pagamento de professores e funcionários mas toda despesa que existe numa instituição de ensino, de impostos, de manutenção etc. E aí nós vimos que para nós mantermos só esses cursos nós tivemos que reduzir drasticamente os cursos. Todos os cursos mais avançados tiveram que ser suprimidos, porque eram os cursos que tinham menos alunos, portanto eram mais caros, e essa situação ficou para nós insustentável, porque toda a luta que a Fundação tem desde que começou, essa luta diária para se manter, para conseguir realizar os seus objetivos, passa a não ter sentido. Se nós vamos trabalhar só com o número de alunos que pode pagar o que realmente custa o curso na Fundação, e vamos reduzir esses cursos a uma coisa insuficiente, em matéria de oferta, então passa a não ter sentido a luta. Essa procura em resolver os problemas tem sentido porque nós estamos atingindo uma população de pessoas que precisam da Fundação. Então, essa é a grande desvantagem, porque nós temos que, permanentemente, tentar conseguir patrocinadores, encaminhando projetos para as leis de incentivo, depois tentando captar patrocínio, então há épocas que são negras, por exemplo, princípio do ano é sempre muito difícil, porque os editais ainda não abriram, as empresas não gostam de alocar recursos no princípio do ano, é mais próximo do fim do ano, por causa da sua escrita, da contabilidade. Então há épocas muito difíceis. Nós temos esperança de chegar a isso. Nós temos esperança de chegar a um momento em que nós possamos ter recursos, ter uma reserva para esse período difícil. Essa é a grande desvantagem: não sendo uma escola oficial ela não tem subvenção. Mesmo porque a área federal tem uma escola de música, que é a Universidade Federal; a esfera estadual mantém a escola de música da Universidade Estadual, então a prefeitura prefere trabalhar com projetos avulsos. E também eu acho que, nessa altura dos acontecimentos, a Fundação não teria essa pretensão de ser mantida pelo estado, porque isso envolve muitas submissões, muitas regulamentações, e a Fundação já se acostumou a ser livre, não é?

GP: A opção que a Fundação fez em determinado momento de sua história pela música contemporânea, pela vanguarda, acabou caracterizando a escola e influenciando de uma maneira geral no meio musical da cidade. Como você vê o desdobramento disso, hoje?

BM: Eu acho que o próprio início desse trabalho relacionado com a música contemporânea, e também com essa preocupação de estimular a criação musical, de divulgar compositores, esse trabalho todo começou quando a Fundação estava à frente da área de música do Festival de Inverno. Foi a Fundação que promoveu essa visão e esse trabalho no Festival de Inverno que teve tantos desdobramentos. A Fundação promovia os cursos de música contemporânea, de diversas maneiras, programação cultural, a vinda de diversos compositores. E isso tudo era extremamente vinculado à Fundação. Tanto que esses compositores que vinham ao Festival de Inverno vinham a Belo Horizonte dar aulas na Fundação. Todos eles fizeram isso. E aqui em Belo Horizonte, dessa maneira, a Fundação, toda, estava muito ligada à música contemporânea. E houve então uma espécie de surgimento de uma massa crítica lá na Universidade, porque alunos da Universidade começaram a ir ao Festival de Inverno e começaram a sentir necessidade que a Escola de Música também se atualizasse. Porque eles aí viam a diferença do que havia na Fundação. Os cursos que nós fazíamos aqui com compositores que iam ao Festival eram também freqüentados por alunos de lá. Houve momentos, inclusive, em que nós propusemos cursos lá. Isso para dizer que a influência, que era a Fundação que estava fazendo isso, se espalhou muito, porque o Festival de Inverno trazia gente de todos os pontos do país. E isso foi muito divulgado e multiplicado. /

Interrupção

/ O que era importante é que a coisa não ficava no Festival, ela continuava aqui. E quando começaram os Ciclos de Música contemporânea, que foram organizados pela Fundação, liderados pelo Paulo Sérgio e depois pelo Eduardo Álvares. Surgiu tudo nesse clima: estava todo mundo preocupado já com a difusão da música contemporânea e sabendo qual era a necessidade. E a Fundação estava aí realmente liderando completamente isso. Então, foi nessa ordem: foi no Festival de Inverno que a Fundação começou a agir em relação à música contemporânea,

depois foi aqui através dos Ciclos e no dia-a-dia que surgiram aquelas oficinas de criação, você deve se lembrar do Marco Antônio Guimarães, houve oficinas de compositores que vieram para o Festival de Inverno e ficaram por aqui, tinha o Bértola, por exemplo, o Grela etc. Então era um estímulo à criação musical e também, por parte dos Ciclos, era a difusão da música contemporânea.

FINAL LADO A

INÍCIO LADO B

Acontece que, aquilo que era assim uma necessidade urgente, havia uma defasagem muito grande entre o que as escolas de música, no país faziam. O repertório estudado nas escolas de música do país todo era um repertório que ia no máximo até Debussy, assim mesmo algumas obras de Debussy que eram conhecidas. Então essa fronteira se alargou enormemente, e com esses Ciclos foi criado também um público de concertos, para a música contemporânea, aqui em Belo Horizonte, que era uma novidade. Um público fora de escolas, um público que ia ao concerto. Houve um surgimento, a gente que acompanhou isso lembra do Primeiro Ciclo, era um grupinho muito restrito que eram as pessoas que a gente conhecia, que estavam aqui em torno desses cursos. Mas, a partir do segundo [Ciclo], já houve um crescimento enorme e assim foi sucessivamente. A ponto de que Belo Horizonte ficou conhecida como uma cidade que tinha uma platéia para a música contemporânea que não havia em outras cidades importantes. Agora, como é que a coisa evoluiu, eu vejo assim: a Escola de Música da UFMG passou por muitas transformações, ela deixou de ser aquela escola muito tímida e provinciana e que tinha a maioria de seus professores pessoas assim bastante desatualizadas, passou, como o fato de ser Universidade, passou a ter facilidades também, e algumas direções que tiveram mais visão passaram a contratar professores, como o Koellreutter como professor visitante, que já era muito conhecido aqui porque ele já tinha vindo trabalhar na Fundação, não só no Festival de Inverno uma vez, mas aqui na Fundação ele vinha do Rio sistematicamente de quinze em quinze dias. E aqui ele dava aulas e foi um período assim de uma fertilidade enorme. Porque, uma coisa que acontecia e que também sempre foi característica da Fundação é o seguinte: sempre nós fizemos as coisas não para um grupo fechado da Fundação, mas

sempre aberto, tudo que nós fizemos em termos de cursos, de aperfeiçoamento, de atualização sempre foi aberto para todos os interessados da cidade. Então vinham professores da UFMG fazer esses cursos, e de outras escolas também. Aí a UEMG também já era Universidade, também participava. Então começou a se ampliar essa questão da atualização e da preocupação e do gosto de se fazer a música contemporânea. E a Escola de Música [da UFMG] começou a ter excelentes profissionais na área instrumental. Fizeram um grupo, liderado pelo Bértola. O Bértola foi um que foi para a Universidade depois de ter vindo primeiro a convite da Fundação ao Festival de Inverno, depois de ter ficado em Belo Horizonte trabalhando na Fundação e foi contratado pela Universidade. Depois o próprio Koellreutter foi também. Aí vieram muitos outros e então a Fundação já não sentia aquela urgência mais de promover eventos para a música contemporânea. Nenhuma dessas coisas aconteceu na Fundação planejadamente, mas sempre correspondendo a uma questão da realidade do momento. Houve uma fase em que a Fundação teve que se voltar muito para encontrar meios de manter os próprios cursos, e eu acho que isso talvez tenha desligado um pouco desse assunto de evento de música contemporânea. Mas, de qualquer maneira, eu estou me lembrando aqui que nós fizemos Encontros latino-americanos. O nosso contato como compositores latino-americanos tinha sido muito útil, muito importante. desde os Festivais de Inverno. Então surgiu essa idéia de fazer Encontros de Compositores Latino-americanos, sempre com aquele espírito de estimular a criação musical, de conhecer o que os músicos estavam fazendo. Como a nossa problemática em relação às dificuldades de difusão são parecidas, embora em escalas diferentes nos outros países latino-americanos, nós fizemos o Primeiro Encontro, que eu acho que foi em 84, se não me engano, dois anos depois fizemos um segundo, depois fizemos em 93 um terceiro e finalmente, depois de nove anos, fizemos aqui, já nessa sede, o quarto. E isso é um projeto que significa o conhecimento da música contemporânea latino-americana, que é muito importante para nós. E isso é um feito da Fundação que redundou no fato de nós termos um acervo importantíssimo de música latino-americana, e nós estamos sempre com essa intenção de promover um Quinto Encontro, ou encontrar um modelo talvez mais fácil de realizar esse intercâmbio. Na realidade a gente sempre esteve ligada a essa problemática, mas de maneiras diferentes. E atualmente já há uma outra proposta que está em desenvolvimento, que é a Oficina Música Viva, de iniciativa do Rubner, que tem um objetivo de

divulgar a música contemporânea, mas também aquele outro lado da história, que a gente sempre teve como coisa importante, que é a questão da criação. Isso está sempre presente na Fundação, essa idéia, nem sempre a gente consegue realizar com muito vigor, mas agora esse projeto que se chama Oficina Música Viva, tanto quer trabalhar com um grupo de execução quanto promover cursos, trazer compositores de fora, oficinas de composição etc.

GP: Muito obrigado pela entrevista, que dessa vez deu certo.

CONCLUI NO MEIO DO LADO B

Entrevista 2

Entrevistado: Eládio Pérez-González

Entrevistador: Guilherme Paoliello

Entrevista realizada na Fundação de Educação Artística, dia 21 de fevereiro de 2006.

INÍCIO LADO A

GP: Eládio, eu gostaria que você falasse de seu contato inicial com a Fundação, quando foi, em quais circunstâncias, e o ambiente que você encontrou aqui.

EPG: Em julho de 1970, eu participei do quarto Festival de Inverno, como professor e artista convidado. Isto quer dizer, eu não apenas dei aula, mas me apresentei como cantor. Barítono, para os íntimos. Então isto foi através de um convite que recebi, da Berenice Menegale. Eu fui ao Festival, tomei contato com os alunos, com os professores, eu fui vendo como eles pensavam. E, quando no fim do Festival, a peça do concerto de encerramento era uma Missa de Schubert, eu não gostei desse fato – não que eu não goste da Missa de Schubert, é uma missa que eu particularmente cantei várias vezes na Alemanha – então, numa reunião de avaliação, eu pedi a palavra e disse que achava que o Festival de Inverno teria de ter um contato maior com a música de nosso tempo. Durante [o Festival] eu tinha feito recitais com a Berenice Menegale, a qual me acompanhou em obras de autores brasileiros contemporâneos. Então eu disse, que o concerto de encerramento não poderia ser com uma obra de Schubert. Nós não tínhamos absolutamente nada a acrescentar ao nome, à glória de Schubert, mas podíamos fazer muita coisa pelos compositores contemporâneos. E, a partir de 1971, sempre aconteceu isso: o encerramento se fez com obras de autores brasileiros contemporâneos. Em 1971 se fez a “Missa orbis factor”, de Ailton Escobar. Em 1972 a gente conseguiu que o compositor Almeida Prado compusesse especialmente para o Festival uma obra...eu praticamente *extorqui* esta obra dele em Paris, onde eu tinha ido cantar o “Llanto por Ignacio Sánchez Nejas”, de Maurice Ohana, com texto de Garcia Lorca, e eu reencontrei o Almeida Prado em Paris. Eu havia sido solista de sua obra “Pequenos

funerais cantantes”, que, no primeiro Festival da Guanabara, ganhou o primeiro lugar, e o dinheiro deste prêmio é que possibilitou a ida de Almeida Prado a Paris. Então, eu disse a ele: gostaria muito que você compusesse. Que elementos? Eu disse: os elementos que o Festival teria, e ele compôs a Obra “Ritual da palavra”, para coro misto, barítono solista e pequeno grupo instrumental. A peça encerrou o Festival, teve um sucesso enorme, e fizemos, no dia seguinte, uma segunda apresentação. Era a primeira vez que acontecia isso num festival de Ouro Preto, de uma obra ser repetida no dia seguinte. Eu entrei em contato com Belo Horizonte (aquilo foi Ouro Preto), quando, durante um Festival, veio a notícia de que tinha ocorrido um incêndio na FEA. E tinham-se perdido documentos, e o prejuízo não foi pequeno. Então, eu propus aos professores e artistas convidados, que fizéssemos três concertos em benefício da Fundação, e isso foi feito em agosto. Então, eu vim de São Paulo, cidade em que eu morava naquela época, para a realização desses concertos. Aí eu recebi o convite para dar um curso de técnica vocal, para o coral *Ars Nova* e para alunos que tinham sido meus alunos no Festival. Então este foi o primeiro contato com a Fundação. Aí eu conheci mais pessoas, tive uma contato maior, e eu percebi a importância enorme que a Fundação tinha em relação à vida musical de Belo Horizonte. Essa importância iria se tornar muito maior com o tempo. A participação da FEA na vida musical de Belo Horizonte, e sobretudo do ponto de vista da música contemporânea, é enorme.

GP: Fale um pouco mais sobre o seu trabalho docente, ele era em que moldes, você trabalhava coletivamente...

EPG: Sim, trabalhava coletivamente e também individualmente quando era necessário. A minha experiência com grupos já vinha da Alemanha e principalmente dos festivais de música contemporânea de (?) e Darmstad. Então eu pude ver, naturalmente, você não poderia comparar os estudantes que estavam na Alemanha com os nossos estudantes, seria injusto fazer esta comparação. Mas eu fui, através das obras que eu executava e também da análise que muitas vezes eu fiz dessas obras, interessando mais gente a fazer isto. Então, é claro que eu tinha de *me* adaptar às condições do aluno. Eu discordo de muita gente que encara este trabalho de docência como... partindo de que a matéria que se ensina é a coisa mais importante, ou então *eu* como professor sou a coisa mais importante. Eu discordo,

para mim o aluno é a coisa mais importante, e sem o aluno não haveria nem a matéria a ensinar e nem o docente. Então, é lógico que eu tinha de trabalhar com o elemento que eu tinha nas mãos e do jeito que ele vinha.

GP: Mediante essas dificuldades que você colocou, mesmo assim, você acha possível utilizar a música contemporânea nesse processo inicial, ou você acha que isso é uma etapa posterior do aprendizado?

EPG: No caso do canto, a partir do momento em que o aluno se conscientiza de seus meios - primeiro do que ele tem como potencial, depois como trabalhá-lo para desenvolvê-lo -, a partir desse momento pode-se orientar, não há perigo. Muita gente diz: a música contemporânea pode acabar com a voz, pode destruir. Olha, o rapaz que vos fala está com oitenta anos, completados no dia 18 desse mês e ainda está cantando, não sei se para bem ou para mal de todos. Então é evidente que o aluno precisa de uma série de informações, ele precisa ouvir, aceitar isso do ponto de vista auditivo, porque o treinamento que ele recebe é sempre muito tradicional. Porque na docência o atraso é considerável nesse sentido. Os professores que lidam estão muito atrasados, a verdade é essa. A obra que, por exemplo, o Almeida Prado compôs para o sexto festival é totalmente em linguagem contemporânea e foi recebida de braços abertos, de coração aberto, pelo público, pelos coristas que cantaram...

GP: A FEA vem historicamente cumprindo um papel de renovação no ensino musical da cidade, como você disse, e também de difusão musical, sobretudo na área da chamada música contemporânea. Você acha que essa instituição continua cumprindo esse papel?

EPG: Acho. Na medida do possível. Deve-se lembrar que a Fundação, embora tenha recebido muitas vezes ajudas muito salvadoras, de situações desesperadas até, não recebe um apoio econômico regular que lhe permita inclusive planejar com mais antecedência tudo. Mas mesmo assim, tal a capacidade de luta do pessoal que leva adiante essa instituição, nós temos podido estas coisas. Por exemplo, os quatro Encontros de Compositores e Intérpretes Latino-americanos, foram feitos em Belo Horizonte, não em Salvador, não no Rio de Janeiro ou São Paulo ou Porto Alegre,

em qualquer outra cidade. Não, foi feito aqui, e porque a Fundação o quis, a Fundação se empenhou denodadamente e conseguiu fazer isso. É uma importância enorme porque compositores de outros lugares vêm, apresentam as suas obras, muitas vezes em palestras eles falam não só de suas obras, mas também das condições da música nos respectivos países. E, é engraçado, mas, todo mundo, qualquer que seja o seu país, fala as mesmas coisas. Porque em toda a América Latina, o problema é: a composição em si. Porque o compositor precisa ter uma maneira de viver. Ou ele dá aula, ou ele compõe para música popular, faz arranjos, mas ele tem de ter o seu ganha-pão. Porque ele compõe? Por uma compulsão irresistível, a verdade é esta. Depois, a difusão, a execução desta música, a publicação, a divulgação pelo rádio, pela televisão, em gravações, etc. Tudo é *extremamente difícil*. E há poucos países cujos governos pensam em apoiar economicamente a música. Por exemplo, Cuba tem festivais de música latino-americana todos os anos. México também tem. Já se fez no Chile, mas em Belo Horizonte se fez quatro Encontros enormes e com sucesso sempre muito grande. O público, se for informado, vai ter a maneira de entender as informações básicas. Mas, veja bem, o que importa é gostar ou não gostar. Não adianta você encher a sua cabeça de informações se o gostar não funciona. Assim é com a música tradicional também. Porque gente que nasce hoje ou que está hoje na adolescência, tem muita gente que não topa a música tradicional, Mozart, Beethoven, etc, não topam. Para eles só existe o rock. Para muito músico erudito, erradamente, o rock é uma aberração, eu não concordo.

GP: Já que você tocou na questão do público, ao longo da sua carreira, você percebe diferenças na reação do público à música contemporânea, digamos nos primeiros festivais, para os dias de hoje?

EPG: Sim. Existe no sentido quantitativo também. Porque, veja bem, no início, quando começamos a fazer, era em Ouro Preto, um pouco em Belo Horizonte também. Um dos festivais foi feito em Belo Horizonte. Então, pela primeira vez, de maneira maciça, o público de Belo Horizonte teve contato com a música contemporânea. Mas depois disso, os irmãos Guimarães Álvares, também com o apoio da Fundação, e a Berenice foi muito importante nisso porque conseguiu muitos meios para a realização dos chamados ciclos de música contemporânea, que

foram vários. E se fazia música de vários países, inclusive do Brasil. Eu mesmo fiz várias primeiras audições durante esses ciclos. Então se foi criando o hábito e um público que provavelmente podia dizer: não sei por que gosto, mas gosto.

GP: Essas eram as questões que eu queria colocar, tem mais algum detalhe que você gostaria de acrescentar?

EPG: Sim, que uma instituição como a Fundação é extremamente importante para o meio onde ela atua. O tempo todo ela visa a essa participação através de palestras, concertos, cursos. Ela mexe com a vida musical da cidade onde ela está, e isto é muito importante. Ela mexe muito mais do que a Universidade Federal. Incomparavelmente mais. E foi assim, eu pude perceber, desde 1970, ano a partir do qual eu tenho convivência com Belo Horizonte e com a Fundação.

GP: A que você atribuiria essa maior capacidade da FEA de movimentar o meio musical, pelo fato de ser uma escola livre?

EPG: Acredito que isto seja fundamental. Justamente os currículos da Fundação são mais abertos e estão mais em dia com as necessidades. Inclusive aqui se leciona a música popular há muito tempo, e a Universidade há pouquíssimo tempo se tocou desse fato sociológico importantíssimo.

GP: Uma última curiosidade particular: você acha que essa experiência com a música contemporânea, na qual nós todos estamos engajados, possibilita uma escuta diferente inclusive da música popular? Já que a música contemporânea é uma forma cultural muito frágil comparada com a música popular, em termos de mercado e tudo mais. Mas você acha que o exercício da música contemporânea pode alterar em alguma coisa essa escuta *inclusive* da música popular, ou são universos muito independentes?

EPG: Não são independentes, e tanto é que muitos desses compositores de música popular utilizam, aleatoriamente, muitos elementos da música contemporânea. Não sei se eles percebem, porque é sabido que compositores como Gilberto Gil, Caetano Veloso, Chico Buarque *nunca* tiveram contato com a música erudita brasileira.

Nunca participaram, nem como público, das Bienais de Música Contemporânea, que se realizam no Rio de Janeiro, ou Festivais de Música Nova há mais de quarenta anos em Santos e em São Paulo, *nunca*. Mas eles usam elementos, porque essas coisas estão na música popular de outros países que eles ouvem e dizem: Oba, isso soa bem! E adotam. Sem nunca pensar que isso já é feito na música contemporânea de seu país há muito tempo.

GP: Eládio, muito obrigado pela entrevista.

CONCLUI NO MEIO DO LADO A

Entrevista 3

Entrevistado: Rufo Herrera

Entrevistador: Guilherme Paoliello

Entrevista realizada na residência do entrevistado, dia 1º de março de 2006.

INÍCIO LADO A

GP: Rufo, fale de seu contato inicial com a FEA, quando, em quais circunstâncias e o ambiente que você encontrou ali.

RH: Bom, o meu contato vem por intermédio de... eu estando em Bahia ainda, ligado ao Grupo de Compositores da Bahia, da Escola de Música e Artes cênicas, lá tive conhecimento e convívio com Marco Antônio Guimarães, que se formou lá e voltou para Belo Horizonte. Quando voltou para Belo Horizonte ele imediatamente se ligou à Berenice [Menegale] com a intenção de criar um movimento de música contemporânea que não existia absolutamente nenhum, segundo me consta. Porque em 1970 eu tive uma obra premiada pelo Instituto Goethe que se chamava “canto *intz*”. Esta obra, depois de ter sido estreada na Alemanha, viajado pelo mundo, tocada pela Orquestra da Rádio de Colônia etc, andando pelos países como obra premiada, e me lembro que, naquela época, me parece que Júlio Varella, me pediu a partitura para ver se conseguia programá-la em Belo Horizonte, ou, pelo menos, no Festival de Inverno e não conseguiu. Não tinha espaço, estou falando 1971. Por aí você pode ver que quando eu cheguei e Marco Antônio chegou não havia movimento nenhum. E era exatamente isso que acontecia, mas como ele conhecia o trabalho que eu estava desenvolvendo, aí já estamos em 75, 76. Eu já estava ultrapassando a minha era radicalmente experimental e eu me expandi muito pelas outras áreas, muito pelo teatro, dança com (?) com (?), já com João das Neves, trabalhamos juntos em algumas montagens de Brecht e outras coisas e Escola de Dança com Clyde Morgan, americano, que foi muitos anos professor lá, a Lia Robato que já tinha grupos e dança contemporânea, e fazíamos trabalhos assim. E também entrava artes plásticas porque eu trabalhava muito com cenários. Cenógrafos geralmente são artistas plásticos, no caso Liberato trabalhava com cenário e depois

começamos a fazer desenho animado assim bem artesanalmente, eu fazia música, fazíamos tudo juntos. Todo esse convívio com essa produção, que era muito prolífica na época; na Bahia, se vivia fazendo coisas. Tinha vários festivais por ano, muitos eventos e, se não tinha, a gente criava, e saíam os eventos. Havia pessoas lá como Ernst Widmer que possibilitavam tudo. O que tivesse na cabeça ele dava um jeito de acontecer e acontecia. Então era uma quantidade de coisas que se produzia, e se pesquisava continuamente, e o experimentalismo era uma coisa assim nem discutida mais: se experimentava mesmo. Nós tínhamos já vários resultados vistos experimentados, e isto nos ia levando naturalmente a ver o aspecto pedagógico da coisa, o aspecto educativo também. Quer dizer, como podemos aplicar isto e o que falta para isto. Bom, é preciso desenvolver certos métodos, ou técnicas, e como cada um estava numa área, um estava aprofundado na música sinfônica, outro na música de câmara, outros tentavam investigar a música eletrônica. Eu sempre fazia um pouco de tudo, eu mexia com tudo um pouco e tudo me interessava. E todo o tempo que tivesse eu estaria mexendo com algum aspecto, fosse de fontes sonoras, fosse de aspectos acústicos, de aspectos dramáticos, de textos, do aspecto programático da música, ou mesmo da coisa dramática da música, que me interessava muito o teatro. Aí vem esse primeiro nome que teve o multimeios que seria o “teatro instrumental”. Chamei de teatro instrumental porque as primeiras obras, as primeiras experiências, ainda não chamo de obras, ficaram registradas e tudo, eu fazia com músicos, me interessava fazer com músicos. Havia ali alguns aspectos assim, por exemplo: a performance do concerto está muito gasta, muito ultrapassada, é difícil que o público consiga se interessar com essa coisa formal e de repente sai dissonância. Eu via que às vezes o público caía na gargalhada, porque pensava: eles erraram. Então tem que buscar outra coisa. Me parece que o problema é na performance. Então buscavam-se princípios para isso. Dizia: bom, desde o momento em que você sobe no palco, vestido de um determinado jeito e tem uma iluminação, um espaço e uma platéia, você está no teatro. O músico também está no teatro, e ele vai ter um comportamento que não é natural, por mais naturalidade que ele tenha vai ter um comportamento que é teatral, seja lá como for, naturalmente teatral, digamos. Isso era o que eu via, mas o que precisava? Precisava ser trabalhado isso. Daí vem o aspecto que eu te diria que cai no aspecto pedagógico da coisa: de que o músico precisava uma técnica, uma preparação corporal para isso, preparação vocal para isso. Porque eu achava que [o

músico] tinha que falar um texto com suficiente expressividade, que ele pudesse se mover dentro do palco por uma determinada marca de cena, que devia ter um gestual e uma série de coisas que estivessem integradas na partitura. Aí conseguiria ir diversificando e complicando. Porque você pode pensar numa partitura: eu tenho estas notas para fazer, tenho este ritmo para fazer, em que momento? Em que tempo? Em que andamento? Tem uma série de coisas, com que dedilhado, com que expressão, crescendo, decrescendo, ou *rallentando*, ou acelerando. E o meu gesto em cima disso? Então nós vimos que faltava isso ao músico, não tinha. Ele tocava todas as notas, durinho como um pau. E saíam todas as notas, não errava uma. Aí vieram as primeiras obras que se fez, as primeiras experiências, em que eu trabalhava uma coisa que eu chamei de “ópera multimeios”, que foi em 1973. Para se chegar a este resultado, eu juntei alguns músicos jovens, que estavam se formando, já no último ano, em regência, ou instrumento, alguns bailarinos, alguns atores. Porque eu dizia: a forma de um ajudar o outro, cada um com sua linguagem, ajudar o outro intercambiando. E então fazia um tipo de exercício, absolutamente didático, que era de revezamento de funções. Bom, a preparação para esta ópera, que estreou na Bahia num festival junto com alguns compositores alemães e austríacos (?). E a proposta também pressupunha este problema, de se mexer com a performance. Porém ele abordava a coisa de outra forma: não era só mexer com a performance, era mexer com o público também. O público não poderia estar passivo. Então tinha umas coisas assim, onde um solista saía andando com sua clarineta pela platéia, escolhia uma pessoa e ia tocar uma nota no ouvido da pessoa. Agora, a pessoa reagia, e o pior que o músico se assustava quando a pessoa reagia, porque ele não tinha técnica para isso, ele não estava preparado para isso, então ficava meio ridículo o negócio. O tiro saía pela culatra, ficava mais incomodado o músico que o público. O público começava a levar a coisa na chacota, ou achar que aquilo era uma coisa de humor e eles [os músicos] não estavam preparados para conduzir e levar a algum resultado. Vimos isso e nos espantamos nesse festival. E daí vem esta proposta. Digo, então é preciso treinar um grupo para se habilitar em qualquer das funções. Então comecei a pensar o que seria isso, teatro instrumental, de qualquer forma é arte integrada, porque depois tinha que se pensar num cenário para isso, tinha que pensar numa iluminação, numa direção de cena, numa série de coisas que já entravam no campo da música cênica, da arte cênica. Então aí eu comecei a integrar, e como explicar isto didaticamente, e eu

pensava assim: existe a arte complementar e a arte integrada, eu queria que se reconhecesse uma diferença. Por exemplo, se eu ponho uma trilha sonora numa peça qualquer, se eu ponho uma série de músicas de Chico Buarque sobre um texto de fulano de tal, é complementar, é arte complementar, elas vão se complementar, bem ou mal, ele vai ter um resultado. E eu ia mais longe. Muitas vezes a própria ópera funcionava como arte completar. Porque ali, muitas vezes o que definia e prevalecia era a linha melódica, se fosse virtuosística, se fosse atraente, se fosse linda, maravilhosa, pouco importava o resto. Já se viu cada montagem, cada encenação de ópera deplorável. Porque isso não importava, então vinha qualquer um lá e metia a mão e fazia o que bem entendia com aquilo. Tudo bem, contando que não desafinasse o soprano, o tenor, estava tudo bem. E eu dizia: para mim isso não é arte integrada, funciona como coisa complementar, é um motivo para fazer. Eu pensava que a arte integrada ia mais fundo nisto, é uma coisa que nascia da integração das linguagens mesmo e que nisso haveria um caminho, que seria uma técnica, ou que seria um método, eu não sabia bem. E nesses momentos, quando eu estava trabalhando nisso, é que a Berenice Menegale e Marco Antônio [Guimarães] me convidaram para dar o primeiro curso em 1977, 76, no Festival de Inverno. Aí veio a tal de Oficina Multimídia. Veja bem, que eu não chamava de *multimídia*, não, Multimídia. Ou seja, a média de cada integrante, a média do conhecimento, da técnica, da participação, de tudo aquilo que correspondia a cada integrante. Tomado a uma idéia, tudo em função de uma idéia. Essa idéia podia nascer, podia ser inclusive improvisada, trabalhava muito com improvisação. A minha primeira obra que saiu deste curso, que foi o segundo Festival, terceiro Festival, 1978. Primeiro foi 76, segundo 77, nestes dois anos, se processou a reunião deste grupo que viria a ser o grupo Multimídia.

GP: Já no Festival de 1976 vocês chegaram a apresentar algum produto final?

RH: Sim. Em 1976 foi dentro de sala de aula, não chegou a ir para o teatro. Eu estreei no teatro uma obra minha, executada por alunos, como era praxe do Festival, eu fiz uma obra para isso. Não era aquilo que havia sido produzido na oficina. Em 1977, o Festival foi realizado em Belo Horizonte, e aí foram feitas amostras do trabalho das oficinas, e o interessante é que os [alunos] de 76, a maioria voltou. E em 77 ingressaram mais alunos: a Lone, Paulinho, Edla, Cão. Estavam Alexandrino e

outros alunos do ano anterior. Em 78, mais alguns se inscreveram e se somaram a estes. Em 78 já tínhamos material, tendo feito já dois festivais. Eu podia contar com eles para montar um trabalho. Aí foi a “Sinfonia em re-fazer”. O uso dos instrumentos do Marco Antônio, que nesse momento, nesse ano foi que se montou a oficina dele ali na Fundação e ele começou a produzir constantemente. Ele ia pesquisando materiais, buscando o resultado tímbrico, acústico dos instrumentos. E ele ainda não tinha condições de temperar, então a afinação era aleatória. Usávamos principalmente porque era improvisação. Na improvisação usávamos todos, pois, na improvisação esse descompromisso com a afinação, com a escala temperada, nos permitia usar esses instrumentos de outras formas: como cenário, como adereço, às vezes até como figurino, porque às vezes vestíamos os instrumentos.

GP: Isso vai no sentido dessa integração também, não é?

RH: Sim, buscávamos sempre essa integração. Nesse momento até a iluminação. Providenciamos que tivesse uma mesinha com uma resistência dentro do palco, dentro da cena, porque aí havia também revezamento, enquanto um estava tocando, largava e ia fazer a luz, outro ia para outra função. Essa técnica de revezamento de funções era o que interessava como base. Porque pretendíamos isso: um grupo que estivesse treinado de tal maneira, que ele pudesse, digamos, atuar e com um resultado razoável em qualquer das linguagens. Claro que, com o tempo, quando começamos a abordar compromissos assim, menos experimentais, mais profissionais, aí começamos a ver que a carga horária para este tipo de técnica... e não havia como. Teria que ter um patrocínio, porque a carga horária aumentava muito. Porém conseguimos que a proposta tivesse uma continuidade. Em 79 foi aquela cantata [*Nheengar*] para o encerramento do Festival. Então já podíamos nos comprometer com um encerramento de Festival, com uma obra encomendada que eu planejasse, mas que fosse executada por todos de acordo com aquela técnica que já tinha. Com isso a proposta ficou, digamos assim, legitimada. O espetáculo de encerramento foi repetido no Palácio das Artes.

GP: Quer dizer, chegou-se a um produto.

RH: Chegou-se a um produto. Aí vêm os gráficos, porque isso pressupunha uma escrita. Havia que desenvolver uma escrita porque, enquanto obra experimental ela começa e termina dentro do trabalho do grupo, desse grupo. Mas, e se fosse outro grupo ou outros intérpretes para fazer isso, como seria? Entre nós tínhamos muita coisa, nós improvisamos, tínhamos códigos próprios. Quando devia passar a ser escrita? Daí vem esse tipo de partitura. Passei a elaborar gráficos que, por exemplo, na Bahia muitos deles eram radicais assim, não tinham muito a ver com a escrita convencional da música. Mas nessa altura, quando você já pensa numa forma musical de alguma maneira comprometida com a compreensão do público, com a fruição do público, e que há um conteúdo, e que há uma obra literária adaptada como era nesse caso o romance “Maíra” de Darcy Ribeiro, não dava conta de ser a escrita radicalmente, qualquer signo que pudesse ser interpretado aleatoriamente. Mas não, certas coisas tinham que ser anotadas com escrita convencional, aí vem este tipo de partitura que você tem na mão [Imaguel] que é misto. Há um gráfico ligado ao momento que está escrito aqui. Muitas vezes havia certas coisas que podiam ser grafadas em segundos, outras vezes se precisava do compasso, da métrica, se não, não funcionava. Daí vem esse tipo de partitura mista, que tem a escrita convencional e tem a nova escrita.

GP: Parece que ela [a partitura] mistura três coisas: a notação convencional, as notações da música contemporânea e os signos “inventados”.

RH: Exatamente. Eu mexia muito com a música aleatória, foi onde eu mais me demorei, a probabilística. Porque o serialismo parecia muito duro, para mim. Eu queria alguma coisa mais móvel, o serialismo sempre me soou como o outro lado do tonalismo, com a mesma rigidez. Então eu preferia a música aleatória, porque você jogava mesmo com o risco, com a probabilidade, mas havia momentos que eram irrecuperáveis e valiam o risco, saíam coisas que você nem imaginava. E isso era muito atraente para o momento, porque era muito móbil, muito acelerado, as coisas se atropelavam continuamente. Vinham propostas, descobertas, e aí entra a tecnologia também, com uma série de novidades. Então você tinha que correr, não podia parar muito. Hoje, trinta e cinco anos depois, eu vejo que... eu estive na Bahia agora e comprovei, eles estão fazendo teses de doutorado com algumas partituras que não tinham esse propósito. E eu vejo que a gente não teve tempo de digerir, de

assimilar aquilo, que teria dado muito mais resultado se tudo não tivesse sido tão acelerado, que estava continuamente te atropelando. Você tinha que ir à frente, sair do lugar, se não passavam por cima. Não era só criatividade, era pressão também. O “cachorro preto”, o *hotvaller* atrás, você era obrigado a fazer alguma coisa. Então, são peças características da época, que hoje, mudam.

GP: Uma das mudanças sobre a qual se poderia perguntar é a respeito da reação do público a essas experiências na época. Como você compararia com a reação do público hoje à música criada hoje?

RH: Tem vários aspectos, esse processo é multifacetado, mas eu tenho uma certa teoria sobre isso. Aquele momento, década de 60, 70 inteiras, pelo menos até metade de 70 por aí, mas vamos dizer 60 e 70. Há mudanças radicais, rompimentos radicais, porém rompimentos que se produzem como consequência de um procedimento anterior. Que até a década de 50, a música no século vinte, ela foi num processo de desenvolvimento, e me refiro a *toda* música, à música popular. Pode pegar discos...

FINAL DO LADO A
INÍCIO DO LADO B

(...) 30, 40, 50, em qualquer país, e você vai ver que o desenvolvimento vinha a mil. Então eu te diria que... com minha experiência, nessa época eu estava em Buenos Aires com 22 anos digamos, tocando, atuando, vivendo como profissional, estudando muito mesmo. Porque o público era muito exigente. Todo mundo estudava muito. Qualquer música que se fosse fazer tinha que fazer bem feito. Porque o ouvido vinha assim do século dezanove, vem do romantismo com uma tradição forte e entra no século vinte a mil. Não digo que nem o atonalismo, para mim, hoje, é um rompimento. Você vê como soavam trechos de Wagner, de Liszt. O politonal de Stravinsky, hoje, é quase que inofensivo. E todas estas coisas aconteceram em muito pouco tempo. Havia um ouvido público, havia um ouvido da música contemporânea no século vinte, porque eu me lembro, quando era menino, criança assim de onze, doze anos e eu tocava numa emissora, um programa por semana e eu ouvia - a minha escola sempre foi ouvir conversa, porque até ali não

havia escola -, então eu vivia ouvindo o que os músicos comentavam e eu sacava daí as minhas conclusões. E eu ouvia músicos de orquestras profissionais, na rádio, no café, comentar e discutir sobre Stravinsky, Bartók, Ravel. Era comum isso, e o público ouvia, e as pessoas citavam, qualquer pessoa citava, em qualquer lugar. Então havia um desenvolvimento auditivo, e aí é que está o problema: quando nós entramos na década de 60 e 70 com esse radicalismo, nós produzimos, concomitantemente com isso, paralelamente vêm as novas mídias, a mídia eletrônica, a imagem eletrônica. E ela busca outra coisa, ela vem com outra proposta, e ela não teve licença e nem consulta de ninguém para isso, ela vem implantando essa proposta. E começa a massacrar essa musicalidade que estava já pronta. Então você imagina, o jazz que se fazia na década de 50, com proposta que saiu depois. Não estou sendo tendencioso, eu entrei também nisto, eu participei e quis porque entendia que tinha que ser feito assim, naquele momento. Mas, eu fui vendo, e talvez tenha sido um dos primeiros a ver, que o nosso tiro estava saindo pela culatra, este é o problema. Isso está nos levando a ficar falando para as paredes, e nós não estamos fazendo toda essa revolução para ficar falando para as paredes, eu acho que não. De repente começaram a querer justificar o que já estava acontecendo errado. E começaram as grandes polêmicas e as grandes defesas e as grandes coisas que levavam a entender - e isso me parece que só no século vinte aconteceu – de começar o compositor a dizer: estou me lixando para se o público ouve ou não ouve, se gosta ou não gosta, estou compondo para daqui a três mil anos! Existe isso? Todo mundo sabe que Mozart não escreveu para trezentos anos depois não, escreveu para três dias depois, e já estava atrasado. E Bach? Estes tinham o cachorro preto atrás, porque senão morriam de fome. Trabalho de composição era um emprego, um serviço como qualquer outro. De repente vira uma coisa tão especializada que ela nem precisa ser ouvida: eu decido se a obra está pronta ou não. Ou seja, para onde vai a noção que podemos ter de estética neste momento? O que é estética? Estética é um jogo. Um jogo que se estabelece entre âmbitos, não é isto? E, para se estabelecer um jogo, eu tenho que saber as regras. Se só você sabe as regras como é que eu jogo? Aí começamos a encontrar coisas que são contraditórias. E nisso demoramos muito a aceitar que eram contraditórias, a aceitar que estávamos errando. Ora, não adianta tentar salvar a coisa com palavras. [um cão late, um telefone toca] Os fatos são estes: a música do século

vinte está na gaveta e o público não está nem aí, nem pergunta, é esta a reação do público hoje! [Rufo atende o telefone].

GP: Quer dizer, o público é uma variável do fato musical. Mas você acha que esse experimentalismo ao qual você se referiu anteriormente é que, associado às mídias, ajudou a afastar o público?

RH: Não, eu não acho que foi o experimentalismo que afastou o público. Com o tempo, as pessoas se interessavam, na década de 70 aconteciam muitos festivais, muitos eventos, encontros. Então, o público entrava em contato com aquilo já interessado, o público se envolvia. O problema é que não tivemos tempo de dar o próximo passo quando a coisa começou a desandar, e desandou. Nós estávamos indo a mil e desandou, freou. Como freou? Diversos aspectos: política cultural. Mudaram. Por exemplo, começou a faltar verbas para eventos. Então os festivais ficaram mais raros, menos festivais, menos eventos. Antes viajávamos, concorriamos, havia prêmio em dinheiro, e a gente se defendia com isso, todos nós na Bahia, e precisávamos. E vinha muito bem um prêmio de quatro, cinco mil, ajudava para o ano todo, era uma espécie de bolsa. De repente começou a faltar isso. E isso em paralelo ao avanço da mídia, massacrando tudo, dizendo: isto aqui não existe mais, agora vanguarda é isto. Muitas coisas que nós tínhamos e que o *funk*, que o próprio *rock*, *heavy metal* e outros usaram distorções e tal, de onde eles sacaram? Coisas que nós cansamos de fazer na música concreta, e eles aproveitaram e faturaram em cima de muitas coisas que nós descobrimos. E nós ficamos para trás. O rolo compressor passou por cima. E nós fomos ficando cada vez com menos espaço e começamos a parar. [pausa] É difícil, como se coloca isto? Você é compositor? Você sobrevive de composição? Como? Não, eu entro para a universidade, aqui eu tenho meu ordenado. Agora sim, não preciso do público não. A minha música não tem nenhum compromisso com (?). Veja bem como as coisas, sociologicamente, mudaram também, dessa forma. Aí as coisas começam a entrar no novo milênio, com um panorama que eu acho quase zero. As coisas têm que recomeçar, e de outra forma, porque é outro mundo este daqui. Então temos que nos preparar para começar de novo com outras propostas, com a lição de não perder o público. Qualquer coisa que se faça, você tem que ter o seu semelhante,

para mim já não é mais público, é semelhante. Estou dividindo, compartilhando uma coisa, que seja lá grande ou pequena, que seja compartilhada.

GP: Para terminar, Rufo, você acha que a escola de música hoje - vamos pensar no caso da FEA -, você acha que ela pode cumprir esta função de recomeçar e dar uma nova perspectiva ao ensino musical? Como você acha que isso poderia ser feito?

RH: Sim, algumas coisas já se fazem. Por exemplo: faz trinta anos ou menos, você via música popular nas escolas? No Conservatório? Nem na Fundação. Nem na Bahia! Que éramos mais abertos e convivíamos com Tom Zé, com Gil e Caetano, com Elomar. Éramos amigos, conversávamos, mas não trabalhávamos juntos, nós estávamos num lugar e eles noutra, estava clara a separação. Tom Zé ficou um tempo na escola, chegou a estudar um contraponto e saiu fora, Elomar também, só depois de muitos anos voltaram. Voltaram a buscar Widmer, Lindemberg, mas já tinha passado muito tempo. E aí há uma questão que podem chamar de polêmica, para mim não é polêmica, é natural: não se faz nada do nada, se faz alguma coisa de alguma coisa. Então a música popular sempre foi essa alguma coisa que vem conosco, que vem com o clima, com a geografia, que vem com a ecologia. Que vem com tudo isso e se transforma em expressão humana. E essa expressão humana vai ser reconhecida com o tempo, de acordo com a dedicação, com o trabalho, com o cuidado, com o amor com que se trata isso, (.?) de idiosincrasia de um povo, personalidade de um povo, expressão de um povo, a cara de um povo. Isso vai ser a música, a poesia desse povo, a dança. Todos os povos sempre tiveram e sempre vão ter. Agora, que um século ou outro se torne o século das usurpações, de escravizar e ocupar e dominar, isso são os atrasos. Como na Idade Média, quando se quis impor a religião católica apostólica para todo universo, e saíram matando e queimando e enforcando. Tem algo de natural nisso? Não tem, não pode ter. O ser humano nasce com consciência, e consciência não erra, só quando você quer. Mas isso não é natural. Natural é outra coisa, é aquilo que a natureza proporciona, então a nenhum povo lhe falta talento, a nenhum povo lhe falta personalidade, a menos que outro venha e ocupe e tome e destrua o que ele tem, como aconteceu. Então ficamos sem ter. Sim, mas fomos despojados então. Mas não é um ser humano diferente um do outro que faz um ter e o outro não. Sempre tivemos. Essa interpretação é que tem que ser cuidada agora, para não cair na mesma de novo. As

escolas são para isso. As escolas são produto da experiência (?). Se as escolas hoje estão podendo ser assim? Porque passaram por tudo isso. Estou falando porque eu me lembro, e ninguém me contou, eu vivi tudo isso.

GP: Quer dizer, as escolas devem olhar para isso também.

RH: Eu sou uma pessoa que tem uma idade que atravessou o século vinte quase todo, três quartos. Então eu vivi isso olhando. Onde estavam as falhas? Claro, depois que você recebe a pancada é que você se dá conta de onde está a falha. Você vai aprendendo com a vida. Hoje é possível registrar a experiência, tem vídeo, DVD, está ali, e é para ser interpretado, isso vem de uma vivência. E as escolas têm isso nas mãos. Agora, eu acho que há sintomas, começa a haver gerações novas de músicos que já têm uma outra vivência. Eles dialogam mais com sua realidade. Não adianta você se fechar para a sua realidade e querer dialogar com uma outra realidade que não é...

GP: Rufo, obrigado pela entrevista.

CONCLUI NO MEIO DO LADO B

Entrevista 4

Entrevistado: Rubner de Abreu Júnior

Entrevistador: Guilherme Paoliello

Entrevista realizada na Fundação de Educação Artística, dia 9 de Novembro de 2005.

INÍCIO LADO A

G.P: Fale de sua entrada na FEA: quando, em quais circunstâncias e os primeiros contatos que você estabeleceu aqui.

R.A: Bom, eu entrei na Fundação em 1977, em agosto de 1977, após um Festival de Inverno que foi aqui em Belo Horizonte mesmo. Eu entrei para estudar violão com o professor José Lucena Vaz e composição com Mário Ficarelli. Ficarelli começou a dar aulas de composição no segundo semestre de 1977, e eu estudei violão e comecei a estudar harmonia, contraponto, composição e análise com Ficarelli, quer dizer, as quatro disciplinas. Ele vinha aqui a cada quinze dias, então os primeiros contatos foram efetivamente como o Lucena e o Mário Ficarelli.

G.P: Você acha que esse período inicial seu na Fundação contribuiu para sua formação como músico? De que maneira?

R.A: Contribuiu muito. Nesse momento estava presente na Fundação o Marco Antônio Guimarães com a oficina. Não era ainda o Uakti, no final de 78, 79 vira Uakti. Então o que tinha eram oficinas mesmo, de criação como o Marco Antônio, enfim, tinha esse tipo de atividade.

G.P: Além do Marco Antônio, quais pessoas você acha que passaram pela FEA e ainda hoje...

R.A: No final de 77 eu conheci, veio dar aulas o professor Dante Grela, foi a primeira vez que ele veio a Belo Horizonte, em 77. A partir daí, o contato se estabeleceu por... até hoje, não é? Porque ele recorrentemente vem à Fundação. Mas durante muito tempo ele veio anualmente à Fundação. Com isso estabeleceu-se um vínculo muito forte com uma pedagogia tipicamente Argentina, que nos foi passada, que tem uma história que vem de Juan Carlos Paz, Francisco Kroepfl, Grela. Grela pertence a essa linhagem que vem de Juan Carlos Paz, então, a gente tinha um contato íntimo com essa forma de pensar.

G.P: Eram aulas de composição...

R.A: Eram aulas de composição, de análise... sempre composição e análise. Quer dizer, foram essas pessoas até por volta de 1980, final de 79 mais ou menos quando Koellreutter efetivamente veio dar um curso para professores aqui na Fundação. A partir daí estabeleceu-se um contato do Koellreutter com a Fundação. Primeiro foram cursos de finais de semana com os professores e candidatos a professores, como era o meu caso. E depois o Koellreutter passou a vir regularmente por oito anos.

G.P: Quais disciplinas ele dava?

R.A: Inicialmente harmonia, contraponto, análise fenomenológica, composição. E deu também sociologia da música e um curso sobre música da Índia, se não me engano durante dois ou três semestres.

G.P: Quanto tempo durou a permanência do Koellreutter aqui na Fundação como professor nessas oficinas?

R.A: A partir de 1979 até 1988, nove anos, tempo *pra caramba*. É verdade que houve momentos mais intensos e momentos um pouco menos... mas foi contínuo, quer dizer, nesse período aí teve *um semestre* que ele esteve na Índia.

G.P: Você foi aluno dele, estudou composição, desenvolveu esse lado, mas você acha que o pensamento dele, as coisas que ele trouxe aqui pra a Fundação permaneceram? Um grupo maior de pessoas tirou proveito disso?

R.A: Permaneceu sim, eu acho que não só na Fundação, mas em Belo Horizonte. Essa transformação começa então pela Fundação. Esse processo de transformação da cidade, na primeira metade da década de 1980 foi uma transformação profunda. Por que foi uma sedimentação de processos que vinham do Festival de Inverno, quer dizer, oficinas de criação. Então essa conexão da Fundação com a música contemporânea veio, também, do contato dos estudantes todos com os professores internacionais no Festival de Inverno. E dessa importância que a música contemporânea tinha no Festival, quer dizer, o Festival se dedicava à música contemporânea, a partir de um certo momento, e a Fundação, que organizava o Festival, também tinha essa mesma questão, só que era um momento onde os alunos podiam ter contato com esses professores, de outros países. Então, foi um momento de extrema riqueza e de contato íntimo com a música do século vinte de uma maneira geral. Eu me esqueci de uma pessoa fundamental nesse processo aqui, que foi o Rufo [Herrera], a partir de 77 também. É verdade que o Rufo nunca teve uma atividade didática, o forte dele nunca foi a atividade didática, mas ele é um compositor *ativo*, então, ao contrário de mim, que sou um compositor “bissexto” e um professor atuante...

G.P: Ele atuou nos Festivais de Inverno...

R.A: Então o Rufo teve uma atividade enorme vinculada à oficina Multimídia, que nos primeiros anos da década de...final de 70 e início de 80, o Rufo dirigia a Oficina. Depois de uma certa altura é que a Ione [Medeiros] começa a dirigir. Ou seja, é todo um momento de transformação profunda. Agora o Koellreutter, ele vai mudar a maneira de pensar os problemas pedagógicos, com certeza.

G.P: Você acha que essa ênfase na música contemporânea, que foi muito viva nesse período que você mencionou aí ainda está presente na escola, e se está, de que maneira?

R.A: Eu acho que sim. Eu acho que as questões hoje se modificaram um pouco. Por exemplo, o que mudou em mim? Antes eu enxergava exclusivamente a questão da música contemporânea e passei, com o tempo, a enxergar um problema que foi inclusive fruto de... teve a ver com algumas conversas como o Koellreutter, que é a questão da inexistência de um processo de formação para adultos, sendo que a maioria dos nossos estudantes começam a estudar efetivamente já no fim da adolescência, ao contrário dos países europeus, etc, onde se começa criança, portanto não existe um trabalho de iniciação para adultos. No início dos anos 80, foi implantado o trabalho de iniciação musical para adultos, devido ao grande número de pessoas que começam a estudar no fim da adolescência. É muito comum ter jovens que tocam de ouvido, no início da adolescência e só vai ter uma formação musical no fim da adolescência, bastante comum isso. Então, em função desse tipo de público, a Fundação, eu particularmente, acabei me dedicando a uma questão do ensino básico. E aí, eu passei a pensar de uma maneira mais ampla... não só a questão da música contemporânea, mas é um pensamento mais voltado para a integração de várias épocas, de várias influências diferentes, uma coisa mais integradora. Então, eu acho que interessa na educação hoje - sem o vício da globalização, do raciocínio globalizado pura e simplesmente -, mas é de uma visão estendida. Nesse sentido, mais do que um pensamento globalizado é de um pensamento estendido, que nos interessa a música de outras culturas que não as nossas: interessa a música do Oriente, a música da África - que nós estamos vinculados a ela diretamente -, a música antiga da Europa, mas interessa também a música popular produzida no país, o jazz e a música contemporânea *também*. A música contemporânea, no processo de formação básico, passou a ser mais uma coisa, essa é a questão. Então eu acho que o processo se ampliou, agora, eu sinto falta, Guilherme, na verdade, de resgatar, em muitos aspectos a questão da música contemporânea aqui. Eu acho que isso tem que ser feito, além das oficinas de criação, que eu vejo como problemático a implantação de uma oficina de criação para *todos* os alunos. Mas eu acho que deve haver oficinas de criação constante e nas aulas de apreciação deve haver um trabalho em que a mudança de escuta...seja o guia. E aí a música contemporânea é fundamental. Porque é através dela que a gente vai aceder a outras culturas. A mudança do paradigma de escuta é que vai abrir as portas para a compreensão musical de outras culturas: balinesa, vietnamita, africana...indiana. Então a mudança do padrão de escuta tradicional, tonal, etc, que

é quebrado no início do século vinte, vai abrir as portas para outras culturas. Então eu acho que aí, sim, de certa maneira a música vai ter um destaque por esse foco, mas, o trabalho da formação básica do aluno, deve ser centrado principalmente, a partir dos elementos do cotidiano da música que se escuta e que se trabalha. Então, é da música brasileira, e a partir da música brasileira ir enriquecendo essa trajetória com músicas de outros lugares. Mas a música brasileira deve ser o foco. Isso não é uma coisa que o Koellreutter pensava, com certeza. Meu raciocínio, mais que ideológico, é antropológico. Não é um pensamento nacionalista.

G.P: Diversidade...

R.A: É um pensamento voltado para uma visão mais ampla, mas que tem um eixo na identidade: sem você se reconhecer, você não pode reconhecer o outro, você não pode se misturar com o outro.

G.P: Numa entrevista que você concedeu em 1988, a propósito dos 25 anos da FEA, você afirmou que as escolas de música em Belo Horizonte, ao contrário da FEA, teriam uma relação “mal compreendida”, com a música contemporânea. Afirmou também que, nessas escolas, não haveria uma “compreensão real do que seria uma pedagogia moderna”. Você percebe alguma transformação nesse aspecto ao longo dos anos? Se percebe, a quem você atribuiria essas mudanças?

R.A: Olha, eu acho que se passaram quase vinte anos, não é? De lá pra cá muita coisa mudou. Eu acho que o Koellreutter foi a pessoa que desencadeou o processo de mudança, de uma preocupação pedagógica mais ampla. Vou te dar um exemplo: O estudo de contraponto, até a vinda do Koellreutter aqui, se baseava em Dubois. Oiliam [Lanna] aprendeu com Bosmans que ensinava Dubois. A partir do contato com Koellreutter, que se começou a ensinar direto contraponto dodecafônico. Mas, a partir desse contato, ele reformulou o ensino dele de contraponto, onde ele passou a ensinar o contraponto palestriniano e bachiano, específico como referências de contraponto e não mais Dubois. Essa referência *estilística*, e mais organizada desses três tipos de contraponto, quer dizer, o palestriniano, o bachiano e o dodecafônico, é uma herança direta do Koellreutter que ensinava assim.

G.P: E a harmonia funcional também...

R.A: A harmonia funcional também, com certeza. Eu me lembro que fui, aqui, o único que terminou o curso de harmonia funcional, inteiro. De ponta a ponta. Começou com vinte e tantos alunos e cada um parava onde achava que estava interessante e eu me interessei em fazer a coisa toda, até ele não querer mais e falar: agora você não precisa e aí foi até aí. Nesse aspecto, também possibilitou, por exemplo, vou te dar uma idéia como essa influência do Koellreutter atua, a partir das minhas aulas de harmonia com ele, eu compreendi que tinha que se ensinar o solfejo tonal junto com noções do sistema tonal como ele funcionava. A consciência da estrutura funcional que rege o sistema, as leis funcionais do sistema tonal, já produziram uma transformação no ensino da Fundação nos anos 80. Então, esse ensino consciente, de fazer uma interconexão entre melodia e harmonia, como as duas coisas dialogavam no sistema tonal e como isso estava presente no solfejo. O ensino do solfejo dava ênfase na percepção qualitativa, da função, da compreensão musical funcional. O que eu vejo agora, Guilherme, é o seguinte: mudou muita coisa, e acho que as instituições mudaram, os professores da UEMG, por exemplo, há pessoas que passaram por oficinas do Koellreutter no Conservatório. Tenho a impressão que Gislene, Gisele, elas passaram por oficinas do Koellreutter, num certo momento. Então houve, de uma maneira geral, uma mudança salutar na atmosfera. Com todo um processo de renovação do quadro de professores. A minha geração, que tem praticamente 50 anos, tinha vinte e poucos anos. Então, de lá para cá esse processo foi profundamente alterado. Vejo, por exemplo, o trabalho que a Virgínia [Bernardes] faz com criação na Escola de Música, com percepção e criação, um pouco na linha do que a gente fazia nos anos 80 aqui, esse trabalho de oficinas de criação que vem dos festivais de inverno, vem dos anos 70. Esse trabalho, se não me engano, ele nasce de uma maneira mais consistente, esse conceito de oficina, ou como se chama em espanhol de...*taller*, atelier, isso nasce, pedagogicamente nos anos 70. Mas que é fruto exatamente das questões da música contemporânea. Então, de lá para cá, muita coisa mudou, muita coisa tem que mudar, e hoje eu continuo preocupado com as questões da música contemporânea também. Eu já venho de uma trajetória de dez anos trabalhando nessa coisa de uma visão mais integrada. Então antes era um esforço de integração e agora é o momento de dar, de reordenar isso a partir de uma ótica da música mais moderna,

da música dos últimos vinte anos. A música tomou um rumo muito curioso, e de certa maneira voltada para essa coisa mais integrada, sem ser globalizada. A cultura de massa tem, de certa maneira, tendências globalizadas, como o jazz, o rock, que são tendências internacionais, mas essas coisas mais internacionais nem são as mais ricas, são mais massificadas, para ser consumidas em qualquer lugar do mundo. Mas, me interessa hoje retomar esse olhar da música contemporânea.

G.P: Fale um pouco do trabalho de musicalização de adultos na FEA, hoje. Por quais transformações esse trabalho vem passando ao longo dos anos? Começou, conforme você mencionou antes, na perspectiva da harmonia em relação ao solfejo. Eu queria saber um pouco desse trabalho *hoje*.

R.A: Em primeiro lugar, eu vou começar do ponto que é mais importante, que é o seguinte: fala-se muito que aqui na Fundação se trabalha com o método Kodaly. A gente não trabalha com o método Kodaly. Trabalha-se com aspectos da metodologia que o Kodaly utiliza *também*, metodologia dele e de outros, que ele também utiliza. É importante dizer que o método Kodaly consiste, tem como núcleo, 22 ou 23 livrinhos de material composto pelo Kodaly, e a gente utiliza apenas um deles. Então não se pode falar que a gente trabalha com método Kodaly. Também não é exatamente uma adaptação do método Kodaly. Por que não é uma adaptação? O método Kodaly trabalha, as pessoas dizem: o Rubner *adaptou* o método Kodaly para o Brasil, também não é verdade. Porque o Kodaly tem um tipo de preocupação e de alfabetização e de desenvolvimento da leitura musical, e que a preocupação que temos tido na Fundação é outra. Na verdade, a minha preocupação é equilibrar dois tipos de procedimentos que existem na forma de aprender música no Brasil: um é formal, se dá via escrita, via escritura, como eu costumo falar, e toda a tradição ocidental se baseia na escritura. A escritura permite as grandes formas musicais, o desenvolvimento da grande orquestra, sinfonias, cantatas, paixões, missas, óperas, as grandes formas todas são possíveis, via escritura. É como a construção de um grande romance...

G.P: É a questão da memória...

R.A: ...é a questão da memória, o trabalho com o registro permite uma amplificação enorme e um tipo de complexidade que é possível por causa do registro. E tem um outro tipo de aprendizagem que é a não-formal, que não passa pela escrita e que tem um contato direto com a memória. Esse tipo está muito presente hoje, sempre esteve muito presente no Brasil. Isso tem a ver com o processo de culturas autóctones, de culturas não ocidentais cuja experiência musical é uma experiência direta, não passa pela escrita, como é o caso da africana, mesmo caso da indiana, mesmo caso da indígena. Não é o caso da indiana, mas no caso da africana e indígena a música é funcional, quer dizer, está dentro de algum contexto ritual ou cotidiano. Na música da Índia, a música existe fora, existe o “concerto” também, existe a música “clássica”, para o deleite do ouvinte...

G.P: Desinteressada...

R.A: Então o objetivo do trabalho é equilibrar esses dois processos: o trabalho via escritura e o trabalho via aprendizado informal, ou seja, uma tentativa de resgatar, dentro da sala de aula, procedimentos, ou uma forma de aprender que tem a ver com esse processo de transmissão oral e com um tipo de trabalho que não envolve registro. É estimulado todo um trabalho de memória, é dado à memória um papel tão importante quanto à escrita. Isso não tem nada a ver com método Kodaly, nesse sentido de ser um método tradicional, europeu e aqui a gente está tentando outro caminho.

G.P: Você diria que seu trabalho, atualmente, se fundamenta nesse aspecto?

R.A: Com certeza. Atualmente eu estou podendo explicar isso um pouco melhor, porque antes eu nem estava preocupado em explicar, confesso que antes eu estava preocupado em fazer as coisas funcionarem e fazer com que um grupo de professores que trabalha junto comigo compreendesse as questões com profundidade, mas aos poucos eles foram aprofundando, entendendo e enfim, o trabalho, ao todo já tem dez anos. Foi um processo todo de pegar do zero, de transformar a coisa pouco a pouco.

G.P: Hoje você está trabalhando com um grupo de professores dentro da Fundação que já foram educados nessa metodologia...

R.A: Com exceção do Udson, mas essa metodologia, todo mundo que vem da música popular tem facilidade de trabalhar com ela. Isso é muito importante porque ela nasce na verdade, ela nasceu de uma espécie de rejeição profunda que eu tive com a escola. Porque eu toquei de ouvido, de onze a quinze, dezesseis anos e, quando eu comecei a estudar na escola, que foi no Palácio das Artes, eu observei que aquilo que eu trazia de aprendizado de escuta harmônica, de tirar muita música de disco, de tocar muita bossa-nova, João Gilberto, Baden-Powell, etc, tudo aquilo que eu tinha, já um adestramento incrível, não era aproveitado. Ou seja, eles me consideravam ignorante. Uma pessoa que sabia ler, mas não tinha o ouvido e a memória treinados era considerada uma pessoa alfabetizada e o outro era...

G.P: Tinha um *status* superior...

R.A: ...um *status* superior. Então eu fui percebendo que, na prática, eu tinha muito mais treino, acuidade, compreensão. Então isso foi o que levou a esse processo atualmente. E curiosamente o contato com o Koellreutter, efetivamente, foi que me deu certeza, porque tudo aquilo que eu tinha era o que ele usava. A primeira regra para se fazer um bom trabalho de harmonia, por exemplo, era ouvir. Ouvir a função na melodia, isso eu ouvia com a maior facilidade. Eu lia mal, mas quando eu escutava, eu compreendia e sabia exatamente o que devia ser feito. Então isso gerou o primeiro momento no processo pedagógico, que foi nos anos 80, que foi essa integração harmonia-melodia. Ensinar o sistema tonal. Esse processo se desdobrou no início dos anos 90, amadureceu muito, e, a partir de meados dos anos 90 vem a preocupação de integrar efetivamente...começar por um outro lugar que era pela música modal. Eu passei a entender que a base da nossa música popular também era muito mais modal do que tonal. Tinha só um aspecto tonal, que também tinha uma conexão com coisas não tonais, Por exemplo, o samba. O samba "classicão", o samba típico, carioca, é tonal, mas o samba da Bahia, o samba de roda, é misturado com coisas de candomblé e o samba afro; e a bossa-nova está cheia de referências do samba afro, inteiramente pentatônicos: o morro não tem vez, do Tom Jobim, coisas do Baden-Powell, Consolação...

GP: ...Os afro-sambas.

R.A: Afro-sambas de uma maneira geral. Então, o samba tem uma vertente conectada com uma herança mais africana e tem uma vertente conectada com uma coisa mais funcional, tonal. E isso se mistura muito. Então, eu fui percebendo que a nossa música popular, a MPB, mas também o folclore, a música rural, de raiz, assim como nós somos misturados, as raças, todo mundo tem uma bisavó negra, uma tataravó índia, e um avô português, ou espanhol, ou japonês...

G.P: ...ou italiano...

R.A: ...toda essa mistura se apresenta na música também. Então, na medida em que eu fui pesquisando, eu fui percebendo estruturas pentatônicas, ou padrões pentatônicos, e cadências pentatônicas, de origem, de estrutura pentatônica, e fui ,a partir daí, enxergando que deveria trabalhar por esse caminho. Depois de ter iniciado esse trabalho, eu comecei a pesquisar o método Kodaly, que ele se preocupa com isso. O método Kodaly ensinou uma coisa:

FINAL DO LADO A

INÍCIO DO LADO B

...o roteiro de uma boa didática de ensino, de um método. A palavra método vem do grego, quer dizer caminho. Um caminho realmente interessante, ele deve ser gerado a partir da música do lugar. A própria música tem que oferecer, via suas características, o caminho em que se vai ensinar música. É um por esse caminho aí que eu tenho...pensado os problemas. Finalizando, não é método Kodaly, porque tem todas essas questões aí. Tem muita semelhança, eu me inspiro diretamente, mas não uso só coisas do Kodaly. O que eu tenho em mente é equilibrar essa questão da escrita com a memória.

G.P: O que ficou do método Kodaly foi o uso dos fonemas?

R.A: Isso não é do método Kodaly! O dó-móvel foi inventado pelos ingleses...um breve histórico do dó-móvel é o seguinte: o sistema medieval, criado pelo Guido

D'Arezzo, que era chamado de solmização, que é o mesmo nome que o Kodaly usa para a técnica do solfejo relativo. A palavra solmização vem de sol-mí, assim como solfejo vem de sol-fá: solfejar é cantar sol-fá. Solfa, como o pessoal falava antigamente. Então, a técnica medieval da solmização era uma técnica que se baseava na estrutura hexacordal, tinha seis nomes só: do, re, mi, fá, sol, lá, e que o semitom era sempre mi-fá. Então, era um processo que eles chamavam de mutação, porque você tinha que cantar, e não escalar. Então você estava cantando *do, re, mi, fá, sol, lá, sol, fá, mi, fá, sol, lá, mi, fá* .

G.P: ...muda o nome...

R.A: Muda o nome, porque todo semitom chama mi-fá. Quando Guido D'Arezzo faz isso, ele tem uma questão: que é colocar o semitom no centro da escuta e evitar o trítono, entende? Então, mi-fá aqui e mi-fá lá em cima ele rodeia a questão do trítono e desvia do trítono, que é considerado um intervalo de difícil afinação e com problemas de afinação em geral. Essa técnica da solmização, você tem três hexacordes: do bequadro, do bemol, o hexacorde natural, que é o do-mi-fá, o do bemol tem o si bemol e o do bequadro tem o si bequadro. Esses três hexacordes eram sempre cantados com as mesmas sílabas, do, re, mi, fá, sol, lá. O nome das notas eram os nomes alfabéticos: A, B, C, D, E, F, G. Que é uma adaptação romana dos nomes gregos, que permanecem até hoje como nomes de frequência. Então, esse sistema dura até o início do século dezessete. Na Europa toda se ensinava música assim. Eu aprendi sobre isso num livro do Thomas Tallis, escrito no século dezesseis. A base da teoria musical. E posteriormente o sistema de solfejo é alterado quando surge o sistema tonal para valer, no século dezessete. Então, inventa-se o sétimo nome, o si: dó, ré, mi, fá, sol, lá, si. E passa-se a não usar mais dois nomes, como se usava na Idade Média: um nome para intervalo, dó, ré, mi, a solmização, e a frequência, que era o A, B, C. Então, passa-se a solfejar com o raciocínio do solfejo absoluto. E os países latinos continuam a usar dó, ré, mi, mas passam isso para frequência. E os países anglo-saxões e eslavos e escandinavos a usar o alfabeto. Isso dura até o início do século dezenove, quando, na Inglaterra, eles retomam a questão da solmização, do solfejo relativo, e inventam o solfejo com nomes cromáticos. Quer dizer, é o mesmo princípio do Guido d'Arezzo, só que não é mais hexacordal: é escalar, o que vale é a escala e as notas cromáticas. O que o

Kodaly fez? Ele pega isso e cria um roteiro de começar pelo modalismo e não pelo sistema tonal, e pela música húngara, e não só da Hungria, mas o folclore da região, caracterizado pela música pentatônica, que é uma música que existe no mundo inteiro. Então, o material pentatônico dele tem canções pentatônicas da Rússia, Romênia, Iugoslávia, Tcheco-eslováquia. Eu sei que ele pega material de folclore não só húngaro. Então, o dó móvel passa a ser utilizado pelo Kodaly, mas tem uma forma de estudar, que foi quando eu aprendi o dó móvel, que é via inglês. Então existe um ensino do dó móvel nos Estados Unidos, por exemplo, que é via Inglaterra, e não via Kodaly, que foi onde eu aprendi. E eu cheguei no Kodaly por causa dessas preocupações de trabalhar com a música modal, de introduzir material de folclore da música popular etc. Pesquisei o que Villa-Lobos tinha feito. Villa-Lobos não compreendeu o problema, isto é óbvio. Ele sentiu a necessidade de educar, e a oportunidade de... mas ele não era um pedagogo. O Kodaly era. E o Kodaly, além de ser um pedagogo, o método, por si, não foi criado por ele, foi uma equipe de pedagogos. E Villa-Lobos não tinha essa equipe. Ele era assim o “rei sol”, daí o problema de também não ter uma metodologia consistente, não ter um material pedagogicamente consistente para o ensino do...como é chamado...o canto orfeônico. Mas o princípio, o raciocínio era o mesmo do Kodaly. Mas os fundamentos eram diferentes: Villa-Lobos era movido por uma coisa ideológica, digamos assim, uma compreensão mais intuitiva da necessidade, e o Kodaly era por uma visão filosófica mais complexa, mais profunda. Não só ele, mas o grupo de educadores húngaros que, junto com ele, desenvolveram o processo na Hungria que implantou e alfabetizou o país inteiro, que é do tamanho de Minas Gerais. Você imagina se o estado fosse inteiro alfabetizado musicalmente, coisa extraordinária. Então, o processo todo se deu a partir dessas questões aí.

G.P: Tem mais alguma coisa que você gostaria de dizer?

R.A: Ah, tem, [lendo] *se eu acho possível escolarizar a música contemporânea, no sentido de inserir as conquistas mais avançadas da música na formação musical básica?* Acho que sim. Acho que isso se dá por muitos caminhos. Acho que a gente tenta fazer um pouco isso aqui, mas o que a gente tenta fazer ainda é incipiente, é pouco. Mas eu acho que é possível. A questão da música contemporânea - vou repetir - é a *mudança de escuta*, o paradigma que muda. Então, começa-se a

escutar, além de freqüências, como algo que faz sentido na música, também o timbre, a cor. Começa-se a ouvir a matéria sonora. O ouvido constrói sentido não só a partir de relações de alturas, mas constrói o sentido a partir da própria matéria sonora, se escuta o som.

G.P: Você acha que isto é um aspecto, que a música contemporânea valorizou, timbre, silêncio, e que é perfeitamente utilizável numa sala de aula de iniciantes?

R.A: Perfeitamente utilizável. Tem várias questões aí para serem colocadas, mas acho que sim. Aqui na Fundação a gente tem tentado trabalhar uma coisa, uma disciplina, inventamos uma coisa que se chama percepção-apreciação, que é uma mistura das duas coisas. Onde o importante é levar a esse processo de transformação da escuta. Tem um conceito importante também que eu gostaria de esclarecer: a diferença entre treinamento auditivo e percepção que a gente faz aqui. Os dois conceitos se tocam, se esbarram e se confundem. Mas, tirando essa linha divisória onde as duas coisas se misturam e fica difícil perceber o que é o quê, tem um campo próprio de cada uma dessas duas questões aí. A palavra treinamento auditivo, como o próprio verbo *treinar* indica, significa repetição: repetição do mesmo. Então você está estudando uma escala ou um determinado material, consiste em trabalhar aquele material e repetir aquele material, para possibilitar o treinamento, e a partir daí um trabalho de memorização etc. A palavra *percepção*, ao contrário, ela enfatiza não a repetição, mas o novo, *aquilo que escapa*. Ou seja, a sua atenção se desloca para algo que não está sendo visto. Então, nesse sentido, eu acho que chamar uma aula de solfejo de percepção musical é absolutamente contrário ao sentido que nós estamos dando à palavra percepção. Então, a percepção dialoga com a apreciação e dialoga com o treinamento. Mas, o trabalho de musicalização nos quatro primeiros semestres se chama musicalização. Mais quatro semestres seguintes ele se chama treinamento auditivo e leitura. É um trabalho de nível um pouco mais avançado, que se chama treinamento auditivo, leitura, análise e organologia. São quatro coisas dadas numa coisa só. Onde é que entra a organologia? Num estudo avançado, quando se entra efetivamente na leitura de uma partitura de orquestra. Leitura é para ler num sentido amplo. Aqui a palavra leitura significa ler para compreender, não ler notas, não fazer solfejo, isso aí o aluno já fez, é uma leitura do significado. Por isso que as quatro coisas são... ou seja, a

leitura do significado implica análise, organologia, ter treinamento auditivo adequado. Essa é a direção, Guilherme, que a gente está dando. Eu acho que é bastante consistente. Tem muito por fazer. Não tem muito recurso, não tem como a gente parar e ficar fazendo pesquisa um certo tempo, produzir material. É tudo feito como é possível.

G.P: Muito obrigado.

CONCLUI NO MEIO DO LADO B

Entrevista 5

Entrevistado: Teodomiro Amâncio Machado Goulart

Entrevistador: Guilherme Paoliello

Entrevista realizada na Fundação de Educação Artística, dia 17 de maio de 2005.

INÍCIO LADO A

GP: Fale de sua entrada na FEA: quando, em quais circunstâncias e os primeiros contatos que você estabeleceu aqui.

TG: Bom, eu entrei para cá em 1983, se não me falha a memória. Na época, o professor José Lucena Vaz percebeu que eu tinha uma certa vocação pra aprender com um certo discernimento intelectual, ele achou que eu daria certo como professor. Aí a Berenice solicitou a indicação de um professor e tinha, na época, duas vagas, aí ele sugeriu a mim e o Lindolfo, que reside em Paris. Eu comecei, na época, sem a menor experiência e...que eu conhecia o Rubner, tinha... quem mais, conhecia a Berenice, muito pouco, Magnani, com o qual eu fiz vários cursos aqui, e nem me lembro mais. E tinha outros professores na época que...

GP: Marco Antônio...

TG: Marco Antônio do Uakti e... outros professores que vieram a desistir, sinal que não eram tão professores assim, tão músicos assim: Dagmar, Altino. Ou seja, um time bem fraco, a verdade clara é esta.

GP: Você chegava a se sentir isolado nesse contexto?

TG: Não, isolado não, porque eu estava envolvido muito com o voto de confiança que foi dado a mim, sabe? Então desde o início eu percebi já como estímulo, e o fato de o professor José Lucena ter visto essa qualidade na minha pessoa, de ser um cara que gostava de criar novas versões para as peças, de ter uma leitura pessoal da parte motora do violão, ser muito curioso, estudioso, e o fato de eu ser

mais velho também, já tinha 26 para 27, por aí. 83, eu tinha quanto mesmo? Não, eu tinha mais, tinha 29 anos. Então eu já tinha uma vivência intelectual bem madura, para quem estava começando a lecionar. Porque em 83 eu tinha quatro anos de violão, eu comecei a estudar no final de 79. Vim a estudar sério mesmo em 81, quer dizer, formalmente eu tinha dois anos de violão, quer dizer, para mim foi um estímulo assim, eu me senti jogado às feras, mas de qualquer maneira eu não tinha medo de encarar a responsabilidade não. Já que era uma coisa para começar, eu falei: vamos lá. E desde o início eu me destaquei porque eu me empenhei. Eu me lembro claramente que a Fundação na época não tinha uma audição, muito esporadicamente tinha uma audição de alunos. E eu me sinto inclusive responsável por isso: de ter implementado estas pequenas coisas aqui, de uma maneira mais formal, com programa. Que na época não existia isso de criar uma infra-estrutura básica mínima, exigir um violão para sala, ter um banquinho, quer dizer, o contexto que eu peguei era muito precário. Você tinha que ganhar pouco e praticamente ajudar a escola a ser construída. Então o estímulo que eu tinha era este: de querer crescer junto com o meu crescimento como professor. Era um desafio, eu não tinha experiência nenhuma. Acho que inclusive um hábito da Berenice, como diretora, ela prepara ninguém, ela joga os professores às feras. O que, por um lado, é bom, sabe: fulano se destaca como aluno, vira professor.

GP: Você acha que os outros professores dessa época também entraram mais ou menos dessa maneira?

TG: Ah, sim, hoje menos, mas na época era, acho que tinha uma escolha bem irresponsável, nesse sentido, sabe? Acertava, claro. Como eram referências de terceiros, quer dizer, da mesma forma como eu dei certo, que eu acho que eu dei certo, se não, não estaria aqui há vinte e tantos anos. Mas também eu me lembro claramente dos fracassos. Eu não sei se vale a pena citar nomes, mas tinha... tinha professor realmente de um nível bem baixo, e não eram poucos. Chegou um ponto que ficou assim, você não sabia o que era a Fundação mais. Era comum na própria universidade, na época eu estava estudando lá ainda, comum ouvir frases do tipo: você é mais um que está fazendo parte dos picaretas lá? Só que era injusto também porque no meio desses picaretas tinha o Marco Antônio, tinha o Magnani, tinha o Rufo, a Lone, que faziam um trabalho sério e que estavam também surgindo. Então

jogavam no mesmo caldeirão todos os... mas a predominância de pessoas medíocres era muito grande, eu acho. De qualquer maneira, isto foi melhorando. Porque a Fundação como a própria escola estava procurando um caminho, era um espelho da realidade minha, começando aqui, era o mesmo espelho da escola, a escola também estava procurando algum caminho. Porque no fundo estava muito plantada era a figura da Berenice. Era uma pessoa inovadora, idealista, querendo divulgar a música nova, a música moderna. Então acabou que a falta dessa matéria-prima, vamos dizer, formada, ela tinha pelo menos que estimular, para que essas pessoas surgissem. Então acabou que eu acho que surgiu. Foi surgindo, Paulo Sérgio, eu surgi, e daí em diante veio uma cadeia de bons professores, mas no início foi um contexto de... no escuro para mim. Eu via a Fundação como um mito assim, mas na realidade mesmo eu achava muito fraco.

GP: Em que a FEA contribuiu para sua formação musical?

TG: Bom, aí acho que foi, hoje posso dizer, como 50 anos não tem o que ocultar mais, este é um direito que os escritores sempre dizem, os poetas. Mas eu... minha formação foi diretamente ligada à Fundação. Não pela Fundação em si, mas pelo que a Fundação proporcionou como convite a outras pessoas. Apesar de ser uma coisa indisciplinada, essas vindas de Koellreutter, Grela, acabou que eu acreditei nessa história, tanto é que eu renunciei à Escola de Música [da UFMG] justamente por isso. No período em que eu estava na escola eu tinha o Koellreutter aqui. E para mim eu tinha aquela opção: ou estudava com o Koellreutter, ou estudava na Universidade. E na época o Koellreutter para mim era mais importante. Mas eu acho que, não sei se foi a Fundação ou apesar dela. Porque a condição que eu tive mesmo, apesar de ter tido o espaço para desenvolver minha pesquisa constantemente, não me sinto privilegiado com isso não. Porque todos têm esse espaço aqui. Inclusive esses medíocres que eu citei na resposta anterior também tiveram essa chance. Então hoje, 25 anos depois, eu sinto que o espaço que era dado a mim, que era um talento recomendado pelo Koellreutter, foi dado a todos os medíocres. É uma generosidade que a diretora tem, ela, como pessoa humana, é grande, que na verdade dá esta chance para todos. Não senti nenhum privilégio. Só que na época eu acreditava que era um privilégio, por ser uma pessoa diferenciada. Diferenciada não por modéstia, mas com Koellreutter eu me destacava. No segundo

ano que eu estava aqui, a Fundação me indicou para ser o auxiliar do Grela em Diamantina. Então a Escola via esse potencial em mim. Mas hoje, vindo para trás, esta chance foi dada a gente que não tinha o menor talento, inclusive acontece hoje.

GP: Foi uma chance dada a pessoas que estavam mais ou menos neste espaço.

TG: É, entrou para o espaço, esta chance é idêntica, é uma coisa saudável, acredita-se em todos. Foi importante, mas porque eu tornei importante. Eu fui, acreditei, logo no início eu tive uma idéia que veio a consumir minha vida toda, que é um método de violão, que eu entrei pela FAPEMIG através da Fundação com o projeto, e foi o que deu um certo norte na minha carreira. Mas, claro, a Fundação como espaço, espaço onde eu pudesse trabalhar sem nenhum policiamento e esse é o lado positivo, quer dizer, eu sempre fiz o que eu quis aqui, nunca sofri interferência nenhuma. Ainda bem que não fiz algo que foi maléfico. Então foi importante, tanto na minha formação, porque foi criado, na época, pelo Paulo Sérgio e outros profissionais de nível. Como eu queria crescer também, eu me sentia obrigado a correr atrás. Aí já é uma questão de temperamento, eu não percebi isso em colegas, que se atualizavam muito lentamente, parados no tempo, vamos dizer assim. Então a Fundação investiu nessa vinda de professores e eu agarrei essa oportunidade da mesma forma que eu agarrei quando aceitei o cargo de professor. Então eu costumo dizer que a Berenice fez a loucura de me contratar e eu a loucura de aceitar. Foi um ato duplamente irresponsável. Porque eu, sendo dono de uma escola hoje, jamais faria isso, mesmo hoje. Mas foi uma irresponsabilidade feliz e sou muito grato, por isso. Mas não faria a mesma coisa não, sendo bem honesto.

GP: Quais pessoas passaram pela FEA deixando algo a que a escola, de alguma, maneira pôde dar continuidade?

TG: Na minha opinião, a pessoa mais importante que passou aqui, para a mídia, fica parecendo Marco Antônio, porque é um indivíduo muito criativo, sem dúvida, um músico excelente, nem é dos meus preferidos, mas indiscutivelmente um excelente artista e uma pessoa extraordinária. Ele é conhecido como o que influenciou mais, mas o trabalho dele ficou muito afunilado nele mesmo, as invenções, apesar de ter alguns resquícios de tubos de PVC na escola, mas é uma coisa que não é usada de

maneira generalizada. Então a relação do Marco Antônio com a Fundação é o *marketing* mais mentiroso. Apesar de ter sido professor da escola, ter influenciado alguns professores, mas no dia-a-dia, muito pouco. Acho que influenciou mais a Fundação nos vinte anos foi o Paulo Sérgio. Porque foi uma pessoa que chegou numa sala num belo dia com cinqüenta quilos de partitura de música moderna e falou assim: não, você agüenta tocar, está aqui um Stockhausen! Esse cara para mim foi marcante. Sem entrar em considerações do temperamento: um grande artista e um grande executivo musical. Ele deixou algo que a Fundação exerce até hoje que é ter entrado na era moderna de fato. Porque num período anterior tinha a Berenice e o Eládio que faziam essa prática. E os convites de artistas que já trabalhavam com isso. Tinha o Festival de Inverno que era um fomento. Mas, e os professores daqui de Belo Horizonte, quais eram? Nenhum. Então tinha o Eládio que trabalhava canções populares, até hoje, suas oficinas, que não influenciou, nesse sentido que eu acho importante da escola como conhecimento, que continuou isso. Porque professor de canto ou de instrumento sempre existiu, sempre vai existir, com variadas metodologias, mas quem implementou um pensamento, de ruptura, nem como teoria não, ele chegou com atitude: todo fim de semana tocava Bartók, Alban Berg, promovia eventos, quer dizer, isso para mim foi marcante. Eu não acredito, como certas correntes, que a criatividade esgotou na década de 70, eu acho que o homem tem que continuar sendo criativo, as experiências sendo feitas, não acredito que temos que virar reacionários não. Então, quando eu vejo aqui um laboratório em desuso, mas esse laboratório o Paulo Sérgio já falou dele lá atrás quando trazia partitura com fita magnética, quando trazia o Eduardo Bértola, para dar curso aqui. Como performance estava sempre tocando e era um cara mais próximo da gente. No dia-a-dia ele influenciava muito.

GP: O que você me diz dos compositores que passaram por aqui? Eles deixaram alguma coisa, por exemplo, Ficarelli, Bértola, Koellreutter e Grela?

TG: Eu estava me referindo aos de dentro da escola, que praticamente se formaram aqui. Por exemplo, o caso do Rufo que exerceu influência saudável por ele ser um compositor. Mas como professor acho que não influenciou em nada, porque a influência dele é artística, o que já é uma influência saudável, mas eu, por exemplo, nunca freqüentei uma aula dele. Teve o Marco Antônio, sim, eu tive aula com ele.

Aula de teoria, comum, como qualquer outro professor. Por mais criativo que ele fosse, não tinha o pensamento que ele tem hoje. Ele expunha uma aula criativa dos elementos tradicionais da música, era só uma aula criativa, não tinha nada que pudesse me influenciar. Nada mais que a obrigação de um professor bom. No caso do Koellreutter, sim, porque ele, além de estimular, de articular, citando agora os professores de fora, além de articular uma estética mais radical, ele influenciou. Inclusive eu aprendi o maior lema com ele: nunca acreditar no que o professor fala. Então essa lição eu levo comigo, porque eu não acreditei em nada que ele falou, apesar de ele ter sido o melhor professor que eu já tive. Mas eu levo para o túmulo essa primeira frase. Porque se eu tivesse acreditado nas outras coisas dele, eu talvez tivesse ficado lá atrás também. Mas teve o Grela, esse sim, teve uma influência de maneira mais sistematizadora e, ao lado de Koellreutter, que era mais filosófico, ajudou a me... a ter mais coragem com meu trabalho. O Koellreutter era um estimulador, gostava muito das minhas loucuras, então me estimulava muito e o Grela é aquele que controla as loucuras, porque é uma figura com mais técnica. Então o Grela, do ponto de vista da formação dos professores da Fundação, foi mais importante, na formação técnica. Mas quem influenciou mais do ponto de vista de abrir a cabeça foi o Koellreutter. Um iluminou o terreno, o outro cultivou o terreno.

GP: Você diria que Koellreutter e Grela estão presentes na Fundação através das coisas que eles plantaram aqui?

TG: Acredito que sim. O Grela principalmente, pelo fato de ser uma figura mais sistemática do ponto de vista da organização, da metodologia, acabava ficando de maneira mais concreta. O Koellreutter continua, mas pelo próprio temperamento dele que era muito aberto, de maneira muito deturpada, eu acho. O ensino dele era a figura dele, o que ele deixou escrito era muito pulverizado e muito deturpado. Eu que tive o prazer de estudar com ele, vejo em seus escritos apostilas de um nível muito baixo que são totalmente deturpadas. Com ele era possível dialogar e reparar. Hoje seria possível escrever uma tese sobre as contradições, sobre as bobagens escritas nas apostilas dele. De qualquer maneira, não que as mentiras fossem menores, algumas ele também pregava. O Grela deixou uma situação mais escrita, era mais sistemático. O Koellreutter era mais filósofo. Acaba que ele vai ficar porque era apologista do novo. Mesmo em relação a isso desgastou um pouco porque... a

palavra novo já ficou um pouco velha também. Então, não sei se o Koellreutter influencia tanto mais não. Já virou isso, para mim é não acreditar no que o professor diz [risos].

GP: Você percebe na FEA algum movimento no sentido de grupos que se organizam para compartilhar experiências, saberes, idéias...

TG: // Muito pouco! //

GP: ... de maneira mais ou menos informal?

TG: // Claro, sim! // numa leitura mais filosófica, eu diria que aqui na Fundação tem um grupo mais Che Guevara e um grupo mais Fidel Castro, sabe. Uns estão mais ligados à libertação do pensamento, outros mais ligados ao poder. Os que estão mais ligados ao poder têm as atitudes comuns em qualquer área de conhecimento ou das esferas de domínio, que é controlar, não importa como. E a outra tem o lado irresponsável, que é o de sempre também, na qual eu me incluo. Eu acho que tem que continuar sonhando...

GP: Esse grupo é articulado, de alguma maneira?

TG: De maneira informal sim, mas a gente percebe... tem as pessoas que eu me relaciono mais e eu me considero um traficante de saberes. Para roubar a expressão de Edgard Morin, que ele usava numa obra: traficar. Eu sou, sem saber sempre fiz isso, acho que o saber é para ser traficado, é para passar, não tem sentido nenhum esse monopólio, então tem grupos que se formam e traficando você recebe também, então existem esses grupos conspiratórios aqui, no bom sentido, traficando. Agora, tem os grupos do monopólio, muito maléfico. Eu percebo que minha contribuição na escola, mesmo na parte teórica, teve um certo valor. E eu nunca fui convidado a participar de um grupo de teoria, por exemplo, sendo que meu trabalho é de educação musical e envolve instrumento, composição, improvisação, e eu nunca participei. Então eu acho que isso aqui é muito setorizado, como duas coisas distintas. Por mais que a escola fale que é um todo, existe uma mentira formal. A parte de musicalização é uma e a parte de instrumentos é outra totalmente

diferente. Eu não vejo articulação nenhuma entre a aula de violão e a de piano, por exemplo. Sendo que há quinze anos atrás eu propus fazer a mesma metodologia que eu desenvolvi, para piano, e nunca apareceu um interessado. E até hoje, quinze anos depois, eu não vi ninguém que fizesse algo que chegasse próximo. Só para você ter uma idéia, que é uma coisa pessoal, mas é sinal que não tem articulação nenhuma. Tem no violão, que eu acho que tem uma continuidade, acho que tem esse grupo. Onde cada um tem a sua independência, mas continua tendo uma troca de idéias boas. Mas os grupos de musicalização e instrumentos são completamente desarticulados na escola, e toda explicação de unidade é puramente formal e falsa, não existe, nunca vi. Quando tem uma reunião de diretoria isso é falado, mas na prática isso é uma grande mentira.

GP: Um dos diferenciais históricos da FEA é a ênfase ou valorização da Música contemporânea. Você acha que essa ênfase está presente no cotidiano da escola e no seu trabalho em particular? De que maneira?

TG: Bom, foi feita uma ênfase, mas, numa época, é preciso diferenciar aí, a música contemporânea e uma atitude contemporânea. Porque a música contemporânea sofre do mesmo mal, excetuando o período de efervescência na década de 70, quando os festivais eram fator de estímulo para as pessoas tocarem, mas no dia-a-dia a força que conta mesmo é a da mídia. Então o besteiro é mais acentuado e isso acaba influenciando o próprio perfil do aluno que procura a escola. Na década de 80, o aluno entrava para a Fundação porque aqui era uma escola que tinha novidade, vamos dizer assim. Hoje o aluno só procura a Fundação porque a escola tem mais nome, procuraria qualquer outra escola. Eu não vejo, de maneira clara, uma diferença entre a Fundação e o Conservatório, coisa que em 80 e 90 era completamente diferente. Um tinha opção por idéias mais novas, a outra era conservadora. Hoje eu acredito que até inverteu, porque tanto na UFMG, UEMG, UFOP e outras já têm a preocupação de fazer encontros sobre pedagogia, coisa que a Fundação não faz. Estou aqui há vinte e três anos e nunca vi um encontro sobre pedagogia, que é uma coisa curiosa, uma escola nunca ter montado um simpósio sobre novas técnicas de pedagogia. Quem se tornou melhor ou pior professor aqui, tornou-se por caminho próprio. Se por acaso eu estou enganado, pode ter sido no período em que eu fiquei fora, que foi no período de 94 a 98.

GP: Mas essas figuras que transitaram pela Fundação não contribuíram também do ponto de vista da pedagogia e não apenas do ponto de vista da criação artística?

TG: //Não, não, não! Muito pouco!// Porque era um modelo diferente de aula, ela vinha, mas não trabalhava a questão da relação ensino-aprendizagem. Era questão de transferência de saber de maneira muito criativa. Então Koellreutter veio para ensinar harmonia, contraponto, mas nunca veio para discutir questões da sala e aula. É claro que a própria postura dele com o aluno cria um espelho para o aluno que um dia vira professor: a forma de corrigir, mas nesse espelho você pega os defeitos também, e aí fica inclusive o perigo de começar a fumar cachimbo, que é um risco... grave. E aí você começa a reproduzir o professor, que é o primeiro erro. É por isso que, quando eu me referi lá atrás, sobre a frase do Koellreutter, é uma alusão de novo a isso aqui. Ele tinha uma referência boa e servia de espelho para coisas boas, porque o que ele ensinou tinha esse valor, mas a forma de ensinar, ele não teria sempre esse grupinho interessado, afinado, existe um grau abaixo. Ele já pegou as pessoas que queriam, que fizeram a opção por ser músico. Pegou todo um grupo que decidiu: eu agora sou músico, eu quero agora só me aperfeiçoar. Ele nunca pegou aquele aluno que fala assim: como é que eu faço uma notinha, é uma bola? Nesse sentido houve uma carência na Fundação.

GP: Preparar...

TG: //Preparar// no sentido de como veicular o ensino da música, certo? Porque no nível em que você já é capaz de filtrar, qualquer professor bom se salva. Porque o aluno já tem um discernimento tal que vai saber filtrar o que serve para ele ou não. Agora, o perigo é o mau preparo no início, porque isso causa uma evasão muito grande na escola e causa uma deturpação. Porque o aluno mistura, no início, o ideal dele com o material que ele tem que ensinar. Então corre esse tipo de risco, coisa que um professor mais preparado, com mais técnica, ele sabe diferenciar. E isso, por exemplo, eu aprendi com o tempo, na prática. Quer dizer: cheguei à conclusão de que qualquer professor bem treinado já sabia há quinhentos anos, e eu tive que aprender por conta própria. Mas, voltando ao cerne da pergunta foi... era...

GP: Se você acha que a música contemporânea está presente no cotidiano da Escola e no seu trabalho em particular...

TG: // Não! Claro! Pois é! // Está presente como uma atitude, eu acho que a Fundação continua buscando, em alguns pontos já está cristalizando alguns pensamentos. Eu, por exemplo, estou sempre voltado a fazer novas descobertas. Então, para mim, é um caldeirão constante, no meu caso pessoal. Acho difícil me situar em que período estou, não sei se estou para trás ou para frente. Não sei se estou louco... se é um sonho ou se é um pesadelo, entendeu? Porque a atitude contemporânea, a atitude do artista é essa: a de estar sempre buscando uma solução mais criativa, inquieto, de acordo com a necessidade de cada um. Agora, sinto que para mim existe, só que na Escola como um todo, acho que não. Porque tem setores na Escola, como o de musicalização, que é praticamente a mesma coisa. Eu não vejo mudar a forma de ensinar, os defeitos continuam os mesmos, professores com certas dificuldades e não trabalham isso, Então não vejo isso como geral, não. Vejo outros em que a atitude de vanguarda é de fachada, por exemplo, o laboratório de eletrônica. É um trabalho realmente necessário, um modismo necessário, porém o resultado é pífio, na minha opinião. Eu vejo falar em informática aqui na Fundação há vinte anos, nunca vi um resultado decente. Existe até a atitude de ter o laboratório, mas a atitude humana de tornar isso contemporâneo ou criativo, para mim, inexistente. Porque não resultou obra, nada criativo. Ou seja, é um computador para editar partitura, o que qualquer mão adestrada faz. Não sei se fui claro.

GP: Você acha possível “escolarizar” a música contemporânea? (no sentido de inserir as conquistas mais avançadas da música na formação musical básica).

TG: Acredito, claramente. Não só acredito como defendo e aplico. A dificuldade maior seria a de referencial de um repertório, não sei se o termo seria o exato, desse repertório que o aluno já vem com ele. Então ele já vem com uma certa memória musical estereotipada, e isso é o grande dificultador, porque, se dependesse de mim, eu já começaria em sala de aula com uma sonoridade para causar um certo impacto. Só que entre impacto e susto é questão de um segundo, é como abrir a porta de soltar a boiada. Então o aluno vem com uma certa formação musical

empírica, baseada no tipo e música que ele ouve no rádio, na televisão, nas bandas, bares, churrascarias e das referências que ele tem de outros colegas tocando, então ele vem para a escola com uma expectativa já pronta. Se dependesse de uma opinião: tanto é viável como é mais fácil inclusive, porque com a mudança de período da música moderna de...

FINAL DO LADO A

LADO B

... com a mudança e ampliação dos materiais sonoros, isso criou um facilitador para a aula inesgotável, porque você tem o componente da improvisação, você tem o componente dos variados timbres, então você tem o componente da aula em grupo. Então você tem vários fatores que, conjugados, tipo aproveitar a potencialidade e cada um tocando o mínimo possível ou o máximo possível em instrumentos variados, você pode conseguir um resultado geral muito bom, artístico inclusive, sem, no entanto necessitar de [?] tradicionais de contraponto, harmonia, porque isso é necessário para um tipo de música específica, para outras linguagens não, porque elas requerem outras sintaxes. Então vejo como viável, acho que há correntes, poucas, mas benfazejas, vamos dizer assim, na Fundação que fazem isso. Quer dizer, é difícil, mas tem que continuar acreditando até que um dia isso vire o principal, porque eu acho que não adianta ter apenas essa atitude contemporânea, eu acho que o resultado também tem que ser contemporâneo. Tem que canalizar para a descoberta porque, se não, cria também uma ilusão, de criar assim uma ambientação nova para depois chegar ao velho, como se invertesse a seta do tempo. Porque, no fundo, todos os aprendizados na área musical são difíceis, só que eu continuo pensando que começar pelos elementos de hoje é bem mais fácil, justamente porque torna a participação do aluno mais efetiva, na elaboração, porque você agrega componentes de composição menos estereotipados, e ele pode contribuir até com idéias dele mesmo. Caso que não acontece com a música tonal que está toda configurada, por exemplo, como o contraponto. Já tem um referencial muito sólido e num nível muito alto para ele poder se expressar em algo que ele não consegue nem os fundamentos elementares.

GP: A FEA vem tradicionalmente cumprindo um papel de difusão da música contemporânea. Você acha que isso influi no comportamento (musical) de alunos e professores?

TG: Muito pouco. Claro, contribui, mas, proporcionalmente eu acho pouco. Porque, se fosse dizer o contrário como é que seria a influência? Eu particularmente me sinto influenciado quando algo me bate e eu começo a pensar com aquilo. Se eu gosto de música contemporânea e você vai à minha casa e eu não tenho nem um disco de música contemporânea, isso é sintomático. Se eu gosto de música contemporânea, mas não tenho nem uma partitura de música contemporânea, isso também é sintomático. Se eu escuto música contemporânea na minha escola e também não toco música contemporânea, também é sintomático. Então, eu vou avaliar o que influencia a partir disso, se você toca, se você vai a concertos, se você ouve e se você amplia seu conhecimento. Então é muito raro você ouvir: Ah, aquela obra importante de música contemporânea, ah, legal, muito bom, mas adoro mesmo é Schumann. Então, eu admiro Ligeti, Schumann em igualdade de condições, é claro que onde você compreende melhor, porque compreender música tonal também é difícil. Não vai me dizer que alguém compreende a Sonata em si menor de Ligeti [quis dizer Liszt], bem não! Ela é tonal! Mas é difícil de entender também. Então eu acho que compreender todas é difícil, mas tem uma que está no ouvido já, então ela se torna mais fácil de compreensão. Então, se tem essa influência, fazendo uma medida estatística, eu mediria pelo comportamento das pessoas. Saber se na sala de aula, vamos dar um exemplo mais objetivo: se na sala de piano, se a escola, mesmo sendo divulgadora, tendo uma pianista, que e é a diretora, que toca música contemporânea, é... de qualquer... inclusive sem... como eu diria... sem nenhum critério de... como ela é uma divulgadora, sem nenhum critério seletivo da qualidade. Porque ela como intérprete, que é um papel que cabe ao intérprete inclusive. Eu por exemplo... para mim não seve esse tipo de atitude, mas eu admiro em quem tem. Então divulga qualquer lixo também, então: é música, foi feita, toca-se. Então tem esse risco, não é? Então o fato de divulgar, você tem um lado que influencia positivamente e tem um lado que faz a propaganda contra, porque... se a influência, ela pode funcionar por um lado benéfico, ela pode também caminhar para um lado de espantar o público, não é? Eu acho que acontecem as duas coisas. Então quando é tocado uma obra de peso, que tem a... um conteúdo musical é... decente,

eu acredito que influencia, mas tem as mal tocadas também e as bem tocadas que ficam piores ainda. Ruins que fazem um caminho contrário: muita palhaçada, muita bobagem, não é? Então aí eu acho que é polêmico, questão de influenciar. Então, para arrematar então, vou até desmentir o que eu falei, eu acho que influencia, só que influencia com duas vertentes: para o bem e para o mal, entendeu? Eu acho que influencia. Espantando, numa proporção até maior do que as de conquista, sabe, porque... divulga-se muita coisa mal ensaiada, mal tocada, com um critério de escolha superficial... acho que é isso.

GP: Numa entrevista que você deu em 1988, a propósito dos 25 anos da Fundação, você afirmou que a FEA propiciaria a formação do “artista”, ao contrário do “Conservatório”, que estaria voltado à formação de “músicos”. Você percebe alguma transformação nesse aspecto ao longo dos anos?

TG: A pergunta, para hoje é difícil, mas continuo achando a mesma coisa. Ainda acho que o fato de haver uma certa indisciplina, para o artista verdadeiro, ainda acho que essa indisciplina ainda é favorável a ele, porque o artista, escola nenhuma não vai formar o artista, eu parto desse pressuposto, o artista se forma. Ele que acha seu caminho, da mesma forma que método ruim não faz... método bom não faz ninguém ficar bom, nem método ruim não faz ninguém ficar ruim. É evidente que uma pessoa boa com um método bom fica melhor e um cara bom com um método ruim poderia... fica menos bom. Mas de qualquer maneira não é o fator preponderante. Da mesma forma eu acredito que uma escola muito certinha, para o artista, não para a formação do músico. A Escola de Música, acho que continua formando os músicos, mesmo porque a tarefa lá hoje eu continuo achando mais fácil porque ela é uma continuidade dos alunos que nós colocamos lá. Então ela já pega o filtro. Então é uma escola que trabalha num nível que já é superior, então ela já pega quem está interessado, porque tem um processo de seleção. A Fundação não, a Fundação pega o estudante ainda verde. Então nessa fase ele está mais, como eu diria, fértil a aceitar o que ele tem dentro dele, coisa que num regime acadêmico ele tem já... muito tratado de estética para seguir, muita crítica a acreditar, e num regime como o da Fundação que é mais indisciplinado, para quem é artista acho que vale mais ainda, eu acho que... eu pensaria assim. Claro que, mesmo sabendo que poderia ter o equilíbrio entre essas duas coisas, sabe, de formação de músico e

artista, mas o artista no sentido que eu acredito mesmo, aquele que vai criar seu caminho, fazer suas escolhas, a indisciplina da Fundação ainda é mais saudável para qualquer pessoa. Porque aí é um caminho que ele escolhe, sabe, e na Escola de Música é um caminho que, até esse caminho curricular é um caminho que ele não escolhe muito.

GP: A outra pergunta tem um pouco a ver com isso que você acabou de dizer: A FEA é uma escola livre criada com o objetivo original de alternativa ao conservadorismo musical. Você acha que ela realmente cumpriu e cumpre esse papel?

TG: Ela cumpriu. Cumpriu como elemento articulador, mas como toda coisa boa se propaga, eu acredito que as outras escolas se atualizaram também, isso é inegável. Por exemplo, às vezes eu discuto com colegas que acham que a escola de música da UFMG é igual à do meu tempo, isso é uma grande inverdade.

GP: Mas você acha que esse pensamento original da Fundação irradiou então...

TG: // Claro, claro! // Irradiou nesses lugares e inclusive de maneira quase que simultânea. Era muito comum na década de 90 professores que vinham para a Fundação logo depois entrarem na Escola de Música, quer dizer que na época a gente via como uma concorrência, o que era uma bobagem, é uma coisa saudável. É o caso Eduardo Bértola, o Koellreutter, Exemplos que eu me lembro assim claramente...

GP: Campolina...

TG: Eduardo Campolina, Rogério [Vasconcelos], mesmo o meu caso, inclusive que destaquei pela Fundação e fui dar aula, o seu caso também, que foi dar aula lá. Então, assim, quer dizer, não só com pessoas, mas também idéias, não é? Não sei se a pergunta envolvia pessoas, envolvia?

GP: A pergunta é a respeito da Fundação mesmo, como instituição, se você acha que ela realmente cumpriu e ainda cumpre...

TG: //Ah sim! // Entendi melhor a pergunta agora. Cumpriu, cumpriu bem, tanto do ponto de vista das idéias, de ampliar essa idéia que tinha que ampliar. A própria Escola de Música se renovou de maneira fantástica não é? Por que no meu tempo de estudante, não se falava em música moderna lá. É de Debussy para trás e com muito esforço. É evidente que um professor ou outro tocava música moderna, mas não era uma coisa que se falava pelos corredores. Então, a partir dessa efervescência da Fundação em vários simpósios, vários encontros, vários Ciclos de música contemporânea, quer dizer isso mexeu com a cidade toda, na verdade. Então acabou que isso irradiou para as outras escolas de maneira muito positiva. Forçou as escolas a terem outro comportamento. Mas...e outra coisa: os professores também. Não só do ponto de vista de idéias como de troca de profissionais. E a Fundação forneceu os profissionais para escola de música, que foi o caso do Eduardo Campolina, o Rogério, o Koellreuter, que dava aula aqui e posteriormente fundou o Centro de extensão lá. O Grela eu não me lembro, parece que deu um curso lá, mas foi menos; o Bértola, que virou professor formal da Universidade. Acho que foi... mais ou menos esses, não é? Agora, se continua, eu acho que não. Não continua não; fazendo uma leitura bem fria, hoje eu acho que a Fundação hoje é uma escola tão tradicional como as outras sabe...claro, tão tradicional em que sentido: ela não tem aquela irresponsabilidade anterior, sabe, de...deixar...ela tentou criar módulos, currículos, começou a entrar numa seqüência que para funcionar tem que ter uma certa hierarquia e controle...

GP: Formalização...

TG: ...formalização. Isso acaba estancando muito, tanto o professor como a escola. Então assim, não vejo a Fundação como os mesmos olhos que eu via não. Isso não quer dizer que não haja pessoas que trabalham com o mesmo espírito. Vamos dizer, é reacionário, mas são os Guevaras reacionários, vamos dizer assim, se é que podemos chamar os Guevaras de reacionários, entendeu o que eu quis dizer, não é? Porque eu acho que tem. Eu inclusive me incluo entre esses, sabe, e incluiria outras pessoas também. Que acho que continuam acreditando naquela idéia que é renovar sempre, que eu acho que o ensino é dinâmico, tem que estar sempre inacabado. E na hora que você começa a dar um acabamento, em escola eu acho que começa a acabar, fechar, volumizar, vamos dizer assim, e aí já começa a

estragar. Então nesse ponto eu acho que a Fundação não é referência mais, não. Não irradia muitas coisas mais não e em muitos pontos é até muito mais fraca que outras, sabe? Porque hoje já.... a procura por certos setores de instrumentos já não é tão grande como antigamente. Então o fato de ter essa idéia mais irresponsável, no bom sentido não é, de antigamente, perdeu um certo tipo de aluno aqui. Ganhou esse outro porque outra escola ganha também, sabe? Então eu não vejo como tão irradiante mais não. Acho que ela está muito ultimamente no nome, continua sendo uma boa escola, como escola livre ainda é a melhor escola de Belo Horizonte, mas é uma escola que... tem profissionais como tem outros desempregados aí que cumpririam um papel semelhante. E mesmo porque os professores que há aqui já habitam outros lugares também Então as experiências boas que há aqui dentro, elas são personificadas nos mesmos professores que estão ou na Universidade, de Ouro Preto, Na UFMG ou na UEMG, ou em qualquer outra escola particular aí. Então perdeu o diferencial, sabe. Esse diferencial já foi herdado por outras escolas. Tanto do ponto de vista ideal como o ponto de vista físico, sabe? Então não é um diferencial mais não, por isso. Acho que já entrelaçou muito as coisas, sabe?

GP: E você acha que as outras escolas teriam a capacidade de receber essas pessoas com essas idéias e constituir um outro ambiente, tão interessante quanto aquele que a Fundação foi, ou elas também tendem a um conservadorismo?

TG: Bom, é uma luta inglória, é claro que do ponto de vista inicial, como eu, parodiando a teoria do caos, sob certas condições iniciais, eu acho que o convite é sempre feito com essa idéia, não é? Só que a questão curricular é um problema sério. Conheço vários exemplos de pessoas que tentam fazer isso em universidades, e a burocracia é um negócio muito sério. Não que o caso de cada professor isoladamente não seja... me refiro a esse professor que quer irradiar uma idéia mais atual, vamos dizer assim. Não que ele não queira implementar, ele vai e tenta, só que a força, a imantação para trás, sabe, para o currículo, é muito grande. E esbarra também no que eu falei antes, que é a questão do perfil que procuram as escolas. Então quem procura a escola hoje já está uma coisa que não exista no meu tempo: já há aluno que procura pelo diploma. Antes quem procurava a escola de música queria claramente ser músico, hoje já está tendo a turma que quer o diploma seu de músico, então forma-se uma capacidade de...idiotas musicais assim,

incomensurável, sabe, eu acho, porque ele quer o diploma: ah, depois eu me viro. Então, nesse sentido, só para voltar aí, eu perdi um pouco a... se continua...

GP: Se ela cumpriu o papel não é...

TG: // Não! // Mas você falou nessas outras escolas...

GP: É, outras escolas que, absorvendo as pessoas que saem da Fundação, se elas têm a capacidade de constituir um ambiente...

TG: //Ah, sim, sim, aí claro, claro! //

GP: ...como a Fundação foi anteriormente.

TG: Não! Esse ambiente irresponsavelmente estético, acho que não, acredito que não. Agora, que vai criar um elemento de ruptura e de um momento de inversão de valores, não. Mas um elemento de erva daninha, eu acredito que sim, nesse ponto eu acho que todas as escolas que receberam esses professores da Fundação, de certa maneira, foram influenciadas, sabe? E andaram, foram para frente. Agora eu não acredito que chegue ao ponto do que foi a Fundação há vinte anos atrás, isso eu não acredito, de cair numa total irresponsabilidade que é muito benéfica ao artista em si. Claro que eu continuo achando que, para uma escola, é realmente uma loucura, é irresponsável mesmo, do ponto de vista formal, mas do ponto de vista estético, foi uma loucura necessária, por isso que eu não acredito que vá voltar a ser uma Fundação, não. Eu acho que esses movimentos só acontecem mesmo assim de uma maneira isolada, é, com grupos muito irresponsáveis mesmo. Não acredito que uma escola vá amparar uma coisa desse tipo, não. A não ser nesse percentual que eu falei: um professor, dois, para criar uma efervescência localizada. Por exemplo, me veio um exemplo mais claro aqui agora: se você vai à Escola de Música da UFMG lá tem um laboratório, certo? Então você tem lá os guetos. Você tem um gueto de música eletrônica, você tem um gueto que edita partitura, você tem um gueto de música barroca, você tem um gueto de música clássica. Então, mas a capacidade de uma idéia mais renovadora, uma idéia mais perspicaz se impor sobre as outras, eu vejo como quase impossível, certo, nos ambientes de Belo Horizonte.

Porque esses grupos mais conservadores, hoje eles estão mais preocupados com o salário, entendeu? Com a carreira. Então eu não acredito que eles tenham essa necessidade que eu tenho, por exemplo, e os professores da Fundação têm. Porque na verdade o fato de você ter que segurar o aluno, segurar seu nome, segurar seu emprego, a realidade é muito mais cruel do que um professor da Universidade Federal. E o difícil para ele é só entrar, ficar lá é o filé mignon, porque ele está com o emprego garantido e daí em diante ele não tem que provar mais nada, ele já entrou, ele já tem um diploma. E eu sinto isso e posso falar de experiência própria, eu dei aula na Escola de Música e dou aula na Fundação há vinte anos. Eu tive oportunidade de dar aula lá por três ou quatro anos e sinto o tanto que eu incomodava. Porque as pessoas não estão acostumadas com produtividade, com audições, com muitos alunos tocando. É uma coisa muito acomodada, é um comodismo, sabe? A preocupação é assim: hoje é dia primeiro, dia trinta eu quero o meu salário. É claro que há exceções, evidentemente, mas o fato de ser uma coisa... está muito mais ligado à carreira, igual eu falei antes: Já bifurcou muito, aquela atitude romântica, nem digo romântica não, aquela atitude contemporânea, eu quero ser artista, hoje já virou assim: eu quero ter um diploma, eu quero ter uma carreira, eu quero ter um título, entendeu? Então bifurcou em muitas coisas que acabam criando uma certa sombra no objetivo principal, que é simples: quem gosta de arte, vai virar artista, sempre foi o grande caminho, sabe? É olhar para dentro de si e ver se tem algo a dizer, se ele tem, tente se expressar ao longo da vida, sabe? Isso, não tem muito mistério... vai acabar achando, qualquer um. Não é só Picasso que achou, nem Rilke, ou Paul Klee, todos fizeram uma leitura pra dentro de si e acharam o caminho. Então eu acho que na música é a mesma coisa: não é escola que vai fazer isso. É isso.

GP: Para terminar, que papel e importância você atribuiria à Fundação, hoje, no meio musical e educacional brasileiro? Nesse contexto maior, que importância teria a Fundação hoje?

TG: Bom, é uma pergunta difícil. Porque a gente aqui dentro das montanhas, a gente tem a leitura que nós mesmos fazemos da Fundação, aí mistura egos, mistura esse *marketing* mineiro de achar que nada transpõe as montanhas e quando transpõe, transpõe mais do que a gente pensa, não é? Do que a verdade apresenta,

então, é um papel importante, trazendo pessoas de outros estados, de outros países, então eu acredito que o nome da Fundação lá fora é muito respeitado. Só que eu não conheço escolas de outros lugares assim, sabe, para dar uma informação mais precisa, de dizer que a Fundação é a única. Isso eu não posso dizer, porque há professor bom em vários lugares, não é? Isso é uma premissa clara para mim, então eu não posso dizer o que eles acham da Fundação. Eles devem achar ótimo, porque todos vêm tocar aqui, são bem recebidos, vêm dar cursos, são bem recebidos, sempre encontram um ambiente muito bom. Agora, eu sinto falta dessa importância de maneira prática. Por exemplo, vou dar um exemplo pessoal que é onde eu posso assinar embaixo: eu penso que o intercâmbio da Fundação em relação a essas pessoas que ela revelou é muito pobre. Então, curiosamente, as pessoas que saíram da Fundação é que conseguiram saltar as montanhas. Eu vejo o exemplo claro do meu trabalho: Eu fui realmente representar o Brasil uma vez na Argentina representando a Fundação, mas no Brasil são poucos os lugares que conhecem o meu trabalho, e quando conhecem, conhecem por mérito meu, por eu ir lá nos locais. Então a Fundação como escola não representa essa importância, porque tem vários trabalhos interessantes na escola, vários: trabalho de improvisação, trabalho de leitura musical, e ao longo desses vinte anos, vários trabalhos interessantes. Mas os trabalhos de extrapolação desses valores para outros estados, são muito mais mérito das pessoas: foram, procuraram e saíram, quer dizer, não existe intercâmbio da Fundação com outras escolas. Então, claro que é perigoso o que eu estou falando, mas é o que eu penso, no momento. Se eles acham que aqui é uma coisa extraordinária, eu acredito que sim, mas se fazem uso desse grau de extraordinariedade, vamos dizer assim, não sei se existe essa palavra, se fazem uso dela, não. Porque curiosamente quem transpôs as montanhas foi Marco Antônio que abandonou a Fundação; Paulo Sérgio Álvares que abandonou a Fundação, para outros países; e o Marco Antônio pelo mundo afora aí. Então, não acredito que esse... é ambíguo isso que eu falei, mas é ambíguo mesmo. Não sei se influencia tanto assim, não. Hoje eu posso dizer, antes eu achava que influenciava mais, mas ao longo dos anos a experiência me provou que, se é que tem alguma influência, se é que sai alguém aqui, é a diretora que sai e o Eládio, que é o cantor, que é o duo que sai, que viaja. Mas eu nunca recebi um convite via Fundação para o meu trabalho, e a Fundação sempre me apresenta como um trabalho da Fundação. Apesar de que eu acho que o meu trabalho é meu, mas eu sou apresentado

comumente como um trabalho da Fundação. Só que esse trabalho da Fundação, eu nunca recebi uma carta via Fundação me convidando, certo? Solicitamos à Fundação o envio do professor tal, ou dos professores tais, para virem aqui. Ou essas coisas surgiram como um projeto de interesse da Fundação, projetos culturais, para divulgar a Fundação. Mas, um interesse exterior eu não me lembro e, se houve, foram tão poucos que confirmam o que eu estou dizendo, foram exceções para confirmar a regra, então não vejo assim, é o que eu penso.

GP: Você gostaria de acrescentar mais alguma coisa?

TG: Não, não sei, de repente a gente podia... um outro lado saudável que eu acho que a Fundação acrescentou, eu acho que é uma busca desde a década de 80, que é o trabalho em grupo. Eu acho que a Fundação nesse ponto contribuiu muito. Eu acho que isso aí, hoje, já é uma moda, mas na década de 80 isso era um verdadeiro drama. Então, quando eu me lembro assim, 1985, dando aula para... dois, o massacre era muito grande. Professores mesmo, até conceituados, sabe? Eu me lembro que falava assim: estou dando aula para três de violão... mas não pode, cara... isso aí... porque o referencial de música em grupo em Belo Horizonte era uma picaretagem que existia no centro de Belo Horizonte: vinte violonistas numa sala e o professor dando um minuto de aula para cada um, então esse era o referencial. Quando se falou de aula em grupo, que eu faço questão de diferenciar aula em grupo de prática de conjunto, isso para mim são duas coisas distintas e filosóficas. Por questões de foco. Então, eu particularmente, quando fui me preocupar com isso sempre deixei bem claro: prática de conjunto é uma coisa que se faz com mais de uma pessoa, mas o foco predomina no aprendizado. Então todo mundo que está fazendo a prática de conjunto está aprendendo, mas o ensino em conjunto é outro foco. Então, você conseguir passar o conhecimento respeitando as diferenças dos alunos. Então, ensinar em grupo é uma tarefa que até hoje é confundida, muito confundida. É uma distinção que para mim é tão óbvia, mas eu continuo, vinte anos depois, percebendo que existe a mesma dificuldade, sabe? E para mim isso é muito claro, considerando esse lado aí. Claro que, se você tem um professor numa aula de prática de conjunto, vai haver, também, um ensino, como já existia anteriormente o aprendizado entre eles, então vai haver o ensino-aprendizagem. Porém já pressupõe uma certa competência anterior, sabe, é diferente de encarar uma turma

em que você vai ensinar algo que nenhum deles sabe ou que um deles sabe menos mais, e você vai ter que criar uma atenção, criar o interesse para que a aula fique suportável, vamos dizer assim. Então eu acho que isso aí é muito confundido, inclusive dentro da Fundação, eu acho, não é o caso de entrar em detalhes, mas eu quero valorizar que essa busca é difícil mesmo. E eu faço essa distinção e para mim sempre foi claro. Então eu, por exemplo, dou aulas há vinte anos em grupos e nem por isso tem que resultar em trabalhos em conjunto, não. A aula em grupo é uma forma de você democratizar, num país pobre igual ao nosso, que é tão importante. Depois eles podem tocar juntos por conta própria, para mim é outra etapa do ensino. Poderia ser junto, mas pode não ser também. Mas o fato de ensinar em grupo é um fator de inclusão inclusive, para mais pessoas. Porque barateia o custo, você aprende com o outro, você amplia o seu universo de referências. Então a Fundação, nesse ponto, eu me sinto assim, privilegiado de ter tido o espaço para desenvolver isso, sabe? Cometi meus erros, como todo mundo, mas também cometi... ganhei vários acertos com essa busca, sabe? Mesmo porque nós não temos muita referência bibliográfica para esse tipo de... por isso que eu cobro, como eu disse no início da entrevista, esses encontros pedagógicos, sabe? Porque, eu acredito que esses conhecimentos acumulados por vários professores da Fundação com essa atitude caótica, vamos dizer assim, acaba que essas experiências vão morrendo, sabe? Porque se você não transforma isso numa fala mais ampla para outros estados, as pessoas ficam só com a imagem que a Fundação faz isso, mas ninguém as sabe o que se faz realmente. Então é isso. Não sei se eu falei demais não, mas...

GP: Téó, muito obrigado...

TG: Obrigado a você pela honra de dar a entrevista. Se eu não pude falar mais devagar, você me desculpe, mas ao ouvir a fita você pode ter certeza que, talvez eu me identifique, talvez eu não entenda as minhas palavras, mas eu entendo o que eu quis dizer [risos].

FINAL DO LADO B

Entrevista 6

Entrevistado: Rogério Vasconcelos Barbosa

Entrevistador: Guilherme Paoliello

Entrevista realizada na Fundação de Educação Artística, dia 21 de maio de 2005.

INÍCIO LADO A

GP: Fale de sua entrada na Fundação: quando foi, em quais circunstâncias e os contatos que você estabeleceu aqui.

RB: Foi em 1981. Em julho de 81, eu fiz um Festival de Inverno, em Diamantina. Eu já conhecia o Festival de Inverno porque em 80 eu passeei em Diamantina e sabia que existia o Festival de Inverno, e em 81 eu fui fazer, assistir aulas. E meus pais estavam se mudando para Belo Horizonte. Eu achava que ia ficar morando ainda mais um tempo em Governador Valadares. Mas, com aquele contato com o Festival, fiquei estimulado a vir para cá e tentar o vestibular no ano seguinte, final do ano, na verdade, início de 82. E nesse semestre, então que eu fiquei, que foi segundo semestre de 81, eu entrei na Fundação, eu conheci lá no Festival professores da Fundação. Foi assim o meu contato.

GP: Você continuou esses contatos depois que você entrou para a Fundação como aluno?

RB: Contatos no sentido do Festival?

GP: Do Festival.

RB: Sim, continuei, porque da primeira vez que eu fui eu pude aproveitar pouco, porque eu não tinha muita base. Eu voltei várias vezes, em vários Festivais, que eu já não tenho nem mais conta de quantos.

GP: Quem eram essas pessoas inicialmente?

RB: Bom, do primeiro Festival a que eu fui, havia dois compositores da Bahia: Lindembergue Cardoso e Jaceguay Lins. O Jaceguay Lins, na verdade, tinha passado pela Bahia, mas ele já estava no Espírito Santo, ou São Paulo, eu não me lembro agora. E tinha um terceiro compositor que era argentino, que eu já não me lembro o nome dele, mas ele tinha morado na Europa, tinha estudado um pouco de música eletroacústica e de improvisação também. Então ele trouxe elementos que para mim foram muito novos.

GP: Você poderia dizer em que a Fundação contribuiu para a sua formação musical?

RB: Eu diria que foi basicamente com o contato com a música contemporânea. Porque, toda essa parte, digamos assim, mais tradicional, de harmonia, de solfejo, isso eu acabei fazendo na Escola de Música. Embora eu tivesse tido um tempo de aula aqui, não foi muito significativo. Então, o que foi significativo foram exatamente essas pessoas que vinham falar de música contemporânea. Esses compositores, os concertos, os discos que eu vim a ouvir. Na verdade isso é que foi importante para mim, que abriu para mim uma coisa que eu não conhecia.

GP: Quais pessoas foram importantes nesse momento de sua formação? Quais pessoas você citaria?

RB: Primeira pessoa que eu citaria é o Lindolfo Bicalho, que foi meu professor de violão aqui. E ele era muito engajado, naquela época, com essa questão da música contemporânea, então ele me mostrou os discos, eu copieei fitas, aquela coisa. E ele sempre discutia comigo na aula e foi muito bom para mim. Então a primeira pessoa que eu destacaria é ele. A Berenice Menegale não tem como não destacar, porque ela estava sempre à frente da instituição e de vários eventos. E pouco mais tarde eu destacaria o nome do Paulo Sérgio Álvares, que ele ainda estava estudando em São Paulo na época, eu não sei se era pós-graduação ou se ainda era graduação, mas ele já vinha quinzenalmente aqui dar aula aos sábados. E eu tive aulas com ele, e eram aulas muito boas, onde ele também mostrava coisas contemporâneas, foi muito bom também. E depois muitos outros nomes, é claro.

GP: Fale um pouco dos outros nomes, talvez o Koellreutter...

RB: Foi um pouco depois. O Koellreutter foi, na verdade, muito mais forte para mim. Porque eu tive um contato com ele durante muitos anos. Eu não me recordo agora exatamente em que ano, se foi 84, ou se foi em 85, que eu comecei a conhecer o Koellreutter. Eu vi primeiro uma palestra do Koellreutter e eu fiquei maravilhado, porque o que eu tinha ouvido falar dele nos livros, que eu já tinha lido, eram críticas quanto a uma pessoa dogmática. Quando eu o vi, eu achei um brilho, me desmentiu muita coisa que eu já tinha lido. E me deu vontade de entrar em contato com ele. Aí eu procurei por ele daí a algum tempo, entrar numa turma de composição coletiva aqui na Fundação. Que eram vários alunos e alguns alunos de nível mais alto e eu estava começando. E foi muito interessante essa turma. E aí eu comecei o contato com ele e depois coincidiu que o Koellreutter começou a dar aula na Escola de Música, e eu fui aluno dele lá também. Então, para mim foi um contato de vários anos seguidos, foi muito importante. Ele, na verdade, é que me deu mais profundidade, nessas idéias.

GP: O [Dante] Grela também foi aqui, não é?

RB: O Grela foi nos Festivais de Inverno. Num desses vários Festivais de Inverno, vieram também em dois festivais que eram chamados de “Horizontes de Verão” aqui. E, nesses vários contatos, o Grela veio muitos anos e foi fundamental também. Análise, técnica de análise musical, conhecimento do repertório contemporâneo e o problema da composição, que ele analisava composições dele, e mostrava um pouco do caminho. Como é que era o fazer mesmo, esse segredo do ofício.

GP: Você faria alguma distinção entre o trabalho do Koellreutter, nessa época, e o do Grela?

RB: Completamente diferente! Absolutamente diferente, eu poderia dizer que são complementares. Com o Grela você tem um trabalho muito voltado para a técnica musical, naturalmente uma visão rica da técnica, não é uma visão estreita no sentido de aprender uma receita para fazer uma...

GP: // Técnico... //

RB: É uma visão técnica, porque significa lidar com alturas, com intervalos, com modos de organização, com ritmos, com formas, com proporções. Então eu acho que é fundamental, para mim. Sem isso eu não conseguiria compor. Agora o Koellreutter era incrível porque ele não falava muito disso, ou falava pouco dessas coisas, ele citava a importância desses sistemas, mas ele, na verdade trabalhava com a questão da imaginação. A imaginação enquanto forma de consciência do homem no mundo em que ele vive. Então, na verdade, era até mais profundo. Só que se ficar desvinculado do outro lado, você fica numa espécie de aprisionamento dentro de um onírico que não se realiza enquanto obra. Então é preciso criar essa ponte. Que é um problema que todos os alunos do Koellreutter têm. Eu já conversei com outras pessoas, inclusive mais experientes, como o Antônio Carlos Cunha, e ele fala exatamente disso: os alunos do Koellreutter são geralmente pessoas que têm uma profundidade nas propostas, mas a maior parte deles não conseguiu se desenvolver muito na composição. Talvez porque o próprio Koellreutter não tenha conseguido, ficou muito na reflexão e essa reflexão não se realizou completamente enquanto uma obra significativa. Então, é uma coisa interessante, muitos alunos do Koellreutter sofrem desse problema.

GP: No tempo em que você participou aqui da Fundação, como aluno, e mesmo depois como professor, você conseguiu perceber algum movimento de grupos de pessoas mais ou menos articuladas aqui dentro? No sentido de trocas de experiências, de saberes, de idéias, se essas pessoas se organizavam aqui dentro, de alguma maneira.

RB: Bom, eu não tenho certeza se vou responder exatamente a sua pergunta. A primeira coisa que me vem à mente era um grupo formado por professores daqui e algumas pessoas de fora também, de interpretação de música contemporânea. Era um grupo experimental de música contemporânea, do qual o Lindolfo e o Paulo Sérgio faziam parte. Também tinha o Cláudio Urgel, e eu não me lembro mais outras pessoas, mas era um grupo que eles eram referência para nós, alunos da época, porque eles tocavam, eles discutiam, eles apresentavam palestras sobre temas que eles estavam trabalhando. Então, de alguma maneira, circulava um saber, e esse

saber era tocado, era uma coisa prática também, não era só especulativo não. Isso é uma coisa que, talvez, esteja um pouco dentro do que você está dizendo, não é? Bom, havia outros trabalhos também, aos quais eu não estava muito ligado. Por exemplo, tinha sempre algum trabalho de improvisação. O Marco Antônio Guimarães, por exemplo, eu tive um breve contato com ele, mas ele tinha um grupo de alunos que era um outro tipo de estética, um outro tipo de concepção, mas era interessante, porque era uma visão de música diferente. Eu não diria que chegava a se articular enquanto solução estética completa, mas eu acho que, do ponto de vista pedagógico, era muito rico. Trabalhava um pouco as formas de se pensar os processos da música, então eu acho que foi significativo também. E acho que havia também o pessoal do Grupo Oficina Multimídia, que já era um pouco menos ligado à questão direta da música, mas estava sempre tangenciando, de alguma forma, as pessoas. Eles trocavam idéias. Acho que alguns pontos podem ter sido esses.

GP: Parece que você está se referindo um pouco mais ao período quando você entrou aqui...

RB: // É verdade...//

GP: ...mas você ficou um tempo depois aqui, não foi, como professor?

RB: Sim, nessa parte aí eu me lembro de um grupo que a gente montou, do qual inclusive você fez parte. Era um grupo de músicos, que a gente se apresentava, a gente compunha, a gente ensaiava. Eu não sei se o conceito de grupo a que você está se referindo é exatamente isso ou se é uma outra coisa.

GP: É também nesse sentido, mas é mais no sentido de troca de idéias de experiências, de compartilhar...

RB: Eu acho que acontecia, de forma menos organizada, talvez. Talvez fosse de uma maneira mais caótica, de saídas de concertos, trocas de comentários, expressões de desejos, de preconceitos etc. Nesse sentido, com certeza, mas eu acho que não era muito articulado não.

GP: A próxima [pergunta] tem um pouco a ver com isso que você está dizendo aí também: um dos diferenciais históricos da FEA é a ênfase ou valorização da música contemporânea. Você acha que essa ênfase sempre esteve presente no cotidiano da escola, e no seu trabalho em particular?

RB: Eu acho que teve um período em que isso se perdeu um pouco. Eu acho que teve um período, que eu não sei agora situar exatamente, balizar não, mas, com certeza, houve uma fase de depressão nesse sentido aí, do valor da música contemporânea. E a Fundação se voltou mais para uma consolidação de um processo pedagógico, que também foi muito importante porque acho que hoje ela tem um resultado mais rápido em certas propostas, mas com certeza eu acho que está voltando, essa questão da música contemporânea, ela ainda não está ainda como já foi, no sentido de presença articuladora tão forte. Mas há trabalhos aqui na escola que são sinais. Eu acho que nunca desapareceu completamente, mas eu acho que aconteceu uma depressão, isso deixou de ser tão relevante quanto tinha sido antes. Nem um dos pontos... passa por uma crise, que todos nós vivemos, nós que estávamos aqui dentro: que era a consciência que a gente teve que não basta você gostar de falar de uma coisa, é preciso saber fazer aquilo bem feito. Então isso foi um ponto de crise: que começou a se esvaziar o esforço que, ficou meio superficial, porque, em nome de uma modernidade, essa modernidade não tinha uma consistência, esse foi um ponto. Mas não foi só isso, não. Eu acho que há outros pontos aí que têm a ver com a falta de manifestação de algum trabalho anterior com relação à cidade. Por exemplo, quando começaram a diminuir os Ciclos, os eventos que eram eventos muito importantes no sentido que criavam uma identidade, tanto para a escola quanto para as pessoas que estavam aqui dentro diante da cidade como um todo. Isso legitimava aquilo e se perdeu um pouco. Então há dois lados: há um lado positivo, que foi uma busca de consistência, e esse lado negativo, que foi uma perda de legitimidade social num certo sentido, embora a gente estivesse buscando um aprofundamento.

GP: Você acha possível “escolarizar” a música contemporânea? No sentido de inserir conquistas mais avançadas da música numa formação musical básica?

RB: Bom, eu acho que sim. Acho que a Fundação mostra muitas formas de como isso pode ser feito. Naturalmente o conceito de contemporâneo tem de ser bastante alargado. Não quer dizer um determinado repertório limitado, exclusivamente. Um repertório, por exemplo, de vanguarda. Incluiria isso. Mas eu acho que pode ser outra coisa. Aí, uma porta para isso pode ser exatamente esse conceito de culturas híbridas, do Canclini. Ou seja, a multiplicidade. Na verdade não se trata de definir um repertório considerado como único legítimo, mas, pelo contrário, de articular muitas possibilidades, com pessoas diferentes, naturalmente, porque ninguém consegue fazer tudo. E ver como essas coisas dialogam, e como elas se refletem, de alguma forma. Sempre música, sempre rico, não é? Como elas se questionam também.

GP: Mas assim, de maneira, digamos assim, mais prática. Como é que isso poderia entrar para uma formação básica, elementar?

RB: Bom, a primeira coisa eu acho que a gente tem que chutar um pouco essas pedagogias tradicionais. Em que sentido? Porque elas são voltadas para um processo, digamos, vamos falar de um ponto específico, para ilustrar, da alfabetização musical: do solfejo, da teoria. Elas são voltadas para um tipo de relação que é uma relação intelectual, que passa por uma escrita e como se houvesse uma espécie de alienação do corpo, do ouvido, com relação ao conhecimento. Isso é uma coisa que o pessoal já superou aqui dentro, de alguma maneira foi “chutando o balde”, jogando fora aquelas abordagens tradicionais, incorporando elementos rítmicos, elementos de dança, corpo. Isso é um exemplo de como pode ser transformado. Eu acho que isso já é uma (?) contemporânea. Não importa que o que se esteja cantando seja uma melodia simples, mas o que está acontecendo é um modo diferente de articular o processo de ver a música, que não é só aquela visão intelectual, por exemplo. Isso já uma maneira de ser contemporâneo. Agora, de outras maneiras, com certeza, por exemplo, um trabalho de música de câmara com os alunos: elementos de improvisação, padrões, que já vão saindo um pouco daquela idéia da necessidade de uma sincronia (?) de um compasso, isso já são elementos de uma visão de tempo diferente, certo? E os alunos fazendo isso eles assimilam muito mais rápido do que por um processo

puramente teórico. Mas eu acho que é um desafio, eu acho que essas respostas aí a gente está sempre buscando. E a gente sempre as acha insatisfatórias.

GP: A Fundação vem tradicionalmente cumprindo um papel de difusão da música contemporânea. Com altos e baixos como você mencionou, mas é uma marca, digamos, da Fundação. Você acha que isso realmente influi no comportamento musical de alunos e professores, que estão dentro da escola?

RB: Bom...

GP: // completando, você acha que isso cria um diferencial visível, para a escola? //

RB: Eu diria que deveria criar. Nem sempre cria. Às vezes cria, e sempre quando cria é positivo. Por exemplo, quando os professores tocam repertório de música contemporânea, quando os professores compõem, quando os professores carregam os seus alunos para determinados concertos e discutem com eles e estimulam que os alunos também toquem, que eles também pensem, que eles também componham. Então eu acho que deveria ter uma resposta positiva, eu acho que nem sempre ela é, e geralmente quando não é, é porque houve alguma coisa que não se completou, e muitas vezes não se completa. Mas eu acho que deveria. Eu acho que é uma coisa interessante, considerando essa história da Fundação. Eu diria que isso continua, pelo menos assim na minha geração. Não sei como é que está agora, os jovens professores que estão trabalhando com isso, não sei exatamente como eles pensam. Mas, na minha geração, isso era uma questão de honra, você conseguir: continua sendo para mim.

GP: Ou seja, uma questão de honra conseguir influenciar no comportamento musical dos alunos.

RB: Sim, exatamente. Através desses valores que a arte contemporânea levanta.

GP: A Fundação é uma escola livre, que foi criada com o objetivo original de alternativa ao conservadorismo musical. A proposta inicial da Fundação era essa,

não é? Você acha que essa experiência irradiou para outras instituições de ensino musical de Belo Horizonte?

RB: Com certeza. A Escola de Música, ela sempre tinha um papel de uma certa oposição à Fundação. Mas o tempo mostrou e as gerações se sucederam mostrando que tinha alguma coisa faltando lá, era evidente. Aí a Escola começou a importar elementos da Fundação. Trazia professores que tinham passado pela Fundação, como Koellreuter. Iam para lá, e várias outras histórias também: idéias, por exemplo a criação de um Centro de Música Contemporânea que a Fundação teve, logo depois aconteceu na Escola. E isso é positivo.

GP: O Festival de Inverno...

RB: O Festival de Inverno foi fundamental. Foi assimilado. Ainda que durante essa assimilação ele tenha perdido um pouco de alguns elementos, tenha mudado sua identidade. Mas eu acho que sim, eu acho que a Escola de Música é hoje uma escola diferente, muito diferente, por causa da Fundação.

GP: E o que exatamente provocou isso, foi a transferência, o intercâmbio de professores, que saíram da Fundação, que se formaram na Fundação e foram para lá? Você atribui a isso?

RB: Isso eu acho que foi o segundo ponto, mas o primeiro ponto não foi esse. A impressão que eu tenho, eu posso estar completamente errado, mas a impressão que eu tenho é que a comunidade estava reconhecendo que era legítimo esse movimento da contemporaneidade. Eu não sei nem circunscrever o que eu quero dizer exatamente com comunidade, mas eu diria que muitas pessoas no meio musical e muitos alunos estavam interessados nisso. Isso começou a mudar a visão que os conservadores, os mais velhos da Escola de Música, tinham da escola. De repente começou a se perceber: não, não é tão maluco aquilo lá, realmente tem algum sentido! Isso talvez tenha sido o primeiro ponto. O segundo ponto foi exatamente essa entrada de vários professores que tinham passado pela Fundação, que inclusive eram de outras cidades, mas que já tinham feito seminários aqui etc. e que foram, se envolveram com a Escola de Música. Então eu acho que o primeiro

ponto foi essa coisa, essa questão da legitimidade que começou a ficar pública, ainda que alguns professores ainda questionassem na sua intimidade, mas já tinham mais dificuldade de dizer em voz alta que aquilo era insensato, percebe? Tem uma questão ideológica aí que começou a mudar o pólo, aí foi mudando; eu vejo assim.

GP: Rogério, as questões que eu tinha para lhe fazer eram essas, você gostaria de acrescentar mais alguma coisa?

RB: Deixa eu pensar aqui, sobre essas questões?

GP: Sobre a sua relação com a Fundação, com o seu trabalho atual, que você desenvolve atualmente, se o seu trabalho atual guarda marcas da sua passagem por aqui...

RB: Eu vou dizer um pouco da minha relação com a Fundação. Não sei se isso acaba sendo diretamente útil não, mas, de alguma forma pode ser. Eu diria que a Fundação tem uma questão, e isso não é só comigo não, eu vejo com vários colegas. É uma questão que passa por uma identificação e uma afetividade de muitas pessoas que estão aqui dentro com a própria instituição. Embora naturalmente sempre haja problemas administrativos, às vezes uma coisa ou outra de reivindicação de salários, de outras coisas, que fazem parte da vida. Existe uma identificação, no sentido de um posicionamento, dentro do campo musical, de várias pessoas com certos princípios da instituição. Então há um certo amor pela instituição, que é uma coisa interessante, isso é uma coisa que mobiliza muito, isso facilita articular grupos, facilita que as pessoas se somem, mesmo com as suas diferenças. Isso eu acho que é uma coisa interessante, conseguiu-se isso aqui na Fundação. Com certeza a Berenice Menegale tem um grande papel nesse processo aí. Na Escola de Música, a idéia da instituição como algo exterior sempre predominou. Eu diria que há articulações de grupos de pessoas também, que as coisas acontecem com colaboração. Mas existe a idéia de um sistema que é exterior e que de alguma forma sempre é visto com alguma desconfiança. Não sei explicar exatamente não, mas isso eu acho que é uma grande diferença. Eu acho que é uma coisa positiva. Nesse sentido, eu acho que a Fundação sempre se tornou um espaço onde projetos de certo risco poderiam florescer. Então, se eu tivesse um projeto com

um certo grau de risco, talvez eu propusesse aqui, e não lá na Escola de Música, por exemplo. Então eu acho que é uma coisa interessante; que nesse sentido, ficou algo dessa proposta de abertura, de contemporaneidade e permanece ainda. Ainda que talvez os movimentos estejam mais debilitados, nessa fase atual.

GP: Muito obrigado, foi ótima a entrevista.

LADO A DA FITA UTILIZADO PARCIALMENTE

LADO B VIRGEM

Entrevista 7

Entrevistado: Alberto Sampaio Neto

Entrevistador: Guilherme Paoliello

Entrevista realizada na Fundação de Educação Artística, dia 24 de agosto de 2005.

INÍCIO DO LADO A

GP: Beto, fale de sua entrada na FEA, quando, em quais circunstâncias e qual era sua formação musical naquele momento.

AS: Bom, eu tenho duas entradas, a entrada como aluno e a entrada como professor. Como aluno eu vou falar rapidamente: eu entrei aqui com doze para treze anos, com o intuito de estudar flauta transversal. E fiz a minha formação até a Universidade, a formação pré-universitária, portanto cinco, cinco anos e meio, aqui na Fundação. E só fui voltar à Fundação...aliás, quando eu entrei na Universidade continuei talvez durante um ano, um ano e meio aqui, e depois fui voltar à Fundação um bom tempo, alguns anos depois de eu ter me formado na UFMG. Então, essa minha outra entrada aqui, ela foi... uma entrada com pouca carga horária e foi logo na época em que a Maria Tereza [Castro], professora de flauta doce havia saído, e eu andei trabalhando poucas aulas, na verdade uma para crianças pequenas, de sete, oito anos, talvez dois grupos, que eu chamei de “flautapreciação”. Um trabalho um pouco diferente para flauta doce, já que a minha formação é em flauta transversal. E essa volta começou com essas matérias e logo depois com flauta transversal também, certamente com poucos alunos, não vou saber precisar agora com quantos. Assim, depois talvez de um ano, dois anos, não me lembro bem, comecei a dar outras aulas, que foram as aulas de Prática de Conjunto Instrumental e também Criação, mas isso já foi algum tempo depois dessa minha volta.

GP: Você foi convidado para ocupar esse lugar que era da Tereza?

AS: Não, eu não diria que era ocupar o lugar que era da Tereza, esse lugar foi ocupado pela professora Marta [Milagres], pela Martinha. Eu vinha *complementar*,

esse lugar, ela não teria condições de absorver toda a carga naquele momento, e eu vim trabalhar com uma determinada faixa. Na verdade eram alunos iniciantes e foi o germe talvez da minha entrada para a Prática de Conjunto, já que eu não fazia um trabalho específico de flauta doce. Eu utilizava grafias não convencionais, e tocar em grupo, e algumas improvisações e era um pouco musicalizador nesse sentido também. Então eu fui convidado pela Berenice, que na verdade já me conhecia de longa data. Devo minha formação à ela, e ela já sabia do meu trabalho no Centro de Musicalização Infantil da UFMG [CMI], que já durava aí pelo menos seis anos, sete anos. Que lá no CMI eu tinha tido uma base de formação pedagógica *na prática*, e que isso, no meu perfil, se encaixava, já que eu tive a minha formação pré-universitária aqui... já que eu tinha uma abertura maior para as coisas, então eu acho que foi nesse contexto.

GP: Você acha que, quando veio para cá, nesse momento, encontrou um ambiente favorável à aplicação dessas propostas que você trazia?

AS: Bom, completamente favorável. Essas propostas que eu trazia, na verdade, elas são fruto, principalmente, da minha formação aqui da Fundação e, por um outro lado pela minha formação pedagógica no CMI. Na verdade, eu acho que levei um pouco dessa minha... a minha concepção de educação musical, ela tem a matriz aqui na Fundação. Eu desenvolvi essa minha concepção no CMI, e então, quando eu vim para cá, a acolhida foi total. A proposta que eu fiz, de trabalhar com essas pequenas turminhas, foi aceita e na verdade foi incentivada. Na verdade, era algo desse tipo mesmo que se esperava. E, quando eu falei que minha entrada na Prática de Conjunto foi com um ano, dois anos, lembrando aqui, talvez tenha sido no segundo semestre já, que eu me lembro de... já na casa da [rua] Grão Mogol, trabalhar já a Prática de Conjunto. Então, sobretudo com música popular, na verdade com arranjos que eu chamo um pouquinho “*a la Uakti*”, da condução do trabalho. Então eu tive toda essa liberdade, toda essa abertura para trabalhar da maneira como eu imaginava ser interessante.

GP: Nesse momento, quando você já estava trabalhando com a Prática de Conjunto, você percebeu algum movimento aqui dentro da Fundação, movimento organizado

ou não, no sentido de troca de experiências, de saberes, você conseguiu identificar isso?

AS: Bom, uma primeira coisa que eu falaria foi em relação à Prática de Conjunto. Essa troca de saberes, por exemplo, com você mesmo, de eu perceber os arranjos que você já tinha feito em outras, com outras turmas e... eu pegava um pouquinho o “jeitão” do que era a prática de conjunto para aquela especificidade: aqueles meninos jovens, pequenos talvez, meninos de doze anos, treze anos e adequar a essa realidade, de alguma maneira houve uma troca de... assim: ao ver os arranjos, por exemplo, o seu arranjo da “Marcha Nativa dos Índios Quirirís”, foi uma referência, para mim, em termos de como eu ia me virar para fazer os arranjos para os meninos. Então essa é uma das trocas que eu tenho bem nítidas. E, a partir de então, toda audição em que a gente via o arranjo que havia sido feito para alguma turma, nas audições de Prática de Conjunto, essa troca, mesmo que informal, só de ouvir, ela ocorre. Não precisa necessariamente ter havido uma conversa para falar sobre isso, uma conversa específica, é algo mais natural mesmo.

GP: Mas era um espaço, de certa maneira, formal. Era nas audições.

AS: Sim, e foi crescendo, o número de turmas foi aumentando, ou seja, foi ganhando consistência e eu lembro de, talvez dois anos depois, termos comemorado cinquenta arranjos feitos para essas turmas. Ou seja, foi um movimento que ocorreu, que eu acho que foi consistente, ao longo do tempo foi se desdobrando, foi ampliando e ganhando de certa maneira uma cara, uma identidade. E no próprio espaço da Fundação, foi ganhando mais corpo na formação dos meninos como um todo. Então, a gente poderia dizer que foi formal nesse sentido de... de que havia um *conhecimento* que estava sendo construído ali, ou seja, diversas maneiras de como se fazer esses arranjos serem realmente funcionais. Então, nesse sentido, eu consideraria formal. Quando eu falei “mais natural”, é porque a gente não ia lá *estudar determinados arranjos*, analisar exatamente. É isso. Em relação a outras trocas de conhecimento, e tudo, nesse momento, eu não me lembro de ter um movimento de música contemporânea tão forte como em outras épocas. E talvez coisas mais esparsas, talvez um ano depois, quando daquela homenagem ao Koellreutter que houve aqui, então os Jogos Dialogais foram refeitos, então, foram

recuperados de alguma maneira, e sempre com Berenice comentando a vontade dela de que houvesse nessas aulas mais improvisações musicais *a la* década de 80, final de década de 80. Então eu lembro que isso estava querendo voltar, de alguma maneira, a ter um maior peso. E é isso que no momento estou me lembrando.

GP: Você mencionou o Koellreutter e aquele evento em homenagem a ele. O Koellreutter foi uma figura que influenciou bastante o ambiente da Fundação, vários professores daqui. Quem mais você destacaria que deixou alguma coisa aqui na Fundação, que de certa maneira aconteceu uma continuidade?

AS: Bom, de certa maneira aconteceu uma continuidade não de maneira explícita e nítida, mas, por exemplo: Eduardo Álvares. Foi uma figura que passou aqui, eu tive um contato com ele na minha formação pré-universitária e absolutamente sensacional em termos do movimento que ele criava, que eu tinha aulas de criação musical, com ele, e algumas coisas ligadas não diria teatro musical, mas a questão da cena, da visualidade de uma cena. Eu acho que isso, pelo menos comigo, ainda perdurou, foi tão importante para mim, que em aulas de criação musical que futuramente eu vim a dar, ou até mesmo de Prática de Conjunto, de alguma maneira aquilo estava reverberando. Então eu percebo relações, mesmo que não muito explícitas, da influência que ele teve, não só comigo, mas com colegas meus da época em que vieram a ser professores posteriormente. Eu acho que foi uma pessoa que marcou e que ajudou a manter esse espaço para esse tipo de música bem aberto. Ou seja, a criação musical como ele concebia, de alguma maneira pode semear essas coisas. Certamente não foi algo que perdurou continuamente, mas eu percebo essa influência. Ione Medeiros, eu também tive a minha formação com ela, talvez com treze, quatorze, quinze anos. Também eu acredito que ela, mesmo não estando diretamente presente na vida da Fundação, o fato de alguns professores terem trabalhado com ela, enquanto alunos, ou terem visto o trabalho dela, eu acho que foi importante. A questão da rítmica, o aspecto corporal, eu acho que, de alguma maneira, sempre esteve presente. E quando ela efetivamente voltou, não para dar aulas para turmas, como a gente, mas ela deu talvez há uns três, quatro anos, tinha um encontro aqui com Edla e outras pessoas, quando pudemos refazer algumas coisas ligadas ao trabalho dela, desenvolvido da Oficina Multimídia, eu

acho que, de alguma maneira *sempre* esteve presente. O espaço sempre esteve aberto, as pessoas sempre se identificaram com esse tipo de coisa.

GP: Marco Antônio Guimarães, talvez...

AS: Marco Antônio Guimarães, na minha formação, eu não tive contato com ele. Eu via que havia aquele movimento quando ainda era na casa, e ainda havia os instrumentos deles, alguns instrumentos tinham ficado lá no teatro. Como se chamam as esculturas sonoras... era do “grupo das quintas” lá com a Tereza, e havia outras pessoas. Então eu vivenciei esse ambiente muito aberto na década de 80, eu entrei aqui em 83, de 83 a 88 eu vivi muita coisa aqui. Então talvez de 83 a 85, não a presença física do Marco Antônio, mas tudo que ele já tinha feito aqui estava muito mais presente. E a referência do que é o [grupo] Uakti, como um todo. Então, o que já representava naquela época e vem representando nessas décadas de trabalho. Eu me identifico demais com o grupo Uakti, inclusive na minha formação universitária tive aula com o Arthur Andrés. Então, eu acho que a concepção de música e educação musical do Marco Antônio Guimarães, para mim, talvez seja das que mais me fizeram ser um bom professor de Prática de Conjunto. É nítido quando, num curso bem posterior, talvez já no final da década de 90, quando ele veio mostrar aqueles instrumentos dos canos, que eu passei a adotá-los e desenvolvi músicas com grafias não convencionais. Eu peguei um pouco daquela idéia, pedi licença a ele, fizemos vários canos aqui para a Fundação e desenvolvi muitos arranjos que utilizavam aqueles canos. Não só arranjos de Prática de Conjunto, mas diversas atividades de musicalização. Então eu acho que, para a minha formação, as idéias do Marco Antônio são fundamentais, as músicas dele são fundamentais para a Prática de Conjunto. E, além disso, mesmo ele não estando presente na Fundação, tem muito de Marco Antônio Guimarães aqui. Isso é real, ocorreu mesmo. E uma outra pessoa que também, por um outro lado, foi muito importante é o Ilan Sebastian. Eu acho que um pouco a questão da fenomenologia; bom, eu tive muitas aulas com ele em minha formação pré-universitária, talvez em 86, 88, tínhamos aulas aos domingos, inclusive, aula de introdução à regência. E é uma outra concepção de percepção musical. O que a gente aprendia de música, solfejando, foi mais do que eu aprendi tocando flauta. Não diria que foi *mais*, mas foi a base para eu entender música. E ele esteve um pouco fora e há alguns anos

voltou a dar essa matéria, mas só para uma turma, uma ou duas turmas. Mas eu acho que é outra pessoa que, não sei se no final da década de 80, década de 90, que foi uma pessoa muitíssimo marcante aqui e que vários colegas meus que vieram a ser professores, que fizeram aulas com o Ilan. Eu acho que isso esteve muito marcado e continua ainda. É uma outra forma de abordagem que, na minha formação, foi muito importante, e acho que ela está aí na Fundação também. Bom, a presença do Rubner [de Abreu] também muito nítida, e as transformações que foram ocorrendo. Numa dada época, quando Eduardo Campolina veio para cá, eu acho que também foi uma pessoa que marcou. Enfim, um ambiente muito diversificado que, mesmo sem trocas explícitas, a gente “respira o mesmo ar”. Cada um com suas especificidades, mas tem um ar que é respirado aí que alimenta.

GP: Um dos diferenciais históricos da FEA tem sido a ênfase ou valorização da música contemporânea. Você acha que é possível escolarizar a música contemporânea, no sentido de inserir aspectos mais avançados da música numa formação musical básica?

AS: Bom, eu vivi isso. Em minha formação eu respirei isso. Era época dos Ciclos de Música Contemporânea. Eu tinha aula de improvisações musicais nesse tipo de linguagem, atonal, livre, aquelas texturas, aquelas coisas, e isso foi fundamental para a minha formação. Quando eu cheguei à Universidade, eu tinha algumas especificidades que foram forjadas aqui na Fundação. Além dessas aulas de improvisação, no repertório de flauta transversal, eu não vou dizer que era cinquenta por cento, mas que trinta por cento das músicas que eu tocava eram músicas do século vinte, e não necessariamente por causa do professor de flauta, mas que a gente respirava, ouvia, a gente ia para os Ciclos de Música Contemporânea. Eu, novinho, com dezesseis, dezessete anos, cheguei a tocar nos Ciclos de Música Contemporânea. Na mesma época, no Festival de Inverno, a gente respirava também essa linguagem. Muitos professores daqui estavam lá, e o Festival tinha a raiz toda na Fundação. Bom, música contemporânea tem várias facetas, eu falei de algumas. Mas...

GP: Quais aspectos da música contemporânea que entram de fato num processo de formação do músico? Formação inicial. Por exemplo, para identificar melhor o que

seria Música Contemporânea: uma música que valoriza aspectos como o timbre, cuja forma musical não é convencional, esse tipo de diferencial. Você acha que isso pode ser escolarizado, pode entrar na escola para ajudar a *ensinar* música?

AS: Claro que sim. Mas fazendo uma autocrítica, atualmente isso está aquém do que... eu tenho utilizado pouco, muito pouco, relativamente pouco. Se eu lembrar como foi importante em minha formação, comparando com o que eu uso hoje, isso é pouco. Por exemplo: sons não convencionais, como frulatos e glissandos e ruídos e sons harmônicos, e tudo. Eu tenho selecionado muito repertório, para dar aula, desde o “comezinho” até a pré-universidade. E, se eu for calcular a porcentagem de quanto que é efetivamente de música contemporânea, talvez não chegue a cinco por cento. Então, por que será que eu não tenho feito isso, se eu acredito que isso é importante? Por outro lado, na medida em que, nas aulas de instrumento, eu também uso, pouco, mas faço, sugiro que os alunos criem suas próprias músicas, esses elementos entram. Por exemplo, no começo do trabalho, só com o bocal de flauta, isso está o tempo todo. Ou tocando com aquelas garrafinhas de *Shampoo*, para aprender a emissão, usando garrafinhas flexíveis se obtêm vários glissandos. Então a gente conta determinadas histórias para os meninos pequenos, só com aquela garrafinha. Então, isso está bem dentro dessa questão da música contemporânea, logo no início.

GP: Eu vejo em seu trabalho um aspecto que é muito marcante na música contemporânea, que é o aspecto da abertura. Abertura e indeterminação dos parâmetros. Possibilidades de se tomar vários caminhos musicais...

AS: Esse é um aspecto, que eu adoto, sem dúvida. Eu tenho dado aula de várias matérias, mas, considerando a questão da flauta transversal especificamente: grafias não convencionais, *também* para melodias tradicionais. Mas também para outros tipos de sons, de ruídos, gráficos, e...[solfeja um objeto sonoro]...não interessa a *nota* especificamente. Outra coisa: a própria abertura para a criação musical, a pessoa criar sua própria música. E a outra, que você falou de formas abertas, eu tenho me lembrado que eu utilizo muito cartões de criação, em que a pessoa vai montar sua própria música, isso é uma abertura.

GP: Para terminar: A FEA é uma escola livre que foi criada com o objetivo original de ser uma alternativa ao conservadorismo musical. Você acha que essa experiência irradiou para outras instituições de ensino musical de Belo Horizonte? Você acha que a FEA ainda cumpre esse papel?

AS: Bom, a primeira pergunta é óbvia, se você pega a quantidade de alunos da Fundação que foram, por exemplo, para a Escola de música da UFMG, como alunos, isso foi criando um movimento lá, eu vivenciei essa fase lá na Universidade, de 88, 89, até 94, como aluno, dando aula no CMI, e no Curso de Formação de lá, na época. Então vamos destrinchar um pouco essa questão na UFMG: primeiro que a [escola de música da] UFMG cresceu, modificou-se muito, desde a época em que eu entrei. Falei de alguns alunos, mas existiram professores que tiveram sua formação aqui que depois foram para lá: [Eduardo] Campolina, Rogério [Vasconcelos], bem mais tarde. O primeiro “baque” que tivemos ao chegar à UFMG, em 88, 89, era a maneira como a aula de percepção era dada, de uma maneira *muito* tradicional. Mas, embora outras pessoas da FEA já estivessem lá, acho que pude ser um agente um pouco transformador daquela realidade lá, de tentar fazer um pouco de *música* nas aulas de percepção. Isso foi uma... as aulas de percepção sofreram mudanças pela pressão exercida por alunos da Fundação que foram para lá, e também de pessoas que foram para lá ser professores. Isso é nítido para mim. Outra questão: no meu caso específico, fui ter aulas com o professor Arthur Andrés, que era um dos professores mais abertos. Mas, as áreas de instrumento foram, aos poucos, se modificando e, apesar de, comigo, já ter sido um pouco mais facilitado, Isso também foi mudando, aos poucos, lá dentro. Eu acho que a Fundação teve um papel nisso. Se a Fundação foi uma das fundadoras do Festival de Inverno *da UFMG*, os Festivais de Inverno da UFMG foram se modificando em função da Fundação e de pessoas da Fundação que, mesmo que não estivessem mais na Fundação, passaram a ser presença fundamental lá na UFMG...

GP: ...se a FEA ainda cumpre esse papel...

AS: Essa é a questão. Antes de responder isso, deixe-me falar uma outra faceta que, no ensino musical infantil, ou na iniciação, a própria palavra *musicalização*. Aqui nós tínhamos *musicalização* e lá [na UFMG], *percepção*. Mas, nas aulas do

próprio curso de formação e do CMI, a musicalização foi tirando o espaço do que era chamado de *teoria*. Isso foi feito não só no bacharelado, mas nos outros cursos, e o CMI acabou ganhando um pouco disso. É claro que o CMI teve ligações com Rosa Lúcia [Mares Guia], que não era propriamente da FEA, mas era um outro tipo de abertura. O fato é que o CMI abriu-se para a criação musical muito fortemente com a presença do Rafael Anderson. E essa abertura que ocorreu lá aconteceu por causa de pessoas que haviam feito sua pré-formação aqui na FEA e que foram para lá. Agora, se a FEA ainda exerce alguma influência. A maneira como eu vejo é a seguinte: na década de 80, na época de minha formação, o ambiente aqui na FEA era muito mais...

FINAL DO LADO A INÍCIO DO LADO B

(...) o ambiente aqui era muito mais efervescente, em termos de, vamos chamar de vanguarda, o termo é um pouco forte, mas era muito mais interessante. Posteriormente, coincidindo com a época em que eu não estava mais aqui, houve mudanças. Quando eu voltei, não havia essa efervescência toda, era um outro tempo. Mas a FEA foi criando um outro tipo de ambiente que, de certa maneira, era uma volta àquele ambiente anterior. Com outras características, talvez a música popular tenha entrado um pouco mais aqui na FEA. As aulas de criação já não são tão centrais como foram naquela época, mas elas continuam existindo. E a gente teve mais recentemente o Quarto Encontro de Compositores e Intérpretes Latino-americanos, que lembrou muito aquele ambiente, na verdade foi um mega-evento, feito pela Berenice, basicamente, que ajudou a trazer um pouco mais a música contemporânea à cena. Eu não sei se, em Belo Horizonte, houve outras instituições que chegaram a realizar um evento como esse. Acredito que não, as coisas que ocorrem na UFMG são mais esparsas. Então, ao fazer esse Quarto Encontro, a FEA trouxe de volta, com muita força, a música contemporânea. Acho que a ligação com a Escola de Música da UFMG é uma via de mão dupla. Não se pode dizer que, agora, é a Fundação que fomenta, e tudo, mas muitos professores que estão na UFMG têm alguma ligação com a FEA. Então, há um trânsito aí. Eu não diria que a FEA exerce mais o papel de “estar à frente” e as outras virem a reboque.

GP: Não existe mais uma oposição entre as duas instituições?

AS: Não existe mais, a FEA já teria cumprido este papel. A UFMG já se modificou a ponto talvez de... pelo menos a metade dos professores que estão lá já terem uma “cara”, mais ligada aqui. Ou seja, muitos professores que, na década de 90, ainda tinham uma concepção mais tradicional, esses próprios professores se modificaram. Em relação à outra universidade que existe, e em que eu também trabalho atualmente, que é a UEMG, eu não diria que a FEA ajudou diretamente nesse processo de abertura. Da mesma forma, vários professores daqui da FEA foram professores da UEMG na época em que estava começando. A presença dessas pessoas na UEMG ajudou *muito* a UEMG a ter uma “cara”: a “cara’ que a UEMG tem hoje. Não digo que seja o predomínio lá, mas na UEMG os professores são muito diversificados, com concepções diversificadas, mas uma determinada parcela, que eu digo que é significativa, de professores que têm uma ligação com a UFMG [quis dizer FEA]. Podemos citar: Felipe Amorim, Rogério [Bianchi], que hoje é o atual diretor, Tereza [Castro], eu, e... acho que essas pessoas foram importantes, significativas lá, para essa abertura.

GP: Muito obrigado pela entrevista.

TERMINA NO MEIO DO LADO B