

A DISCIPLINA HARMONIA NAS ESCOLAS
DE MÚSICA: OBJETIVOS E LIMITES
DE UMA PRÁTICA PEDAGÓGICA

Eduardo Campolina Viana Loureiro

FACULDADE DE EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS

2002

A DISCIPLINA HARMONIA NAS ESCOLAS
DE MÚSICA: OBJETIVOS E LIMITES
DE UMA PRÁTICA PEDAGÓGICA

Eduardo Campolina Viana Loureiro

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação na Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação, na linha de pesquisa Políticas Públicas e Educação: Formulação, Implementação e Avaliação, sob a orientação da Prof^a. Dr^a. Ângela Imaculada Loureiro de Freitas Dalben.

FACULDADE DE EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
2002

Dissertação defendida em _____ de _____ de 2002

Banca Examinadora:

Prof^a. Dr^a. Ângela Imaculada Loureiro de Freitas Dalben (UFMG) - Orientadora

Prof. Dr. Antonio José Jardim e Castro (UFRJ)

Prof. Dr. Eduardo Fleury Mortimer (UFMG)

Profa. Ana Lúcia Amaral (suplente)

AGRADECIMENTOS

Agradeço à Professora Ângela Dalben pela acolhida, pela constante disponibilidade, pela competência e simpatia que sempre demonstrou, qualidades que, seguramente, contribuíram para que nossos trabalhos transcorressem com leveza e tranquilidade. Agradeço aos colegas Antônio Gilberto Machado de Carvalho, Eduardo Ribeiro, Ernesto Hartmann, Heloísa Feichas, Nelson Salomé, Rubner de Abreu Jr. e Sérgio Freire pela disponibilidade às minhas solicitações.

Eu conheço um jogo de paciência: dentro de uma caixa fechada com uma tampa de vidro se encontram três pequenos tubos metálicos de calibre desigual, e se trata de fazer entrar uns tubos dentro dos outros. Pode-se conseguir metodicamente, mas se leva sempre muito tempo. Mas também pode-se jogar com o acaso e balançar a caixa por um tempo até que se consiga finalmente reunir os tubos. Se trata de um acaso? Tudo faz pensar que sim, mas eu não acredito, pois por trás disso se esconde um pensamento: somente o movimento é capaz de provocar aquilo que a reflexão não conseguiu atingir.

Arnold Schoenberg

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo refletir sobre a prática de ensino de Harmonia, e foi construído a partir de duas perguntas principais: ensinar Harmonia, para quê?; ensinar Harmonia, como? Para respondê-las partiu-se de uma análise documental e de entrevistas realizadas com seis professores de Harmonia em atividade atualmente. A análise documental foi efetuada sobre 18 obras, selecionadas entre os grandes tratados de Harmonia tradicionais e as publicações mais modestas, elaboradas com objetivos pedagógicos. Foi coberto o período que se estende desde o século XVIII quando Jean Philippe Rameau, fundador da teoria da Harmonia, publica seu *Traité d'Harmonie*, passando pelos tratados tradicionais europeus do século XIX, pelas teorias surgidas no início do século XX (teoria das funções, utilização do espaço não temperado), chegando aos tratados mais recentes publicados na segunda metade do século XX. Procurou-se discutir e compreender as características, os limites, as vantagens e desvantagens das práticas de ensino que essas obras indicam e possibilitam. Foi discutida mais detidamente a proposta de ensino de Arnold Schoenberg contida em seu *Tratado de Harmonia*. Nas entrevistas com os professores foram discutidos aspectos considerados pertinentes numa prática de ensino de Harmonia, tais como sua relação com o desenvolvimento da percepção, com a criatividade, com as demais disciplinas de um currículo universitário, com o repertório utilizado em sala de aula. Nas entrevistas com os professores procurou-se estabelecer, sempre que possível, relações com o que foi percebido nas análises dos tratados. Espera-se que as reflexões aqui produzidas possam contribuir para ampliar a discussão a respeito do ensino de Harmonia no meio musical.

RÉSUMÉ

Ce travail prend comme objectif la réflexion sur l'enseignement de l'Harmonie, et a été construit à partir de deux questions principales: enseigner l'Harmonie, pourquoi?; enseigner l'Harmonie, comment? Les réponses partent d'une analyse documentaire et d'une série d'interviews réalisées avec six professeurs d'Harmonie en activité actuellement. L'analyse documentaire a été effectuée sur 18 oeuvres, sélectionnées parmi les grands traités d'Harmonie traditionnels et les publications plus modestes, élaborées à des fins pédagogiques. Le travail s'étend du XVIIIème siècle, quand Jean-Philippe Rameau, fondateur de la théorie de l'Harmonie publie son Traité d'Harmonie, en passant par les traités traditionnels, publiés en Europe pendant le XIXème siècle, par les théories proposées au début du XXème siècle (la théorie des fonctions, l'utilisation de l'espace non-temperé), jusqu'aux traités plus récents, publiés dans la deuxième moitié du XXème siècle. Nous avons essayé de discuter et de comprendre les caractéristiques, les limites, les avantages et désavantages des pratiques d'enseignement indiquées et rendues possibles par ces oeuvres. La proposition d'enseignement d'Arnold Schoenberg, contenue dans son Traité de l'Harmonie, a été discuté d'une manière plus détaillée. Dans les interviews avec les professeurs, ont été discutés des aspects considérés comme pertinents dans la pratique d'enseignement de l'Harmonie, tels que sa relation avec le développement de la perception, avec la créativité, avec les disciplines du curriculum universitaire, avec le répertoire utilisé dans les classes. Dans les interviews ont été établis, dans la mesure du possible, des rapports avec ce que a été perçu dans l'analyse des traités.

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1 - INTRODUÇÃO	1
1.1 A disciplina Harmonia no contexto da reforma curricular da Escola de Música da UFMG	2
1.2 A prática de ensino de Harmonia em nossa formação	7
1.3 A articulação das questões fundamentais	12
1.4 Metodologia	16
 CAPÍTULO 2 - A DISCIPLINA HARMONIA E SUA PRÁTICA DE ENSINO NO TRATADO DE ARNOLD SCHOENBERG	 26
2.1 As origens da disciplina Harmonia	26
2.2 O Tratado de Harmonia de Arnold Schoenberg - suas origens	31
2.3 Arnold Schoenberg e sua concepção de ensino de Harmonia	33
2.4 A prática de ensino de Harmonia no Tratado de Harmonia de Arnold Schoenberg - nossa experiência pedagógica	42
 CAPÍTULO 3 - ANÁLISE DOS TRATADOS DE HARMONIA	 58
3.1 A Harmonia e o pensamento científico	62
3.2 A unificação do estilo - As regras do estilo	68
3.2.1 O estilo 'Conservatório'	68
3.2.2 Reconsiderando as regras - Flexibilizando o estilo	72
3.3 As novas teorias	78
3.3.1 Hugo Riemann e a teoria das funções	78
3.2.2 Alois Haba e as novas repartições da oitava	86
3.3.3 Persichetti e a harmonia do século XX	97
3.4 A necessidade da tradição	102
3.4.1 Heinrich Schenker	102

3.4.2 Andréani e o Antitraité d'Harmonie	110
3.4.3 Piston/Kostka & Payne	117
3.5 A harmonia pós-tonal	119
CAPÍTULO 4 - OS PROFESSORES E A PRÁTICA DE ENSINO DE HARMONIA	127
4.1 Primeiras experiências - Diferentes estímulos	130
4.1.1 Aprender com os livros	130
4.1.2 Capacitação prática - Compreensão teórica	132
4.1.3 O estímulo do convívio social	134
4.2 O perceptivo	136
4.2.1 Harmonia e escuta	136
4.2.2 A condução de vozes, ou, a partitura, a escrita e a escuta.	138
4.2.3 As cadências	140
4.2.4 'Por música' ou 'de ouvido'?	141
4.2.5 O simples e o complexo.	145
4.3 O criativo.	146
4.3.1 A criatividade possível.	146
4.3.2 A criatividade e os heterogêneos	149
4.3.3 Estudar ou brincar, ou, Estudar e brincar	151
4.3.4 Fazer Harmonia - produzir música	153
4.3.5 Harmonia e interpretação	155
4.4 As conexões	156
4.4.1 Harmonia e prática instrumental.	156
4.4.2 Harmonia, percepção, contraponto	157
4.4.3 Harmonia e escrita - Harmonia e análise	159
4.4.4 Harmonia e melodia.	162
4.5 O repertório: Erudito x Popular - Nacional x Estrangeiro.	163
4.6 Harmonia no século XXI	179
CONSIDERAÇÕES FINAIS	181
REFERÊNCIAS.	198

CAPÍTULO 1

INTRODUÇÃO

Minhas primeiras tentativas conscientes de organização no mundo dos sons se localizam aos 12 anos de idade, durante a década de 60. Através de alguns acordes ensinados por uma amiga que estudava violão popular, eu procurava descobrir o acompanhamento de músicas que me agradavam.

Início por essa lembrança não no sentido de recuperar algum sentimento nostálgico, que hoje poderia ser de meu maior interesse, mas que, certamente, pouco ou quase nada interessa ao meio científico. Faço-o por perceber que minha procura, nesse momento distante de minha história, se conecta com o cerne de minha atividade profissional hoje, e, também, com todas as dúvidas e inquietações que me motivaram a desenvolver a presente dissertação.

Houve nas últimas décadas um grande desenvolvimento da área de educação musical no Brasil, com o surgimento de diversos cursos especializados em musicalização infantil. As oportunidades de iniciar o desenvolvimento da musicalidade e da técnica instrumental ainda muito cedo são, portanto, muito maiores hoje do que na década de 60.

Entretanto, percebo que um adolescente que seja iniciado hoje em um instrumento, mesmo que conduzido por uma via que o leve à execução com partitura, tem grandes probabilidades de, desde que desenvolva um mínimo de habilidade, experimentar 'tirar alguma música de ouvido'. Se sua escolha recair sobre um instrumento harmônico¹ ele será naturalmente levado a considerar a dimensão vertical da música escolhida, ou, dizendo-o de maneira mais simples, se a música contar com uma melodia principal ele será levado a construir o chamado 'acompanhamento' para essa melodia.

¹ Um instrumento como a flauta, por exemplo, só executa uma nota de cada vez, e é por isso definido como um instrumento melódico. O piano ou o violão podem executar mais de dois sons simultâneos, e por isso são definidos como instrumentos harmônicos.

Ele estará tentando, nesse momento, de forma puramente empírica, obter um acordo entre duas das principais dimensões do fenômeno musical: a dimensão vertical, que trata da simultaneidade (acordes), e a dimensão horizontal, que trata da sucessividade (melodias). É exatamente desse acordo vertical/horizontal, sua evolução e conseqüências no desenvolvimento da linguagem musical ocidental, que trata o estudo da disciplina Harmonia, que será meu principal foco de trabalho durante a presente dissertação.

1.1 A disciplina Harmonia no contexto da reforma curricular da Escola de Música da UFMG

Nosso ponto de partida é a Escola de Música da UFMG; faço parte de seu corpo docente desde fevereiro de 1990 . Sou membro do Departamento de Teoria Geral da Música, tendo assumido diversas disciplinas nos últimos doze anos: Harmonia, Contraponto, Percepção Musical, Análise, Composição, Evolução da Linguagem Musical, Violão. A Harmonia é a única que se fez presente em todos os semestres; ela tem se constituído em meu principal foco de trabalho durante os últimos 12 anos. Durante esse tempo, tenho trabalhado com turmas de 5 a 25 alunos, abrangendo um período que vai do primeiro semestre de todas as graduações, ao último semestre das graduações Composição e Regência, que são as mais longas. Tenho, portanto, um contato muito estreito com alunos de todas as habilitações e de todos os períodos.

A Escola de Música da UFMG implantou um novo currículo no primeiro semestre de 2001. Essa implantação foi precedida de um longo período de discussões e negociações, e nesse contexto a disciplina Harmonia passou por uma série de ajustes. Por estarmos envolvidos com a condução da disciplina e também por termos acompanhado de perto essas discussões² podemos afirmar que havia um consenso quanto ao esgotamento da concepção antiga que não preenchia de forma adequada os anseios de alunos e professores.

² Ocupamos o cargo de Sub-Coordenador do Colegiado de Graduação durante grande parte da fase de discussões e também no período de implantação do novo currículo.

No currículo antigo a Harmonia era disciplina obrigatória para todas as habilitações³. Na grade curricular ela já constava do primeiro semestre de todas as habilitações, e era cursada em quatro semestres por instrumentistas e cantores, e em oito semestres por compositores e regentes. A disciplina não exigia nenhum pré-requisito.

Um dos principais problemas apontados nas discussões que precederam a reforma foi a falta de interesse dos alunos instrumentistas e cantores quando submetidos à obrigatoriedade do estudo de Harmonia. A avaliação do grupo de professores indicava que a condução da disciplina, até então, se pautava por uma exigência acentuada nas questões da escrita musical, questões que seriam muito mais do domínio da área de Composição, o que acabava por provocar o desinteresse dos instrumentistas e cantores.

No sentido de corrigir essa distorção a disciplina foi desmembrada em duas componentes. Manteve-se a disciplina Harmonia, que conta agora com quatro semestres, obrigatórios apenas para compositores e regentes, e criou-se Fundamentos de Harmonia, com dois semestres, obrigatórios apenas para instrumentistas e cantores. Todos os alunos da graduação em música, sem exceção, deverão, em algum momento de sua trajetória, passar pelos estudos de Harmonia; isso já acontecia na antiga estrutura e foi mantido na nova. Esse fator, acreditamos, reforça a relevância do estudo ao qual nos propomos.

Em Fundamentos de Harmonia, como o título indica, os fundamentos do sistema tonal devem ser compreendidos e percebidos; o detalhamento da escrita é deixado para a disciplina Harmonia, que passa a ser direcionada a compositores e regentes, e aí sim, o viés da escrita e da composição se impõe. Como se pode perceber, o enfoque não é o mesmo nos dois casos. A prática de ensino se verá fatalmente afetada pelas transformações, e isso merece uma reflexão mais atenciosa.

³ A Escola de Música da UFMG oferece atualmente 17 habilitações em Instrumento, uma habilitação em Canto, uma habilitação em Composição e uma habilitação em Regência.

Estão previstas também no novo currículo optativas sobre Harmonia avançada, com o conteúdo a ser definido pelos professores da área, com enfoque na produção musical a partir do início do século XX. Essas optativas podem contar com pré-requisitos; mas tanto para Harmonia quanto para Fundamentos de Harmonia continua não havendo essa exigência. No nosso entender, a prática de ensino deve levar em conta esse fator. A inexistência de pré-requisitos nos deixa entender que a base teórica e perceptiva exigida para a aprendizagem de Harmonia já deve estar formada quando o aluno se matricula no primeiro semestre do curso. O Manual do Candidato define o programa da prova de aptidão específica do Vestibular UFMG para o ano de 2002:

"Teste de percepção musical de múltipla escolha que visa avaliar a sensibilidade, compreensão e conhecimento de elementos musicais a partir da escuta de trechos de obras de diversas culturas e tradições. . . . : Padrões melódicos (a uma e duas vozes), intervalos (simples), tríades, escalas diatônicas dos modos maior e menor; funções harmônicas básicas (tônica, subdominante, dominante), tons vizinhos e homônimos;" (UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS; 2002:32)

Espera-se portanto que o aluno inicie o curso de graduação possuindo uma percepção mínima de elementos que já fazem parte do vocabulário desenvolvido na disciplina Harmonia, como, por exemplo, as *"funções harmônicas básicas"*. A fluência da prática de ensino disso depende fundamentalmente.

Apresentamos, para fins de comparação, as ementas das disciplinas Harmonia e Fundamentos de Harmonia obtidas no Colegiado de Graduação da Escola de Música da UFMG:

Fundamentos de Harmonia I:
Teoria, prática e análise de obras com enfoque nas três primeiras leis tonais - funções principais, funções secundárias, Dominantes e Subdominantes individuais.

Harmonia I:
O modo maior e os acordes da escala. O modo menor e a escala menor melódica. Inversões das tríades.
Acordes de sétima e suas inversões. Encadeamento de acordes sem liame harmônico. Tipos de cadências e seu emprego no texto musical. Análise harmônica de trechos de obras que contemplam os itens estudados.

A ementa de *Fundamentos de Harmonia I*, ao definir o "enfoque nas três primeiras leis tonais" está claramente direcionando a condução para o tratamento funcional da Harmonia; a ementa de *Harmonia I* mantém o perfil anterior, baseado na ordem proposta pelo Tratado de Harmonia de Schoenberg, que não trabalha a vertente funcional. Existe aqui um conflito que atinge diretamente a prática de ensino. Podemos dividir o ensino de Harmonia em duas grandes vertentes: o ensino que enfoca os acordes enquanto entidades identificadas com os graus da escala, ou a harmonia por graus, como proposta por Rameau e que predomina na Europa desde o século XVIII; e o ensino baseado nas funções tonais, que considera os acordes enquanto objetos que carregam coloridos específicos ou funções específicas. Esse último enfoque se baseia na teoria das funções proposta por Hugo Riemann no final do século XIX⁴ e caracteriza a chamada *harmonia funcional*. As duas vertentes partem de princípios diferentes, supondo, por consequência, práticas de ensino distintas. A estrutura de duas disciplinas correlatas que mesmo após uma reforma ainda carrega em seu interior tamanha contradição necessita ser repensada.

A reforma curricular não se ocupou somente do equacionamento de questões técnicas ou teóricas; havia também nesse momento uma preocupação de ordem conceitual que colocava o foco das discussões sobre a questão da flexibilização dos percursos. Ao final das discussões foi elaborada uma síntese das conclusões obtidas, que foram passadas ao Colegiado de Graduação que se encarregou de adaptá-las às diretrizes definidas pela Câmara de Graduação da UFMG. Em seu documento intitulado 'Flexibilização Curricular - Pré-proposta da Câmara de Graduação' podemos ler:

"A proposta de uma mudança da estrutura curricular da Graduação surgiu como resultado da necessidade sentida pela Câmara de Graduação em aprimorar e atualizar os conceitos de curso e currículo, numa tentativa de se fazer adequações que possibilitassem responder às novas demandas da sociedade." (UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS;1997: 3)

⁴ O tratado de Riemann será discutido no capítulo 3, p.78-86.

A Escola de Música se posicionou em consonância com a Câmara de Graduação. A necessidade de se colocar mais em acordo com as demandas da sociedade, como nos diz a Câmara de Graduação, trouxe à discussão a temática da formação do aluno face às demandas de seu meio, face às expectativas que ele traz consigo e que estão intrinsecamente ligadas a suas origens.

Bernard Lahire, trabalhando sobre o conceito "campo", conceito proposto originalmente por Pierre Bourdieu, afirma que *"Um campo é um microcosmo dentro de um macrocosmo que constitui o espaço social (nacional) global."* (LAHIRE;1999:24) Em nossa pesquisa o ensino de Harmonia pode ser considerado o nosso principal microcosmo, localizado como um dos componentes do campo do ensino da música. Nos interessa, prioritariamente, o ensino de Harmonia, disciplina constante dos currículos universitários no macrocosmo Brasil, no início do século XXI.

Pierre Bourdieu, ao propor conceito de "campo", afirma que estes se apresentam como *"espaços estruturados de posições (ou de postos) cujas propriedades dependem das posições nesses espaços . . ."* (BOURDIEU;1980:89). No nosso caso, o espaço se encontra delimitado pelas instituições, onde temos teóricos, professores e alunos envolvidos e atuantes, cada um ocupando seu devido lugar no jogo de forças que caracteriza a atividade de ensino/aprendizagem.

Bourdieu afirma ainda:

"A estrutura do campo é um estado da relação de força entre os agentes ou as instituições engajadas na luta ou, se preferirmos, da distribuição do capital específico que, acumulado no curso das lutas anteriores, orienta as estratégias ulteriores." (BOURDIEU, 1980:90)

O aluno chega à universidade carregando um capital cultural específico acumulado durante sua trajetória, contendo componentes trazidos de um meio musical distinto, que muitas vezes vão entrar em choque com os valores defendidos pela cultura acadêmica; em nossa prática de ensino nunca nos detivemos na consideração de tais variáveis.

Foi importante o posicionamento do Colegiado de Graduação da Escola de Música que orientava a reforma, na medida em que questionava a mentalidade conservadora face a abertura de novas possibilidades de atuação, se propondo ao:

“questionamento da idéia de ‘Conservatório’ - ou seja, da idéia de uma instituição voltada predominantemente para o culto dos valores passados. . . .” (BARBEITAS;1999:1)

Nossa prática de ensino de Harmonia, em total consonância com a perspectiva conservatorial, sempre priorizou o repertório europeu erudito dos séculos XVIII e XIX. Como resultado do posicionamento do Colegiado, durante a reforma nos foi possível discutir essa escolha, e mesmo prever o aproveitamento do repertório popular e popular brasileiro em nossa prática de ensino. Nessas discussões tal aproveitamento era ponto pacífico em Fundamentos de Harmonia; o mesmo não se dava em relação à Harmonia. Nosso sentimento é de que o conflito permanece não resolvido. Se consenso não há, refletir é preciso.

Se a reforma curricular serviu para chamar nossa atenção para problemas de ordem estrutural na condução da disciplina Harmonia, já carregávamos há algum tempo questionamentos de ordem pedagógica que surgiram em nosso período de formação, e que se acumulavam no rastro de dez anos em sala de aula enquanto professor universitário responsável pelo ensino da mesma disciplina (além de outras já citadas que com ela se articulavam). Passaremos a partir de agora à reflexão sobre a experiência acumulada em nosso período de formação, no sentido de levantar mais questões a respeito da prática de ensino de Harmonia.

1.2 A prática de ensino de Harmonia em nossa formação

Nossa formação em Harmonia foi desenvolvida no Conservatoire National de Saint Maur (Paris/França), entre 1981 e 1983. Ali, o ensino de Harmonia era baseado no livro *'Cours Pratique d'Écriture Musicale'* (DOURY;1980) escrito por Pierre Doury, nosso professor naquele momento.

A prática de ensino levada a efeito por Pierre Doury se caracterizava pela manutenção de uma estreita relação entre teoria e história. Todo o curso foi fundamentado em obras de compositores de referência, todos eles pertencentes à tradição erudita européia, como Bach, Mozart, Beethoven, Schumann, entre outros. As diretrizes técnicas eram explicadas, e os exercícios eram sempre baseados em trechos de obras desses compositores; a evolução do sistema era sempre explicada através do repertório. Nesse particular a concepção de Doury vai ao encontro do que propõe Bayern quando afirma (1981:8): *"uma arte só pode existir concretamente se encarnada nas obras. Se colocar o problema da obra é se colocar o problema da arte ela mesma."*

No entanto, a relação de sua prática de ensino com a história da música e com o desenvolvimento do sistema tonal tinha limites claramente definidos: o desenvolvimento do sistema era seguido desde que mantivesse suas distâncias, e não se aproximasse do ponto de ruptura do sistema tonal. O professor era explícito quanto a esse particular, deixando clara sua disposição de permanecer apoiado sobre as leis tonais, das quais não se dispunha a abrir mão. Na última página do *'Cours Pratique d'Écriture Musicale'* (DOURY:1980) encontramos uma melodia de Gabriel Fauré a harmonizar, com um contorno tonal claramente definido. A prática de ensino se limitava, portanto, à harmonia circunscrita pelo sistema tonal.

Doury nomeia seu livro *Curso Prático de Escrita Musical*, e não *Curso Prático de Harmonia*. Ele afirma em sua introdução que, até o início do século XX, o estudo da escrita (*écriture*) era composto de Harmonia, Contraponto, e Fuga, constituindo um estágio inicial, que deveria ser cumprido antes dos estudos de composição (DOURY;1980:4). Segundo Doury, portanto, até o início do século XX a prática de ensino de Harmonia mantinha estreita conexão com o estudo da escrita musical, com o estudo de Composição.

Doury prossegue seu raciocínio da seguinte forma:

"Desde o começo do século, assistimos, primeiramente com Debussy, depois com Schoenberg e a Escola de Viena, a um estilhaçamento, uma desagregação da linguagem tonal, de maneira que a maior parte dos compositores em 1977 a ela não mais se referem; e no entanto as classes de escrita evoluíram muito pouco nos últimos três quartos de século, tanto que elas aparecem como ultrapassadas e inúteis ao compositor de hoje." (DOURY; 1980:4)

Em sua concepção, portanto, o compositor atual, que fundamenta seus trabalhos na linguagem *não tonal*, abre mão de todo o aprendizado da Harmonia *tonal*, por considerá-lo ultrapassado e inútil. Acreditamos, no entanto, que um dos interesses do estudo de Harmonia vem justamente da possibilidade que ela oferece de se compreender a evolução de um sistema de escrita extremamente poderoso, um sistema que permite que a estruturação musical se dê enquanto linguagem, um sistema que se encaminhou de maneira progressiva, ininterrupta, até mesmo lógica, em direção a sua própria dissolução. Acreditamos que um compositor que se proponha a trabalhar com uma linguagem atual deve ter clareza quanto a esses aspectos, caso contrário se veria muito limitado em suas possibilidades de atuação. Se a prática de ensino não possibilita essa compreensão ela deixa de cumprir uma de suas funções primordiais.

Na sequência de seu raciocínio, o autor nos dá a entender que a conexão entre os estudos de Harmonia e Composição se desfaz a partir de um determinado momento:

"Se a 'aula de harmonia' está agora bem longe das preocupações do compositor, este, na qualidade de 'Músico' deve possuir um conhecimento profundo de linguagens que ele não utilizará necessariamente em sua música. A análise de mestres do passado dará essa cultura indispensável; mas também a prática da escrita em estilos que resultam das leis tonais será necessária quando das restituições de obras antigas, das realizações de contínuos, etc....O estudo da escrita tonal é portanto da maior utilidade ao músico que não sente forçosamente a vocação de compositor." (DOURY, 1980:4)

Doury liga, portanto, a importância do estudo da Harmonia tonal, não mais ao estudo da Composição, mas à necessidade eventual de se trabalhar na área de musicologia histórica, reconstituindo documentos (o que suporia a necessidade de se reescrever determinados trechos destruídos pelo tempo, ocasião na qual o conhecimento da escrita tonal se faria indispensável - quem

não conhece as regras da escrita tonal se tornaria incapaz de acrescentar uma nota sequer, que se encontrasse ilegível em um documento), ou na área da música barroca onde determinadas obras necessitam da escrita do 'contínuo'⁵.

Reduzir a utilidade do estudo de Harmonia ao trabalho de recuperação de manuscritos se constitui numa visão estreita. Por quê não considerar a importância do desenvolvimento da percepção ou da criatividade que esse estudo possibilita? Por quê não considerar a compreensão da evolução da linguagem que pode ser desenvolvida a partir desse estudo? Se um professor de porte, considerado no início da década de 80 como uma referência no ensino de Harmonia num grande centro como Paris, é capaz de tal tipo de raciocínio, no nosso entender redutor ao extremo, podemos imaginar que as forças que conduzem ao equívoco estão ainda em franca atuação.

A prática de ensino proposta por Pierre Doury era inteiramente baseada na harmonização do baixo e do canto dados. Nessa proposta são definidas linhas melódicas na voz mais grave, o baixo, ou na mais aguda, o soprano, que devem ser harmonizadas com o acréscimo de três outras vozes. Trata-se de um tipo de trabalho em total consonância com o que rezam os tratados de Harmonia franceses do século XIX, inteiramente associado, portanto, ao que há de mais tradicional nessa prática de ensino.

Do ponto de vista perceptivo podemos dizer que sua prática era cuidadosa, sem contar, no entanto, com uma estratégia específica para seu desenvolvimento. A aula era conduzida em torno do piano onde todos os exercícios eram tocados e comentados. Aqui um aspecto deve ser observado. Doury sempre trabalhou individualmente com os alunos. Não havia uma aula para uma classe de Harmonia, mas um professor sentado a seu piano que recebia cada aluno separadamente, comentando cada exercício, explicando o tópico adequado ao ponto em que se achava o aluno, e dando as

⁵ "Contínuo: Maneira esquemática de se escrever um acompanhamento de cravo, órgão, etc., escrevendo somente a parte do baixo, à qual se sobrepõe ou não números que indicam os acordes que devem se ouvir sobre essa parte do baixo." (PINCHERLE;1973:14) Essa era uma prática comum na música de câmara européia escrita no século XVIII. O conhecimento do funcionamento do sistema tonal era, portanto, indispensável ao 'executante do contínuo'.

recomendações de exercícios a serem feitos. Tratava-se de uma prática de ensino dedicada a uma elite: um conservatório bem aparelhado, com instalações modernas, um professor com boa formação e um grupo de alunos que passava individualmente pelas mãos desse professor durante uma manhã por semana.

Observamos que as condições que cercavam a situação eram muito diferentes das nossas atuais condições de ensino. A universidade brasileira, com todos os condicionantes de ordem social e econômica que a rodeiam não pode se permitir tamanho privilégio. Um professor da Escola de Música da UFMG que se decida, nos dias de hoje, por um tal formato inviabiliza a grade de horários do curso devido à quantidade de alunos a serem atendidos. Não podemos, no entanto, nos esquecer da eficácia do ensino que nos foi oferecido nessa oportunidade. O tratamento individual possibilita uma prática de ensino concentrada, adequada ao perfil de cada aluno, resultando em um inegável incremento do rendimento.

Nossa impressão sobre o ensino que nos era proposto nessa época oscilava entre o interesse e a rejeição. Nosso interesse provinha da experiência e cultura musical do responsável pela disciplina, e do domínio que exercia sobre a matéria trabalhada. Ele transitava com evidente desenvoltura na produção baseada no sistema tonal. No entanto, tudo o que escapasse à explicação fundada em um centro tonal se tornava um elemento estranho dentro do curso, e era conseqüentemente rejeitado. Isso sempre nos soou contraditório. Se o estudo da evolução do sistema nos leva à compreensão de sua destruição, esse fato deveria ser tratado como um dado histórico evidente, e não como uma perda irreparável. A rejeição nascia, portanto, de nossa desconfiança quanto à atitude do professor, refratária à criação contemporânea, e de sua compreensão, no nosso entender limitada, da importância que adquire o estudo de Harmonia no entendimento da evolução da linguagem musical.

De volta ao Brasil ingressamos na Escola de Música da UFMG em 1990, onde assumimos, já no primeiro semestre, a responsabilidade pela disciplina

Harmonia. Tal responsabilidade trouxe à tona todos os problemas que não haviam sido resolvidos anteriormente.

A partir desse momento nossa atuação passou a ser caracterizada por uma constante mudança de perspectiva, que nos deslocava a todo momento da posição de aluno, que até então havia sido a nossa, para a posição de professor, e daí, de volta à posição de aprendiz à qual nos obrigávamos, na tentativa de solucionar questões que, pela nossa própria história, continuavam pendentes.

Toda a reflexão acima nos foi possível graças a dois estímulos iniciais - a reforma curricular da Escola de Música da UFMG e nossa experiência enquanto aluno de Harmonia em um conservatório europeu na década de 80. Esses estímulos, associados aos nossos 12 anos de prática de ensino de Harmonia, nos conduziram às principais questões que movimentam a presente dissertação e que, a partir de agora, traremos ao primeiro plano.

1.3 A articulação das questões fundamentais

O sistema tonal, principal fundamento da disciplina Harmonia, está apoiado em um princípio natural: um corpo sonoro colocado em vibração produz sempre uma frequência mais grave, denominada *fundamental*. Essa *fundamental*, por sua vez, gera a série harmônica, uma série composta por frequências mais agudas que ela, os denominados 'harmônicos' da fundamental. Os primeiros seis sons de uma série harmônica formam a tríade maior⁶, objeto que fundamenta a constituição da tonalidade maior. Portanto, um princípio natural gera um objeto, e, a partir desse objeto, todo um sistema de escrita musical acontece.

⁶ Uma fundamental **Mi bemol**, por exemplo, gera a seguinte série harmônica: Mi bemol (fundamental) - Mi bemol (primeiro harmônico) - Si bemol (segundo harmônico) - Mi bemol (terceiro harmônico) - Sol (quarto harmônico) - Si bemol (quinto harmônico). Dessa série podemos retirar a tríade maior de **Mi bemol**: Mi bemol - Sol - Si bemol.

Imaginamos, então, que o mesmo princípio que dá origem ao sistema poderia ser aproveitado na arquitetura de nossa pesquisa. Imaginamos trabalhar com perguntas, que assumam o papel de perguntas 'fundamentais', que geram 'harmônicos' ou perguntas secundárias, delas derivadas. Essa dissertação foi pensada, portanto, como um reflexo do princípio que sustenta o sistema tonal, foco de nossas atenções na condução da disciplina Harmonia.

Fundamental 1:

“Face a todas as transformações pelas quais passou a linguagem musical nos últimos 300 anos, como definir hoje, no século XXI, os principais objetivos do ensino da Harmonia?”

A primeira *fundamental* gera seus *harmônicos*:

.Ao trabalhar sobre a aprendizagem do funcionamento de um sistema de escrita, que outros aspectos do ensino da música surgem, que não podem ser desprezados pela prática?

.A aprendizagem do sistema deve priorizar o viés da escrita ou o viés da análise? Qual o peso a ser dado a cada um desses aspectos?

.Que lugar deve assumir a tradição ocidental dentro da prática de ensino? A evolução da linguagem musical deve estabelecer limites precisos para o estabelecimento do repertório a ser focado?

.Qual o peso a ser dado ao desenvolvimento da percepção no ensino da Harmonia? Que tipo de equilíbrio e conexão devem ser estabelecidos entre as disciplinas Harmonia e Percepção Musical? Que tipo de diálogo deve ser estabelecido entre a disciplina Harmonia e as demais disciplinas do currículo?

Fundamental 2:

“Como orientar a prática de ensino para responder às demandas geradas pela primeira fundamental?”

A segunda *fundamental* gera seus *harmônicos*:

.Como equilibrar o par 'teoria x prática' na prática de ensino da Harmonia?

.Que estratégias utilizar para trabalhar a percepção do aluno?

.Como e dentro de que limites conduzir a criatividade do aluno?

.Como lidar com as diferenças de perfil dos alunos? Como considerar suas demandas e interesses, articulando-as com os demais objetivos da disciplina?

.Como lidar com o aproveitamento do repertório? Deve haver concentração sobre o repertório erudito? Deve haver concentração sobre o repertório popular? Como lidar com a questão cultural na definição do repertório?

.Como lidar com o ensino da Harmonia a partir do momento em que os avanços da linguagem musical forçam os compositores a abandonar o sistema tonal? Em que ponto do desenvolvimento da linguagem a disciplina deve ser interrompida? Existe clareza quanto à esse limite?

A presente pesquisa se justifica pela necessidade de rever a prática de ensino de Harmonia e, nesse movimento, responder às duas questões fundamentais expostas acima, que podem ser resumidas da seguinte forma: Ensinar Harmonia: Para quê?; Ensinar Harmonia: Como?

Porque desenvolver nossa pesquisa em uma faculdade de educação e não em uma escola de música? Acreditamos que nossas questões demandam uma reflexão que extrapola o universo puramente técnico-musical. Desde há muito sentimos a necessidade de aprofundar nossas leituras e nosso direcionamento para aspectos de ordem educacional e também para desenvolvimentos teóricos de ordem sociológica. Acreditamos que diversos problemas envolvidos no ensino atual de Harmonia se articulam melhor se atacados através de um olhar composto. A teoria harmônica e seus desdobramentos nos tratados através da história é de vital importância para nossa construção mas, a partir de um determinado ponto, pensamos que as questões não podem ser equacionadas somente com conhecimentos musicais.

O ensino de qualquer disciplina envolve toda uma rede de interesses, de jogos de poder e todo um mecanismo dentro das instituições que são determinados, em grande parte, por interesses de indivíduos e de grupos que lutam com as armas simbólicas que têm em mãos para se estabelecer e tornarem legítimas suas crenças. Estamos localizados em um país periférico, que desempenha ainda um papel secundário na ordem mundial e nossa cultura é, obviamente, fruto também dessa ordem estabelecida. O estudo de Harmonia aqui se faz em função de uma informação recebida - a disciplina e o sistema que lhe deu origem nos foram legados pela tradição européia. Os conhecimentos recebidos foram absorvidos, transformados, e aqui é produzida uma música que se relaciona de diversas formas com essa tradição - a Harmonia é um viés importante nesse relacionamento que não se dá sem conflitos e tensões não totalmente resolvidas. Lidando somente com conhecimentos musicais deixaríamos grande parte da paisagem ainda por ser desvelada. A questão é musical, a questão é educacional, a questão é também social. Passaremos, em seguida, à descrição da metodologia empregada em nosso trabalho de pesquisa.

1.4. Metodologia

Por se tratar de pesquisa qualitativa, nossa metodologia de trabalho será fundamentada na análise documental e em entrevistas com professores. Na análise documental nos concentraremos sobre tratados de Harmonia já escritos. Em nossa prática pedagógica trabalhamos, nesses 12 anos de UFMG, basicamente com o livro texto indicado por nosso departamento: o "*Tratado de Harmonia*" de Arnold Schoenberg (SCHOENBERG:1983). Trata-se de um livro polêmico, datado de 1911, escrito por um compositor e teórico dos mais importantes da tradição ocidental no século passado e que ocupará lugar de destaque em nossa análise⁷.

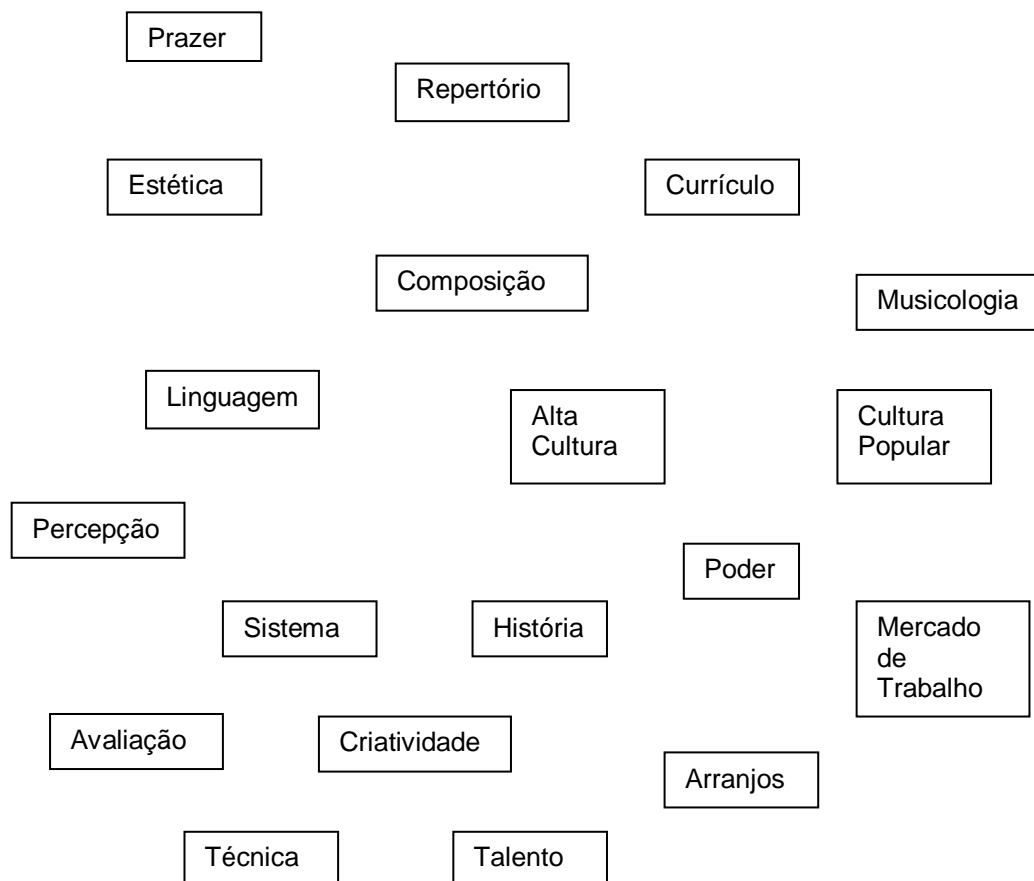
Fizemos uma ampla pesquisa bibliográfica e selecionamos, além do tratado de Schoenberg, outros 17 tratados de harmonia⁸ escritos entre 1722 e 1999. Nosso ponto de partida é o francês Jean-Philippe Rameau que em 1722 publica seu "*Traité d'Harmonie Réduite à ses Principes Naturels*" (RAMEAU:1971). Ele foi o primeiro teórico a lançar as bases do que se chamou sistema tonal, e por isso dá início à nossa seleção. A análise dos 18 tratados selecionados serviu como base para uma reflexão sobre a transformação das propostas de ensino de Harmonia através da história.

As entrevistas foram feitas com 6 professores de Harmonia que exercem suas funções em instituições de ensino em Belo Horizonte: 4 professores da Escola de Música da UFMG, um professor da Escola de Música da UEMG e um professor da Fundação de Educação Artística. Antes de partir para a entrevista elaboramos um fluxograma no qual procuramos relacionar todos os aspectos que consideramos pertinentes ao assunto, tentando visualizar as possíveis conexões entre eles. Esse fluxograma foi construído a partir de uma primeira

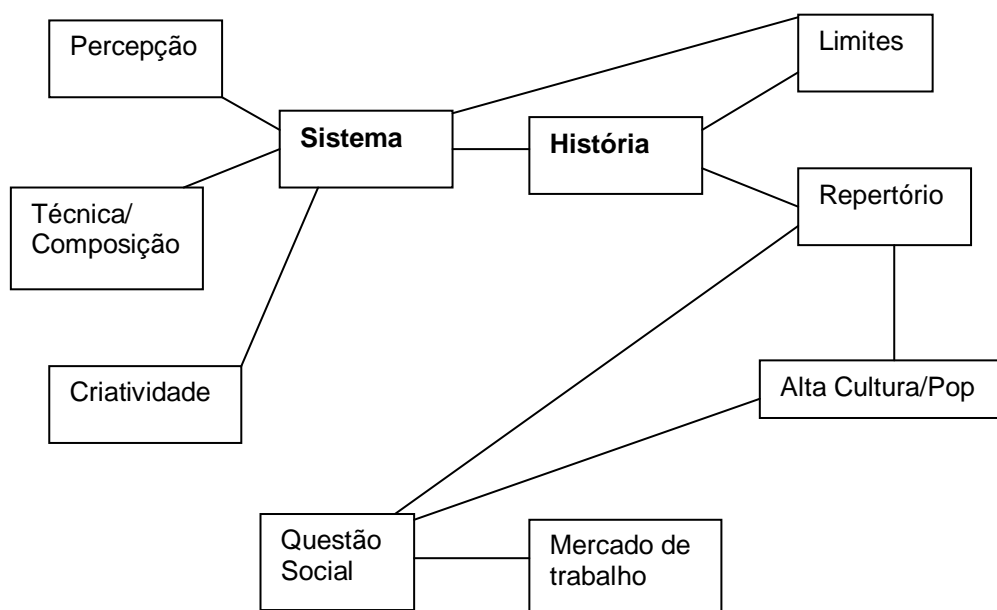
⁷ Interessante observar que foi recentemente publicada a edição do Tratado de Harmonia de Schoenberg em português (SCHOENBERG:2001) que tem recebido os maiores elogios de parte da crítica especializada pela relevância da obra e pelo criterioso trabalho de tradução. Isso ajuda a colocar em evidência o personagem, capital na história do desenvolvimento da harmonia, e também reforça os laços de nossa pesquisa com a atualidade do mercado editorial brasileiro.

⁸ Os tratados selecionados estão listados no início do capítulo 3, p. 58-59.

listagem de assuntos diversos que se relacionavam de alguma forma ao ensino da Harmonia. A partir daí alteramos o original até chegar a uma versão final considerada suficiente. Na primeira versão, que apresentamos a seguir, os assuntos foram colocados ainda de forma dispersa, sem muita preocupação com as possíveis conexões entre eles:



Com o passar do tempo e o amadurecimento da reflexão chegamos a uma forma mais organizada de fluxograma, onde as conexões já se apresentavam de maneira mais clara:



Esse fluxograma serviu como estímulo para a elaboração dos pontos a serem tratados nas entrevistas com os professores. Nessas entrevistas, consideradas semi-estruturadas (ALVES-MAZZOTTI; GEWANDSNADJER: 1998) há duas perguntas principais das quais derivaram questões periféricas introduzidas de acordo com o fluir da fala do entrevistado:

a. Como foi construído seu conhecimento de Harmonia?

- Com professor/sozinho
- Dentro da escola > repertório
- Fora da escola > repertório
- Livro adotado/material didático
- Tipo de aula: turma grande/pequena - aula individual
- Perfil do professor
- Se houve mais de um professor, porque mudou?
- Desenvolvimento da percepção
- Desenvolvimento da técnica de escrita

- Conexão com a história
- Espaço para criatividade
- Dentro do sistema tonal > repertório trabalhado
- Fora do sistema tonal > repertório trabalhado
- Respeito ao seu passado
- Formas/parâmetros de avaliação

b. Fale de sua proposta pedagógica enquanto professor de Harmonia.

- Objetivo principal
- Objetivos secundários
- História ou sistema?
- Material didático
- Como organiza atividades em sala de aula
- Criatividade
- Percepção
- A escolha do repertório
- Em que situações você reprova um aluno?
- Que sentimento lhe provoca uma reprovação?
- Formas/parâmetros de avaliação
- Como/em que ponto do currículo inserir a disciplina?
- Considera possível ou desejável algum tipo de conexão direta com outra disciplina?
- Conexão do ensino com o mundo experiencial dos alunos
- Aproveitamento da história dos alunos

Thompson recomenda (1992:254) que se efetue uma entrevista exploratória, na qual se pode proceder a um mapeamento da situação. Nesse sentido, foi feita uma primeira entrevista com um professor da Escola de Música da UFMG que havia atuado como professor de Harmonia por alguns semestres durante a década de 90. Essa entrevista não foi utilizada em nossas análises, mas serviu para nos dar uma mostra dos prováveis problemas que enfrentaríamos, como por exemplo, a manutenção da fluência da fala do entrevistado, o perigo do excesso de intervenções do entrevistador, a clareza e neutralidade das

perguntas, a perspicácia necessária para se captar aspectos decisivos que são tratados muitas vezes *en passant* pelo entrevistado.

Segundo Alves-Mazzotti & Gewandsnadjer as pesquisas qualitativas:

“... partem do pressuposto que as pessoas agem em função de suas crenças, percepções, sentimentos e valores e que seu comportamento tem sempre um sentido, um significado que não se dá a conhecer de modo imediato, precisando ser desvelado.”
(ALVES-MAZOTTI;GEWANDSNADJER;1998: 131)

Na análise das entrevistas procuramos, portanto, compreender o sentido e o significado dos posicionamentos dos professores. A discussão foi estimulada e enriquecida pela concepção de prática de ensino que eles nos revelam, pela definição dos objetivos principais que eles se propõem a atingir. Procuramos também nos ater à diretriz colocada por Bogdan & Biklen (1994:54) quando sugere que na pesquisa qualitativa o objetivo é *“compreender os sujeitos com base nos seus pontos de vista.”* Nesse sentido foi importante a neutralidade na condução das entrevistas.

Além das entrevistas com os professores nos pareceu interessante também obter um testemunho provindo da outra extremidade do campo. Elaboramos um questionário direcionado a alunos que já haviam passado pelo estudo da disciplina. Esse questionário foi composto por uma primeira pergunta genérica, à qual se seguiam perguntas secundárias que deveriam funcionar como estímulo à reflexão:

Que tipo de sentimento você experimenta em relação aos estudos de Harmonia que você desenvolveu nessa escola? (Provocaram algum tipo de questionamento? Têm-lhe sido úteis? Você compreendeu porque a estrutura curricular o obrigou a realizar esses estudos? Eles se conectavam com outras disciplinas? - Não é necessário responder a todos os itens; eles foram colocados aqui apenas para provocar algum tipo de estímulo.)

O questionário foi distribuído nas três instituições, para alunos que já tivessem cursado um mínimo de dois semestres da disciplina. Dos 35 questionários distribuídos na UFMG, o retorno foi de 20; dos nove distribuídos na UEMG, o retorno foi integral; na Fundação de Educação Artística só foi possível contactar um ex-aluno de Harmonia que preencheu o questionário; os demais alunos dessa instituição têm contato com a disciplina há um tempo inferior a dois semestres e por isso não compunham os critérios previamente definidos.

O foco do trabalho foi centrado na análise dos tratados de Harmonia e nas entrevistas com os professores. Os questionários dos alunos nos interessaram na medida em que funcionaram como atividade exploratória do campo; seu aproveitamento foi restrito e se sua influência na pesquisa é de ordem menor isso se deu por opção nossa desde o princípio e não por uma possível desatenção no tratamento dos dados.

Trabalhamos durante toda a dissertação em torno da noção de 'prática de ensino' da forma como a define Zabala (1998). Citando Joyce e Weil, Zabala estabelece quatro dimensões que compõem a prática de ensino (1998:19): a sintaxe, que trata das diferentes fases da intervenção pedagógica; o sistema social, que trata do papel dos principais agentes do campo, ou seja, os professores e os alunos, e das relações que se estabelecem entre eles; os princípios de reação, que se constituem nas diretrizes seguidas para criar a sintonia com o aluno; e os sistemas de apoio, que tratam das condições necessárias para que a prática se dê. Nos concentramos nos aspectos que dizem respeito às três primeiras dimensões aplicadas ao ensino de Harmonia num contexto universitário.

Na primeira dimensão, a sintaxe, o professor trabalha com a definição e o agenciamento de "*conceitos e princípios*" (ZABALA;1998:42). O que nos interessa nessa pesquisa é discutir o ensino de Harmonia, e essa se caracteriza por ter como principal fundamento o sistema tonal. Segundo Sekeff:

". . . o Sistema tonal, esse corpo de regras e princípios repertoriados em uma cultura, é um sistema de signos, gerador de um discurso sintagmático e paradigmático, narrativo e direcional, discursivo,

tautológico e dialético . . . que fundamenta uma linguagem de função poética e emotiva." (SEKEFF;1996:13)

O sistema tonal fundamenta, portanto, uma linguagem. Ora, se a música se fundamenta enquanto linguagem, essa deve se organizar justamente através de uma sintaxe que supõe conceitos, cujo agenciamento se dá através de princípios. Se pensamos então na primeira dimensão estabelecida por Zabala, percebemos que aqui as sintaxes se superpõem - a sintaxe da prática de ensino vai regular o estudo da sintaxe específica de um sistema, o sistema tonal.

Quanto aos "*conceitos*" que compõem essa sintaxe, Zabala nos diz que se referem a fatos ou objetos que têm características comuns. Uma vez que tratamos do ensino da música, podemos falar do conceito de acorde, classes de acordes, estruturas intervalares, suas definições e características.

Os "*princípios*", para ele, se referem "*às mudanças que se reproduzem num fato, objeto ou situação em relação a outros fatos.*" (1998:42); podemos falar aqui do princípio de modulação, ou de todo o apanhado de regras que regulam a passagem de um acorde a outro, ou das diretrizes para inversão dos acordes, por exemplo, e da maneira como tais fatores interagem na constituição do tecido musical. Evidentemente a definição e a assimilação perceptiva desses conceitos e princípios pode ser coberta pelas mais diversas estratégias, que se diferenciam pela ordem e importância que é dada a cada um de seus passos; isso define, de alguma forma, uma prática de ensino.

A segunda dimensão, o sistema social, envolve as relações entre o professor e seus alunos. A sala de aula é sempre composta de modo bastante heterogêneo, recebendo alunos de diversas áreas (instrumento, canto, composição, regência), e também com os mais diversos interesses e origens (universo erudito, universo popular). Não podemos nos esquecer de que os professores, apesar de atuarem sozinhos, em oposição aos alunos que funcionam por grupos, também se constituem numa categoria heterogênea, provindos de meios distintos e sobretudo com histórias e formações diferentes. Em nosso jogo de forças tudo é heterogeneidade, na verdade; e essa segunda

dimensão - o sistema social - pela quantidade de conflitos que supõe devido a essa heterogeneidade mesmo, assume uma importância muito grande na composição da prática de ensino.

A terceira dimensão trata dos procedimentos utilizados para criar a sintonia com o aluno e poderá ser verificada quando analisarmos as entrevistas dos professores. Em alguns momentos percebemos que os professores direcionam suas práticas de modo a compactuar com o universo dos alunos, sobretudo no que toca ao repertório trabalhado em sala de aula; em outros casos o posicionamento é exatamente oposto a esse. Encontramos também propostas de jogos ou brincadeiras que visam a criação de um ambiente mais propício ao desenvolvimento da percepção ou de outras habilidades.

A quarta dimensão que, segundo o autor, trata das condições necessárias para o desenvolvimento da prática não está no nosso foco de interesse nesse momento. Não nos deteremos especificamente sobre esse aspecto.

O segundo capítulo dessa dissertação tratará das origens da disciplina Harmonia, passando pela explicação das origens e fundamentos do sistema tonal. Serão vistas a evolução do sistema durante os séculos XVIII e XIX, e as razões de sua ruptura no início de século XX. A partir daí o foco central estará sobre Arnold Schoenberg e seu Tratado de Harmonia (1983).

O tratado de Schoenberg é uma peça capital em nossa pesquisa. Ele é a principal referência bibliográfica no ensino de Harmonia da Escola de Música da UFMG desde 1990 e foi a partir da prática de ensino que ele nos possibilitou que surgiram muitas das questões que aqui procuramos responder. Será dada uma visão geral do contexto em que Schoenberg se encontrava no momento da escrita do tratado; falaremos das razões que o moviam, dos conflitos que o cercavam e que, acreditamos, muito influíram em sua elaboração. Schoenberg não era de poucas palavras. Seu tratado é permeado de uma quantidade muito grande de textos, justificativas, e considerações muitas vezes polêmicas. Isso dificulta o uso em sala de aula, mas no caso dessa dissertação foi de enorme valia. Através de suas considerações foi possível obter uma idéia bastante

clara do que pensava o 'professor' Schoenberg, de qual era sua concepção de ensino de música e do ensino de Harmonia em particular. De sua concepção de ensino, passaremos às considerações a respeito da prática de ensino que nos foi possível desenvolver sobre seu tratado. Discutiremos as diversas colocações que consideramos contraditórias, assinalando de que maneira essas contradições podem reverberar sobre a prática de ensino; ressaltaremos também os aspectos positivos que nele encontramos.

No terceiro capítulo serão analisados 17 tratados de Harmonia selecionados em nossa pesquisa bibliográfica que serão organizados em cinco categorias⁹: "A harmonia e o pensamento científico", "A unificação do estilo - As regras do estilo", "As novas teorias", "A necessidade da tradição", "Harmonia pós-tonal". Essas categorias surgiram após um primeiro contato com os tratados e foram úteis por nos permitirem um ajuste no foco da análise. O principal objetivo nesse capítulo será verificar que tipo de prática de ensino cada tratado sugere ou permite. Alguns autores muito falam em seus prefácios ou no interior da própria obra, nos permitindo captar seus principais objetivos através de suas próprias palavras (SCHENKER:1990, ANDREANI:1979, KORSAKOFF:1946, HABA:1984). Outros pouco dizem, partindo diretamente para a teoria e as propostas de exercícios; nesses casos a concepção de ensino subjacente emergirá de nossa própria interpretação.

No caso de alguns autores partimos para considerações de ordem musical, e nos dedicamos à análise da teoria de Harmonia proposta. Nos referimos aqui muito especialmente à análise do tratado de Alois Haba (1984), e também a alguns trechos da análise de Heinrich Schenker (1990) e de Vincent Persichetti (1961). Nesses momentos, voluntariamente, transferimos o foco para a questão musical, e o fizemos por acreditar que a teorização em questão poderia dar lugar a interpretações equivocadas que fatalmente recairiam sobre a prática de ensino. Essa mesma orientação foi observada em alguns momentos do segundo capítulo, na análise do tratado de Arnold Schoenberg.

⁹ Estas categorias estão justificadas no início do terceiro capítulo (p.59-61).

O quarto capítulo será dedicado à análise das entrevistas de seis professores de Harmonia, sempre com o mesmo objetivo em mente: discutir as diferentes concepções de ensino que emergem de suas falas. Este capítulo será dividido em seis seções. Na primeira seção analisaremos trechos das entrevistas nos quais os professores se referem ao início de seu aprendizado. Procuraremos conhecer a maneira como cada um deles foi iniciado na aprendizagem da música, e de que forma a Harmonia aí foi introduzida. Nas cinco seções seguintes trataremos de aspectos diretamente ligados à prática de ensino da Harmonia: percepção, criatividade, conexões com outras disciplinas, repertório, perspectivas. Durante esse quarto capítulo procuramos, sempre que possível, estabelecer ligações entre as falas dos professores e o que foi encontrado nas análises dos tratados, efetuadas no terceiro capítulo.

CAPÍTULO 2

A DISCIPLINA HARMONIA E SUA PRÁTICA DE ENSINO NO TRATADO DE ARNOLD SCHOENBERG

2.1 As origens da disciplina Harmonia

A estrutura curricular dos conservatórios brasileiros sofreu forte influência das instituições de ensino europeias, mais especificamente do Conservatoire de Paris (GONÇALVES:1997). Fundada em 1795, essa foi a primeira de uma série de instituições europeias do gênero (CASTRO:1997). No Brasil, o ensino de música localizado nos conservatórios é encampado pela universidade, inicialmente pela Escola de Música da Universidade do Brasil (1937), hoje Escola de Música da UFRJ, instituição que vai influenciar grande parte das demais escolas de música das universidades brasileiras (FREIRE; In: FERREIRA;2000:23).

A disciplina Harmonia é uma constante tanto nas instituições de ensino europeias quanto nas brasileiras; nela trata-se fundamentalmente da aprendizagem do funcionamento do sistema tonal. O que vem a ser o sistema tonal? É o que tentaremos esclarecer a partir de agora.

Com o surgimento da polifonia¹⁰ no século IX, a dimensão vertical adquire, juntamente com a horizontal, uma importância fundamental (KIEFER;1973:23). A música produzida a partir de então evolui num movimento linear e contínuo, se dirigindo num primeiro momento para o estabelecimento de um sistema de controle da escrita, e a partir daí, num segundo momento, para a destruição desse mesmo sistema - o chamado 'sistema tonal'. Este sistema, que ordena

¹⁰ Polifonia: sistema de composição a diversas vozes onde cada parte ou voz apresenta um sentido melódico. Praticamente, de diz de toda música onde domina a escrita contrapontística. (PINCHERLE;1973 :35)

essencialmente as alturas¹¹, se fundamenta num jogo que opõe tensão a repouso.

De maneira simplificada podemos dizer que, num trecho musical escrito de acordo com o sistema tonal, a sensação de repouso é obtida quando se atinge, através de determinados artifícios de escrita, a chamada *nota tônica*, sobre a qual será constituído o acorde com *função tônica*. Esse acorde com *função tônica* funciona como polo, como eixo, como centro de gravidade - um correlativo do ponto de fuga na pintura em perspectiva. Ele atrai para si as principais tensões da escrita, e estabiliza a escuta quando é atingido, transmitindo ao ouvinte a sensação de relaxamento.

O sistema tonal foi construído de maneira progressiva. Na música medieval já podemos detectar pequenos embriões daquilo que lhe dará sustentação; no século XVIII o sistema já está totalmente estabelecido, e é utilizado de modo unânime. Os princípios que o fundamentam são explicitados pela primeira vez em 1722 por Jean-Philippe Rameau, músico e teórico francês. Em seus dois textos principais - "*Tratado de Harmonia*" (RAMEAU:1971) e "*Observations sur notre instinct pour la musique, et sur son principe*" (RAMEAU:1980c) - Rameau elabora toda uma teoria na qual explica as razões de ser de um sistema que já vigorava de forma plena em suas obras e nas de seus contemporâneos.

Ele procura e obtém uma explicação científica para o funcionamento do sistema, toda ela baseada em uma linha de argumentação principal: o sistema tonal deriva da natureza, e é explicável cientificamente. Ele associa a música a uma ciência psico-matemática, onde os sons são os objetos, e as relações entre eles são de ordem matemática e geométrica (RAMEAU, In: KINTZLER & MALGOIRE, 1980:19). A natureza aparece em sua teoria no momento em que ele explica a organização do sistema a partir da estrutura da série harmônica, ou seja, da estrutura dos harmônicos gerada pelo corpo sonoro em vibração:

¹¹ Na estruturação musical trabalhamos com quatro parâmetros básicos: altura, duração, intensidade, timbre. O parâmetro altura ordena as notas musicais, cada uma com sua frequência específica.

“O corpo sonoro, que eu chamo justamente som fundamental, esse princípio único, gerador e ordenador de toda música, essa causa imediata de todos os seus efeitos, o corpo sonoro, digo, mais que ressoa, ele gera ao mesmo tempo todas as proporções contínuas de onde nascem a harmonia, a melodia, os modos, os gêneros, e até as menores regras necessárias à sua prática.” (RAMEAU;1980a:70)

Segundo Kintzler & Malgoire (1980:27) a preocupação de Rameau em elevar a música ao status de ciência faz com que ele atue em várias frentes, mantendo correspondência a respeito com a comunidade científica de sua época: envia cartas a Euler e Bernoulli pedindo aprovação de sua teoria. Ele envia também seus textos à Academia de Ciências em 1749 onde é bem recebido. Sua teoria é coroada de sucesso como é possível atestar pelo caráter elogioso de um texto de D’Alembert:

“M.Rameau foi o primeiro a começar a desembaraçar o caos. Ele encontrou na ressonância do corpo sonoro a origem mais verossímil da harmonia e do prazer que ela nos causa: ele desenvolveu esse princípio, e demonstrou como os fenômenos da música nascem.” (D’ALEMBERT, In: KINTZLER & MALGOIRE,1980:26)

O sistema tonal se firma, portanto, em pleno século das luzes, e é justificado cientificamente como objeto totalmente adequado à sociedade moderna. Na demonstração do princípio da Harmonia Rameau não deixa dúvidas quanto às suas referências:

“Esclarecido pelo Método de Descartes que felizmente eu li, e que muito me impressionou, eu comecei por mergulhar dentro de mim mesmo.” (RAMEAU;1980a:66)

O pensamento de Descartes e toda a lógica do Iluminismo o impulsionam.

No período que vai do início do século XVIII até o início do século XX o sistema tonal é predominante na Europa. Seu caráter totalitário é claramente definido por Bayern quando afirma:

“Durante mais de dois séculos a música ocidental viveu sob a hegemonia do sistema tonal. A tonalidade era, na verdade, apenas uma possibilidade, entre muitas outras, de organizar o discurso sonoro; mas suas características estruturais e funcionais (estabilidade, polaridade, etc.), possuíam uma tal pregnância sobre os ouvidos europeus que eles lhe permitiram se impor como a única solução legítima, como uma espécie de língua universal na qual o

compositor se via obrigado a inserir seus propósitos." (BAYERN; 1981:17)

Podemos deduzir, portanto, de onde se originou a disciplina Harmonia: um sistema de organização musical surge na Europa, e é justificado cientificamente. Esse sistema tem suas origens e fundamentos em um dado natural, ou seja, a série harmônica gerada por um corpo sonoro colocado em vibração. Devido à força de seus princípios estruturais e funcionais esse sistema se torna hegemônico. Devido a seu caráter hegemônico o sistema tonal acaba por ser incorporado pelas instituições, os *Conservatórios*, sob a forma de uma disciplina - a disciplina Harmonia - que trata essencialmente de estudar sua aplicação. Essa incorporação gera a necessidade de bibliografia específica. A partir daí são publicados diversos tratados de Harmonia ou similares que passam a orientar as práticas de ensino.

O sistema tonal não se constituiu como um sistema fixo, imutável em seus mecanismos. Tomando as obras da tradição ocidental como testemunho, podemos assistir a seu desenvolvimento que é acompanhado por uma progressiva perda de força da *tônica*. Sua predominância vai sendo minada pela exploração cada vez mais intensa de situações funcionalmente ambíguas.¹²

A partir da segunda metade do século XIX, compositores como Brahms ou Richard Wagner, nos deixam perceber claramente através de suas obras que o sistema se dirige ao esgotamento.

Segundo Bayern:

"A escrita wagneriana, com tudo o que seu uso frequente do cromatismo e da enarmonia traz como ambiguidade sobre o plano harmônico e como desorientação para um ouvido habituado às

¹² Como afirmamos anteriormente, o sistema tonal se fundamenta no estabelecimento de uma clara hierarquia, na qual uma determinada nota (tônica) ocupa a posição principal, sobre a qual a sensação de repouso é obtida. Situações 'funcionalmente ambíguas' são aquelas nas quais não se torna possível a percepção clara de uma 'tônica', ou seja, uma nota musical que predomine sobre as outras, provocando no ouvinte a sensação de repouso, a ponto de tornar-se a principal referência de um trecho ou seção.

fórmulas tonais, contribui ela também para fazer explodir o sistema estabelecido. . .” (BAYERN;1981: 20)

De acordo com Andréani (1979:349) o uso de acordes polissêmicos¹³ na escrita da ópera *Tristão e Isolda* (composta entre 1857 e 1859) permite que Wagner construa um equilíbrio tonal que se apresenta à percepção como um campo em estado de fusão. Encontramos ali passagens nas quais a *tônica* está completamente desfigurada, e é dificilmente identificável.

No início do século XX, mais precisamente em 1908, o compositor Arnold Schoenberg compõe a primeira peça onde não existe qualquer traço da *tônica* ou do sistema que lhe sustentava.¹⁴ Nesse momento dá-se a ruptura. Um sistema que foi o responsável pela sustentação de 200 anos de produção musical europeia é considerado dispensável. A partir daí instala-se uma crise, que opõe os defensores da manutenção do antigo sistema, àqueles que se sentiam no dever de abandoná-lo, tentando algum tipo de substituição.

Podemos dizer que a história do sistema tonal pode ser vista como a história do nascimento, estabelecimento e desaparecimento da *tônica*. Esse é, em linhas gerais, o seu percurso. A disciplina Harmonia, foco de nosso trabalho, lida com o estudo desse sistema, explorando tradicionalmente o período que vai do século XVIII ao início do século XX.

O sistema tonal entra em crise na europa no início do século XX, no entanto, ele nunca foi totalmente abandonado. Ele continua a ser utilizado por diversas culturas, dentre as quais a brasileira, que o herda e transforma. O aproveitamento dessa herança se dá nos mais diversos ramos da cultura ocidental, e dá origem a toda uma produção de música que é caracterizada genericamente como 'música popular' - no Brasil mais especificamente como 'música popular brasileira' - que adota e aplica o sistema tonal enquanto suporte de suas construções.

¹³ Acorde polissêmico é aquele que, como o próprio termo indica, possui identidades diferentes, podendo pertencer a diversas tonalidades, dependendo de sua grafia e de seu consequente direcionamento.

¹⁴ Último movimento do Quarteto de Cordas Opus 10.

Toda a nossa formação escolar em Harmonia se deu pelo viés da tradição erudita européia. Muito embora tenhamos acumulado uma prática de vários anos voltada para a música popular, essa vertente, no nosso caso, nunca foi desenvolvida nos bancos da escola; nosso aprendizado foi acumulado através de múltiplos contatos e experiências, sempre cercado por uma atmosfera de absoluta informalidade. No capítulo 4, ao discutir o aproveitamento do repertório procuraremos analisar conflitos e riquezas que o aproveitamento da vertente popular traz para a prática de ensino.

Trataremos agora de analisar a concepção da disciplina Harmonia e sua prática, vistas através do Tratado de Harmonia de Schoenberg, principal referência bibliográfica adotada pela Escola de Música da UFMG, onde localizamos nossa prática.

2.2 O Tratado de Harmonia de Arnold Schoenberg - suas origens

O Departamento de Teoria Geral da Música da Escola de Música da UFMG definiu em março de 1990 o Tratado de Harmonia de Arnold Schoenberg (SCHOENBERG:1983) como o livro texto a ser adotado na disciplina Harmonia. Durante dez anos trabalhamos com ele em sala de aula – trata-se, por essa razão, de nosso principal referencial teórico nessa dissertação.

Arnold Schoenberg (1874-1951) foi um misto de compositor, professor, e teórico de extrema importância, responsável por uma revolução na linguagem da música ocidental. Extremamente comprometido com o movimento artístico que vigorava na Europa, e mais especificamente em Viena, na virada do século, manteve laços estreitos com os mais importantes artistas da época, tendo inclusive contribuído com um artigo na publicação do *Blaue Reiter*¹⁵.

¹⁵ O "*Almanach du Blaue Reiter*" (KANDINSKY;MARC:1981) teve sua primeira edição publicada em Munich, em 1912. Nela, os participantes - V.Kandinsky, F.Marc, L.Sabaneev, R.Allard, A.Schoenberg, entre outros - se propunham a tratar da transformação da estética nas artes em geral, dando eco aos acontecimentos artísticos que estavam em conexão direta com a renovação em curso.

Schoenberg sempre se caracterizou por um espírito crítico aguçado, e por uma noção muito clara do papel que desempenhava na história da música¹⁶; recebia críticas ferozes de seus contemporâneos mas sua determinação e sua convicção quanto à força de suas obras não permitiam que recuasse:

“É fácil compreender que um compositor consciente do valor do que ele escreve e muito maltratado pela crítica, se torne um pouco cético do valor que ele deve dar àquela crítica.” (SCHOENBERG, 1977a:25)

Em 1911, em meio a um clima de enfrentamento Schoenberg redige seu Tratado de Harmonia. Trata-se de um trabalho teórico da maior importância. O profundo conhecimento da escrita tradicional, o *métier* de compositor e a experiência como professor conferem a Schoenberg a profundidade do olhar sobre o desenvolvimento do sistema tonal. Ele não escreve simplesmente um tratado sobre como ensinar Harmonia dentro do sistema tonal - ele descreve, algumas vezes entre as linhas e outras vezes de forma explícita, como o sistema evoluiu, como se articulavam seus princípios estruturadores, e como funcionam os principais agentes responsáveis por sua dissolução.

A provocação da crítica, do público, e de muitos músicos dos quais ele esperava aprovação e não desentendimento, acabam por incutir em Schoenberg mais que um impulso pedagógico. O estudo de sua obra nos faz acreditar que seu Tratado de Harmonia é escrito não somente com uma função pedagógica, mas também como uma peça de defesa face aos ataques que sofria da parte da maioria de seus contemporâneos.¹⁷

¹⁶ Schoenberg desenvolvia também atividades de pintura. Em 1910, em uma carta a Emil Hertzka, Schoenberg lhe sugere que venda alguns de seus quadros dizendo: *"Você não deve dizer às pessoas que elas vão amar minhas telas. Eles têm que compreender que minhas telas devem agradá-los, porque elas são apreciadas por conhecedores da arte; mas antes de tudo, é muito mais interessante ter seu retrato ou um quadro por um músico de minha reputação do que por qualquer artista pintor que todo mundo terá esquecido o nome daqui a vinte anos, enquanto o meu pertence desde já à história da música."* (SCHOENBERG;1983a:20)

¹⁷ Ao se referir à primeira audição da Noite Transfigurada em 1899, Schoenberg escreve: *"... a primeira audição de minha Noite Transfigurada se terminou por um motim, uma verdadeira pancadaria. . . .um crítico escreveu em seguida: 'Este sexteto me dá a impressão de um bezerro com seis patas, como se vê frequentemente nas feiras'. . . . Eles não poderiam admitir que mesmo um bezerro de seis patas pode ter belos olhos?"* (SCHOENBERG; 1977a:23-25)

A demonstração das origens e razões de ser do sistema, seguidas principalmente das justificativas de sua transformação e falência, vêm na verdade contribuir para sua afirmação enquanto teórico esclarecido, e, a partir daí, indiretamente, para a validação de sua própria obra: Schoenberg abandonava radicalmente o sistema tonal, e se justificava como compositor consciente de seu papel na história. Acreditava ele que, uma vez demonstrada teoricamente a necessidade de abandono do sistema, sua produção artística se tornaria cientificamente justificada.

“Meu Tratado de Harmonia me valeu o respeito de pessoas que até então tinham sido meus adversários, e que me consideravam como um inculto, um selvagem, um intruso que forçava sem nenhum título as portas do domínio da música.....” (SCHOENBERG; 1977a:37).

O somatório de duas forças - a força advinda do teórico competente que trabalhava na escrita de um Tratado de Harmonia, e a força do compositor revolucionário em conflito com sua contemporaneidade e em busca de reconhecimento - dá origem a um impulso polemizador que permeia a redação do tratado e gera diversas contradições com as quais nos deparamos em nossa prática de ensino de Harmonia.

2.3 Arnold Schoenberg e sua concepção de ensino de Harmonia

“O ensino da composição musical se divide habitualmente em três domínios: a harmonia, o contraponto e o ensino das formas.” (SCHOENBERG;1983:30)

O posicionamento de Schoenberg é claro: o estudo de Harmonia deve fazer parte do estudo da composição. Como veremos ainda dentro desse capítulo o ensino proposto no tratado é coerente com tal afirmativa; além de, em sua concepção de ensino, separar claramente os domínios, ele coloca o fator criatividade em relevo desde os primeiros exercícios propostos.

Schoenberg abre o prefácio da primeira edição (julho de 1911) estabelecendo uma primeira diretriz. Quando ensinava, nos diz ele:

“ . . . eu me esforçava sobretudo por revelar a meus alunos a própria essência das jazidas profundas e, por isso, eu nunca fiz referência a regras rígidas que aprisionam habitualmente - e com tanto cuidado - o cérebro do aluno.” (SCHOENBERG; 1983:16)

Ao se referir às *jazidas profundas* Schoenberg se posiciona obviamente contra aplicação de receitas que garantam a solução imediata. O que lhe interessa numa situação de aprendizagem é a compreensão do contexto e das forças ali implicadas. Podemos aqui fazer uma ligação com o que nos diz Koellreuter: *“Deixem-se levar pela consciência das relações.”* (1988c:54). E as relações mais interessantes nem sempre se encontram na superfície.

A questão do estabelecimento e utilização de regras de escrita, aqui evocada por Schoenberg, é um dos pontos cruciais na prática de ensino de Harmonia. Na história contada pelos tratados veremos que a grande maioria dos teóricos toca na questão das regras já na introdução, se posicionando contra ou a favor, colocando salvaguardas na sua utilização, acenando com exceções, abolindo umas, reforçando outras.

Sabemos que o estabelecimento de regras supõe sempre clareza com respeito ao momento de sua aplicação:

“Toda tentativa para apoiar uma prática no que diz respeito a uma regra explicitamente formulada, seja no campo da arte, da moral, da política, da medicina ou até da ciência (é só pensar nas regras do método), choca-se com a questão das regras que definem a maneira e o momento oportuno - kairos como diziam os Sofistas - da aplicação das regras ou, como se diz tão bem, a colocação em prática de um repertório de receitas ou técnicas, em suma da arte da execução com a qual é inevitavelmente reintroduzido o habitus.” (BOURDIEU, In: PERRENOUD; 1999b:9)

Como podemos perceber, a questão não é simples e não há como resolvê-la de forma taxativa. O professor de Harmonia, ao conduzir um aluno em sua prática de escrita, vai sempre se deparar com situações cuja solução dependerá de sua capacidade de lidar com a complexidade do contexto.

O que nos diz Bourdieu é que a legitimação da regra supõe o estabelecimento de um nível superior de decisões, constituído por novas regras que determinam

o correto momento da aplicação. A prática de ensino será, portanto, tanto mais rica quanto mais o professor tiver desenvolvida sua criatividade, além de uma fina noção de equilíbrio aliada a uma cultura musical vasta - categorias estas estreitamente relacionadas à noção de 'habitus' - e que lhe fornecerão condições de lidar com as regras através de uma aplicação legítima.

Ainda comentando a questão da aplicação de regras, Schoenberg afirma que a procura não assegura a descoberta, e que a situação sugere um certo desconforto, preço a pagar pela postura investigativa: *“Me parece claro que a palavra conforto se conjuga muito bem com superficial.”* (SCHOENBERG;1983:17) A busca da profundidade produz incômodo; o incômodo gera movimento; no movimento se descobre a solução; se a solução não é encontrada o aluno aprende o essencial: procurar.

Schoenberg deixa clara sua aversão às regras naquilo que elas tem de limitador, e nos indica sua solução pessoal:

“Tudo se resolvia, na verdade, por indicações que, de ordinário, para o aluno como para o mestre, não apresentam nenhum caráter de embaraço. Se o aluno se sai melhor sem essas indicações, que ele as deixe de lado. Mas o professor deve ter a coragem de se comprometer e não fazer de sua pessoa um ser infalível que sabe tudo e jamais se engana. É necessário, ao contrário, que ele se mostre um infatigável e eterno pesquisador que, às vezes, pode encontrar.” (SCHOENBERG; 1983:16)

Schoenberg retira da regra seu caráter absoluto e desloca o professor para o lugar do eterno pesquisador. Acreditamos que se professor e aluno se colocam na posição de pesquisadores e se a regra é tratada, nesse momento, de forma flexível, fica aberto o espaço para a transação. O ensino pode ser experimentado como uma prática muito mais interessante, justamente porque será constantemente passível de desvio, de abertura, de invenção, em suma.

Schoenberg se entrega a uma longa reflexão a respeito da oposição *teoria x prática* (1983:23-29), dois aspectos fundamentais e de certa forma interdependentes no ensino de Harmonia. Ele se coloca claramente contra o desequilíbrio dessa relação, não admitindo a existência do teórico puro e

simples, na medida em que este procura *“criar um produto de substituição, suplantando o modelo vivo pelo sistema teórico.”* (1983:24). Schoenberg não é contra a teoria; deixa claro que ela é necessária. Ele apenas se bate por prática de ensino que jogue com uma teoria viva, capaz de evoluir se transformando, sem se prender a leis que teriam adquirido direito à eternidade, e sobretudo, em constante proximidade com as obras, o *“modelo vivo”* que dá origem à teoria.

Podemos estabelecer um paralelo entre Rameau e Schoenberg, no momento em que esse último reivindica o status de ciência para o trabalho a que se propõe, afirmando que seria possível *“nomear ciência o nosso conhecimento exato dos fenômenos e não essas vagas suposições que pretendem esclarecê-los.”* (1983:24-25). Devemos observar que quando fala de *“ciência”* e de *“conhecimento exato”* Schoenberg propõe a intensificação da reflexão, apontando mais uma vez para as jazidas profundas. E como ter acesso a tais jazidas? A resposta é clara: *“a arte se propaga pelas obras de arte e não por leis estéticas.”*(1983:25); as obras e, por conseqüência, a história são a referência.

Schoenberg denuncia a fragilidade da argumentação de alguns teóricos (1983:27) resultante, em parte, da tentativa de trabalhar com uma concepção estética que procura conferir a certos encadeamentos *“o poder de produzir efeitos considerados como belos”*. Para ele, incursões simplistas no domínio estético não podem determinar a organização do conjunto. E complementa:

As quintas paralelas soam mal: por quê? Tal nota de passagem soa duramente: por quê? Os acordes de nona não podem ser utilizados ou soam - eles também - duramente: por quê? Onde eu encontraria no sistema harmônico a menor justificação para tudo isso?
(SCHOENBERG;1983:27)

O que Schoenberg nos diz é que o professor em sua prática deve constantemente formular perguntas que conduzam à compreensão das impressões sentidas, e não resolver percepções lançando mão das etiquetas soar bem/soar mal, o que soaria demasiado simplista e redutor. Aqui ele se aproxima mais uma vez do que nos diz Koellreuter quando afirma que o

professor deve ser aquele que apresenta os problemas, e mais: “. . . . as perguntas têm mais importância que as respostas.” (KOELLREUTER; 1988c: 53).

Schoenberg chama a atenção para essa necessidade da constante referência ao todo, no que diz respeito ao funcionamento de qualquer sistema que se queira ensinar. Para ele os sistemas devem ser entendidos como “. . . métodos que tendem a dividir a matéria sem perder de vista o plano unitário do conjunto . . .” (1983:27). O professor em sua prática, portanto, além de procurar detectar e trabalhar equilíbrios e desequilíbrios, deveria constantemente incentivar no aluno a reflexão sobre as conseqüências da aplicação das regras sobre o equilíbrio global.

Se nos foi possível traçar anteriormente um paralelo entre Schoenberg e Rameau no que toca à cientificidade de suas intenções, encontramos aqui um aspecto onde os dois artistas divergem. Rameau afirmava que os princípios constitutivos de toda música se apoiavam em leis da natureza: *“Tudo foi estabelecido pela natureza, antes que nossa razão pudesse ser exercida sobre qualquer um de seus segredos.”* (RAMEAU;1980b:125).

Schoenberg, apesar de reconhecer a incontestável origem do sistema tonal num fenômeno da natureza - a série harmônica (1983:42-44) - admite sua dificuldade quanto à extensão do princípio para além desse fato. Ele argumenta que um verdadeiro sistema deveria se apoiar em princípios que o tornariam capaz de englobar todos os acontecimentos musicais possíveis. Tais princípios se identificariam então, pela sua abrangência, às leis da natureza. Mas afirma em seguida:

“É verdade que eu mesmo não consegui ainda encontrar tais princípios, e penso que eles não serão encontrados tão cedo.”
(SCHOENBERG; 1983:27)

“A tentativa de estabelecer leis artísticas a partir de propriedades comuns deveria certamente encontrar seu lugar em um método de ensino artístico, da mesma forma que o princípio de comparação, mas não deveríamos jamais pretender que resultados tão miseráveis possam ser tomados por leis eternas, semelhantes às grandes leis da

natureza. Porque, eu repito, as leis da natureza não conhecem exceções, enquanto as teorias da arte repousam, antes de tudo, sobre exceções.” (SCHOENBERG; 1983:28)

Bourdieu enriquece nossa discussão a respeito das regras e suas exceções, e nos alerta para a situação na qual a mentalidade acadêmica pode se tornar uma ameaça:

“A educação escolar tende a favorecer a retomada de modelos de expressão pela explicitação das regras como na harmonia e no contraponto. O perigo do academicismo reside, como se pode ver, em toda e qualquer pedagogia racionalizada tendente a mercadejar através de um corpo doutrinal de preceitos, receitas e fórmulas explicitamente designadas e ensinadas, quase sempre muito mais negativas que positivas, tudo que um ensino tradicional transmite sob a forma de um habitus diretamente apreendido no intuito nas práticas que engendra, em termos de um estilo global que não se deixa decompor pela análise.” (BOURDIEU; 1982:291)

Ele nos fala da explicitação de normas que balizam uma construção artística. Nas tentativas de aproximação de um estilo determinado, tais normas se manifestam, na maioria das vezes, sob a forma de restrições, de imposições de limites - na escrita do coral barroco não é permitido cruzamento de vozes, não são permitidas quintas nem oitavas paralelas, a sensível tem que ser resolvida na tônica, a sétima deve ser resolvida por grau conjunto descendente, etc.; na pintura impressionista os contornos não devem ser muito definidos, as cores não podem ser articuladas por contrastes bruscos -, por isso mesmo *“mais negativas que positivas”*. Entendemos que Bourdieu nos adverte para o fato de que quem ensina arte corre o risco de construir uma imagem equivocada da atividade criadora sempre que procurar transitar exclusivamente sobre o terreno seguro das normas limitadoras rigorosas; o estilo dos mestres está sempre pronto para escapar a qualquer possibilidade de análise totalizante; o mestre joga sempre com as exceções, com o inexplicável, componente indispensável em sua manifestação.

Schoenberg fecha de forma bastante clara sua concepção da prática de ensino naquilo que ela se relaciona com a definição de regras e de suas exceções no interior de um sistema dado. Para ele, em lugar de se estabelecer grandes leis que admitiriam exceções apoiadas em julgamentos estéticos, deveria ser

defendida uma posição muito mais “*modesta e verdadeira*”. Sua solução consiste em tratar as situações não recomendadas (aquilo que as regras normalmente proíbem) como configurações “*não usuais*” ou pouco comuns (SCHOENBERG; 1983:28). Desta forma, o espaço permanece aberto: aquilo que é pouco comum hoje, pode vir a ser comum amanhã; enquanto o que for classificado como pouco estético hoje poucas chances terá de se tornar esteticamente aceitável algum dia. Acreditamos que adotando essa perspectiva o ensino se liberta do espaço fechado das regras absolutas e se desloca para uma região mais arejada, onde se pode transitar com maior leveza, livre da ameaça de punição que sempre ronda os transgressores das regras absolutas.

Schoenberg construiu sua concepção da prática de ensino de Harmonia em torno de uma questão fundamental, que podemos tentar resumir da seguinte forma: não existe conjunto de princípios que substancialize uma teoria capaz de envolver e resolver de maneira satisfatória a totalidade dos fenômenos musicais possíveis em uma determinada época. Face a essa constatação o ensino deve ser fundamentado não em uma teoria mas em um *sistema de representação* que dê conta do estado da arte naquele momento, mantendo-se a consciência de que o estado ali representado estará sujeito, com o correr do tempo, a mutações. Dessa forma trabalha-se com um sistema aberto, passível de transformações ou cortes, um sistema vivo, ampliável em seus limites, e por isso mesmo muito mais interessante que um apanhado de regras acompanhadas de suas exceções, que, mesmo que apresentadas de maneira orgânica, nunca serão capazes de cercar, de modo integral e satisfatório, a realidade musical vigente.

O autor critica a prática de ensino baseada no método do ‘baixo cifrado’¹⁸ (1983:31), utilizado pela grande maioria dos teóricos. Ele critica o fato de que num exercício onde o baixo e sua cifragem são definidos antecipadamente, o

¹⁸ O exercício com baixo cifrado se constitui num procedimento comum em métodos tradicionais de ensino de Harmonia, onde é apresentada uma linha melódica isolada na voz do Baixo, à qual são acrescentadas indicações numéricas correspondentes aos acordes que devem ser utilizados. A partir desse dado o aluno deve encadear os acordes, construindo uma textura a quatro vozes, respeitando sempre as diretrizes estabelecidas para a condução dessas mesmas vozes.

aluno não decide sobre a escolha do acorde mas somente sobre sua descrição. Argumenta que essa prática, ao impedir o treinamento da escolha do acorde, trará dificuldades ao aluno no momento em que ele for levado, por exemplo, à harmonização de um coral, onde a escolha do acorde é decisiva para o êxito da harmonização.

Segundo Schoenberg o principal interesse no trabalho com baixo cifrado está no aprendizado da condução de vozes, o que seria muito mais do domínio do Contraponto que da Harmonia. E reforça mais uma vez sua visão a respeito da finalidade principal do estudo de Harmonia: “. . . *explorar as propriedades dos acordes a fim de encadeá-los segundo sucessões cuja eficácia deve marcar cada exercício. . .*” (SCHOENBERG; 1983:32)

No sentido de evitar os exercícios com baixo cifrado Schoenberg propõe uma metodologia na qual o aluno cria seu próprio exercício escolhendo os acordes e organizando sua sucessão, e conclui:

“A vantagem de tudo isso é evidente: desde o princípio, o aluno, digamos assim, já compõe por ele mesmo. Essas frases de acordes que ele aprende a construir com a ajuda de certas indicações constituem já para ele a base de um desenvolvimento do senso formal da harmonia.” (SCHOENBERG; 1983:32)

Com essa proposta Schoenberg torna explícita sua intenção, valorizar o desenvolvimento da criatividade do aluno, conectando a prática de ensino de Harmonia com a prática da composição. A dificuldade e, ao mesmo tempo, o interesse da proposta reside no pouco espaço que resta ao aluno para efetuar sua escolha - ele decide apenas sobre o acorde e sua configuração, sem se ocupar do ritmo¹⁹ ou de uma estruturação melódica superposta à Harmonia. Não podemos negar, no entanto, que algum espaço de manobra aí existe, e que esse espaço irá levar o aluno a exercitar, desde o início, sua criatividade e capacidade de construção de um todo equilibrado.

¹⁹ Nas propostas de exercício de Schoenberg durante mais da metade do tratado a componente rítmica é praticamente eliminada - cada acorde tem sempre a mesma duração de uma *mínima* - e não se propõe a superposição de uma melodia à Harmonia.

Schoenberg elimina de seu tratado as análises harmônicas justificando que se o aluno encontrasse na literatura tudo aquilo que ele necessita para o aprendizado da composição não haveria razão para que se estudasse Harmonia. Apesar de admitir que através da literatura tudo possa ser aprendido, ele não acredita que todos os alunos pudessem se concentrar unicamente na análise, prescindindo de um ensino especializado.

Uma prática de ensino de Harmonia que elimina a análise distancia o estudante daquilo que, no nosso entender, seria uma das maiores riquezas do aprendizado: permitir a aproximação das obras, nas quais poderia ser verificada a maneira como a Harmonia articula e é articulada pelos demais fatores que organizam a composição. Mas para Schoenberg tudo aquilo que constitui "*o aspecto propriamente composicional dos estudos*" não pertence ao domínio do ensino de Harmonia (1983:34).

Podemos agora sintetizar a concepção da prática de ensino de Harmonia desenvolvida por Schoenberg nessa seção: o estudo de Harmonia, enquanto um dos componentes do estudo da composição, deve ser centrado na problemática fundamental da disciplina, ou seja, no aprendizado da eficácia dos encadeamentos, fundamentada nas propriedades dos acordes. Tudo o que excede a esse objetivo tende a dificultar o aprendizado e deve ser deslocado para uma disciplina paralela, no caso o Contraponto, a Análise ou até mesmo a Composição propriamente dita. A conexão com o estudo da composição já se manifesta na medida em que deve ser mantido um espaço, mesmo que reduzido, para que o aluno aqui exercite sua capacidade de criação.

Schoenberg fecha a seção introdutória (1983:35) manifestando o desejo de que seu Tratado de Harmonia se constitua numa obra com finalidades práticas, admitindo, ao mesmo tempo, que um músico não habituado ao esforço de reflexão sentirá alguma dificuldade no seu manuseio. A partir dessa observação daremos início à próxima seção de nosso trabalho, onde discorreremos sobre nossa experiência com o Tratado de Harmonia de Schoenberg durante nossos dez anos de prática em sala de aula.

2.4 A prática de ensino de Harmonia no Tratado de Arnold Schoenberg - nossa experiência pedagógica

Se Schoenberg se propunha a oferecer um tratado com finalidades práticas, devemos admitir que esta praticidade, sob alguns aspectos, não acontece. Lidar com o Tratado em sala de aula não é tarefa simples. A quantidade de texto que o permeia é muito grande. Isso enriquece o trabalho por um lado, mas dificulta por outro. Enquanto não se adquire bastante familiaridade com ele, para saber o que pode conduzir a um aproveitamento imediato, e o que seria mais da ordem da discussão estético/filosófica, seu uso se torna pesado. São sempre necessárias muitas leituras de um mesmo trecho para que se efetue uma filtragem que conserve o conteúdo adequado ao que se quer fazer compreender.

Não se defende aqui uma redução do livro didático a um receituário pronto para ser aplicado em sala de aula. A atitude reflexiva do professor é fundamental para que se desperte no aluno o espírito da dúvida. Concordamos com Giroux (1997:161) quando diz que os professores devem ensinar e ao mesmo tempo levantar questões sérias sobre o que ensinam, e também com Koellreuter que nos chama a atenção para o fato de que a escola de arte *"vive nas tensões das e controvérsias das idéias..."* (1988c:54). O professor em sua prática deve estimular a reflexão, e nesse ponto Schoenberg não economiza.

O problema reside no que nos coloca Gérard Gubisch (tradutor e apresentador do tratado) no prefácio da tradução francesa com a qual trabalhamos. Ele nos adverte que Schoenberg não era um escritor, acrescentando a respeito de seus comentários:

"...por vezes, infelizmente, pesadamente estirados e sobrecarregados de digressões, comparações, parênteses explicativos, o todo esclarecido aqui e ali - ou ainda mais sobrecarregado - de contornos aforísticos, alguns muito belos e fortes, outros francamente ingênuos na violência de seu exagero polêmico." (GUBISCH;In: SCHOENBERG;1983:11)

Como já vimos anteriormente Schoenberg se encontrava em conflito aberto com muitos de seus contemporâneos e o tratado poderia funcionar como uma espécie de legitimador de sua trajetória. O excesso de texto, em diversos momentos, pode ser justificado por essa necessidade. Acreditamos, no entanto, que, se o professor já encontra dificuldades com a falta de praticidade do tratado, o aluno, por sua vez, se acharia totalmente perdido se o abordasse sozinho, o que nos leva a uma conclusão um tanto quanto perturbadora: o tratado é muito bom mas para quem já sabe.

Além desse problema de ordem prática, outros tipos de dificuldades e contradições surgiram em nossos 12 anos de sala de aula. Uma delas, talvez a mais marcante, foi a desconexão que observamos em diversos momentos entre as soluções sugeridas por Schoenberg para certos problemas e a maneira como os compositores da tradição ocidental resolveram esses mesmos problemas. A prática de ensino de uma disciplina inegavelmente histórica não pode, no nosso entender, dar margem a conflitos com a história. É desse aspecto que trataremos a seguir.

Schoenberg, enquanto teórico, se coloca sob uma perspectiva histórica:

Uma das mais nobres tarefas do ensino é despertar o sentido do passado, abrindo, ao mesmo tempo, os olhos sobre o futuro. Ele pode assim ser histórico: estabelecendo relações entre o que foi, o que é, e o que possivelmente será. O historiador pode se tornar produtivo, não se ele fornece datas, mas uma concepção da história; se ele não se contenta de puras enumerações, mas se propõe a ler no passado os signos do futuro.” (SCHOENBERG; 1983:52)

A prática de ensino deve, portanto, ser atenta à dimensão temporal. Passado, presente e futuro devem compor um todo complexo mas ao mesmo tempo unificado; devem ser claros os fatores que sinalizam essa unificação.

Jean-Claude Forquin confirma:

“Uma primeira evidência que se deve sublinhar é que a conservação e a transmissão da herança cultural do passado constituem inegavelmente uma função essencial da educação em todas as sociedades.” (FORQUIN;1992:29)

No entanto, em sua tentativa de criar uma explicação global, teoricamente válida, acusticamente correta, e sobretudo uma explicação lógica que justificasse ponto a ponto o funcionamento do sistema tonal, Schoenberg se contradiz, criando diretrizes de escrita que, no nosso entender, não se justificam por não serem observadas nas obras da tradição. Ele o faz pela necessidade de inserir o funcionamento do sistema dentro de uma lógica inexorável. Ele cria um sistema que funciona bem uma vez que tem uma coerência interna e está justificado, digamos, cientificamente, mas cuja legitimidade fica comprometida uma vez que o que ele propõe não se verifica integralmente na história.

Identificamos a seguir as contradições às quais nos referimos. Uma clara contradição pode ser observada, por exemplo, quando ele define as diretrizes para o uso do sétimo grau²⁰. Schoenberg inicia o Tratado com o estudo do modo maior encadeando os acordes exclusivamente no estado fundamental. Aí ele introduz o uso do sétimo grau, a tríade diminuta. Ele assinala que o acorde do sétimo grau tem como particularidade a quinta diminuta em lugar da quinta justa presente nos demais acordes naturais da tonalidade maior, o que o singulariza e tensiona, mas no momento de estabelecer o dobramento despreza tal fato em função de uma unicidade de procedimento:

“Quanto à questão de saber qual dos sons do acorde do sétimo grau é mais apropriado ao dobramento, nós respondemos que é naturalmente a fundamental, mesmo porque até o momento nós sempre trabalhamos com o dobramento exclusivo da fundamental, e também porque é no estado fundamental que todos os acordes aparecem aqui.” (SCHOENBERG; 1983:79)

Schoenberg propõe o dobramento da fundamental do sétimo grau. Se observamos a obra de Bach - que se insere num momento no qual o sistema tonal já se encontra totalmente estabelecido - poderemos constatar que as tríades diminutas do sétimo grau nunca são utilizadas no estado fundamental como o propõe Schoenberg, mas sempre na primeira inversão, e nunca com o

²⁰ Na constituição do campo harmônico do modo maior, ponto de partida do Tratado de Schoenberg, os acordes sobre os graus da escala são definidos como tríades, e classificáveis em perfeitos maiores e perfeitos menores. A única exceção é o sétimo grau que, por ser uma tríade diminuta, requer um tratamento específico.

dobramento da fundamental, mas sim com o da terça.²¹ Trata-se de uma herança do período renascentista; examinando-se as obras de Palestrina ou Lassus, por exemplo, compostas um século antes, percebe-se que o uso da tríade diminuta acontece sempre dessa forma. Isso pode ser atestado também nos tratados de contraponto renascentista, que estudam esse repertório, como o de Soderlund (1946:73), por exemplo, que recomenda o uso da tríade diminuta na primeira inversão.

Ao propor o dobramento da fundamental do sétimo grau Schoenberg unifica e padroniza os dobramentos: a fundamental é a nota a ser dobrada prioritariamente em ‘todos’ os acordes - essa prioridade havia sido estabelecida para as demais tríades do modo maior (1983:61). No entanto, ao fazê-lo, ele introduz uma clara contradição entre o sistema que está construindo e a maneira como ele foi aproveitado pela tradição: numa harmonia coral a 4 partes, trabalhada sobre o modo maior sem acordes alterados, como aqui é o caso, a tradição jamais dobrou a fundamental no acorde do sétimo grau.

O mesmo tipo de contradição aparece quando ele trata da resolução do mesmo sétimo grau do modo maior. Ele considera que o caráter dissonante desse acorde (devido sobretudo ao intervalo de quinta diminuta nele contido) demanda uma resolução específica; recomenda então a resolução do sétimo grau sobre o terceiro, justificando o encadeamento pela força contida no movimento de quarta justa ascendente entre as fundamentais, o que ele chama de “*progressão forte*” (SCHOENBERG; 1983:76-77).

Se tal tipo de resolução foi utilizado na história do sistema tonal, o foi em situações excepcionais, em um número limitado de casos. Schoenberg não fornece indicações no repertório de onde ele teria recolhido esse procedimento e, de nossa parte, não conhecemos exemplos a serem citados. Trata-se, no nosso entender, de uma recomendação que reflete um tipo de raciocínio mecanicista. Sua solução contém lógica - o sétimo grau é dissonante pela presença da quinta diminuta, e o encadeamento por salto de quarta justa entre as fundamentais pode ser considerado uma progressão forte, apropriada para

²¹ Corais números 13, 59, 138, 142, 145, 146, 190, entre outros (BACH:1975).

reforçar o sentimento de resolução de tensões - mas daí a conectar essas duas evidências por uma relação de causalidade vai uma certa distância. A tradição preenche essa distância com incontáveis exemplos de resolução do sétimo grau sobre o primeiro ou sobre o sexto graus, que são as soluções mais comuns.

Nesse particular, o tratamento dado comumente ao sétimo grau pelos demais teóricos (RIEMANN:1943; KOELLREUTER:1978; BRISOLLA:1979; KOSTKA&PAYNE:1999) nos soa mais justo porque centrado sobre a tradição, e também sobre a percepção. Ali o sétimo grau diminuto é considerado como um quinto grau sem fundamental que mantém a função de dominante, se resolvendo geralmente sobre o acorde da tônica.

Observamos, portanto, que Schoenberg, além de se colocar em contradição com a tradição, estabelece, nesse caso, uma diretriz em total desconexão com a realidade funcional do acorde. A resolução do sétimo grau sobre o terceiro contraria a funcionalidade da tríade diminuta. O sétimo grau é considerado pela maioria dos teóricos como um acorde de dominante do quinto grau que tem sua fundamental suprimida. Nessa supressão muda-se o grau (do quinto para o sétimo) mas mantém-se a função (dominante) e Schoenberg desconsidera esse dado. O que ele propõe significa, para nós, um desprezo pela tradição, mas, ao mesmo tempo, um desprezo por um dado perceptivo fundamental no funcionamento do sistema.

Outro aspecto da desconexão da prática de ensino com as obras da tradição aparece quando Schoenberg recomenda que o aluno não repita os acordes dentro de um mesmo exercício:

“As repetições de acordes, a menos que o contexto lhes confira uma coloração nova ou qualquer motivação precisa, podem se tornar rapidamente monótonas, inutilmente monótonas, ou então - porque repetição, na maioria das vezes, é sinônimo de reforço - elas correm o risco de dar ao acorde repetido uma significação primordial em relação aos outros acordes. A repetição será portanto evitada até que se pretenda dar a tal ou tal acorde uma significação particular.”
(SCHOENBERG; 1983:68)

Essa recomendação é dada num momento no qual os acordes são trabalhados apenas no estado fundamental e dentro do campo harmônico do modo maior. Na elaboração dos encadeamentos o aluno deve construir frases que resultam inevitavelmente curtas, uma vez que somente 7 acordes estão disponíveis. É evidente que a redução do espaço de trabalho do aluno ajuda na medida que evita a dispersão, mas o problema aparece no momento em que comparamos as obras da tradição com os exercícios possíveis a partir de tal recomendação.

Na página 114 do Tratado, por exemplo, quando já estão sendo utilizados acordes no estado fundamental, primeira, e segunda inversões, encontramos um exemplo cuja estrutura harmônica evita repetições de graus, nos dando o seguinte encadeamento:

I VI II IV6/4 VII III I

Comparando esse exercício com trechos de algumas obras da tradição ocidental, obtemos:

I IV I IV6 V I II V I Bach, Coral nº 98

I V6/4 I6 V6 I II6 V Beethoven, Op.14 nº 2/II

I V6 VI V6 I V4/6 I Schumann, Op.68 nº3

A repetição de acordes, como aqui pode ser observado, é regra geral; e poderíamos citar uma infinidade de exemplos correlatos. A repetição de acordes numa estrutura tonal não se constitui em problema durante os séculos XVIII ou XIX. Não existe a menor preocupação em evitá-las. Cabe ainda observar que devido à repetição de acordes essas obras adquirem um colorido específico que é muito distante do colorido obtido pelo exemplo de Schoenberg onde tudo varia todo o tempo. A regra introduz portanto um diferencial de procedimento que resulta num diferencial estético perceptível.

Mesmo quando fala especificamente da harmonização de corais Schoenberg tenta manter o mesmo princípio:

“Seria aliás desejável - mas a rigidez e o exagero desse propósito não devem nos escapar - que além da necessária repetição (no início e no fim) do 1º grau, nenhum outro grau deve ser repetido durante o coral. Como nós dissemos tal procedimento é exagerado e quase sempre impraticável, mas, na medida do possível, seria bom que nossos esforços se dirigissem para esse fim.” (SCHOENBERG; 1983:379)

Ao se referir à sua própria estética Schoenberg deixa perceber, nas entrelinhas, de onde ele parte para estabelecer tal diretriz, tão contraditória com a tradição:

“Cada uma de minhas idéias musicais essenciais é enunciada uma só vez; dizendo de outra forma, eu me repito pouco ou não me repito de forma alguma. É a variação que substitui quase totalmente em minhas obras a repetição (uma exceção a essa regra será raramente encontrada).....Eu já confessei honestamente minha maneira de agir: nunca me repetir, ou quase nunca.” (SCHOENBERG; 1977b:85-86)

Como vemos, a não repetição de acordes era um dado essencial para a estética do compositor Schoenberg no início do século XX, momento em que ele abandona a tonalidade. Tal não era o caso dos compositores que fundamentaram suas composições sobre o sistema tonal entre os séculos XVIII e XIX. A contradição, portanto, está em fundamentar a prática de ensino de um sistema estabelecido no século XVIII, sobre uma diretriz que é adequada a uma música produzida no início do século XX. Ou seja, ele aplica uma solução adequada à sua época e à sua estética, sobre um sistema de escrita situado há 200 anos.

As contradições que apontamos acima e que derivam das diretrizes impostas por Schoenberg em seu tratado nos conduzem a uma questão básica: seguindo as diretrizes de Schoenberg é possível conduzir o aluno à construção de trechos musicais coerentes, equilibrados; no entanto, em determinados momentos, devido a contradições como as que acabamos de apontar, a música escrita soa como uma música sem referência. O que é escrito pode soar coerentemente, mas não se parece com nenhuma outra música. Se através das diretrizes de Schoenberg o professor consegue conduzir o aluno a

uma escrita equilibrada, podemos concluir que de alguma forma seu tratado funciona. Mas se, pelo tipo de aproveitamento que faz do sistema, a música produzida não encontra referência na tradição, o rendimento obtido nos parece suspeito. Nos perguntamos então se seria possível operar através de uma tal desconexão sistema/tradição?

Nos surpreende o fato de que um teórico consciente de sua representatividade histórica, renomado professor²², compositor de capacidade técnica impressionante, estabeleça, em seu tratado, diretrizes que conduzam a um resultado musical que provoque estranhamento. Acreditamos que Schoenberg, possuidor de um profundo conhecimento da tradição mas ressentido com a rejeição provocada por sua música, procura reverter a situação se impondo enquanto teórico. Nessa tentativa, tamanho é o elã, que ele acaba por ultrapassar certos limites, caindo em contradição: ao definir suas diretrizes, em muitos momentos ele molda a teoria em função de um sistema, em lugar de, com elas, explicar a verdadeira evolução do sistema em função de sua história.

Somos conscientes do valor de Schoenberg enquanto teórico, e enquanto compositor. Experimentamos uma viva admiração por sua música; seu tratado sempre nos impressionou favoravelmente pela profundidade da elaboração. Apesar de tudo isso, nesse momento somos obrigados a tecer um paralelo entre a teorização de Schoenberg e aquilo que ele mais desprezava nos teóricos que o precederam - a inadequação da teoria com relação ao real desenvolvimento da Harmonia contado pelas obras da tradição ocidental.

Qual a diferença entre um Reber ou um Zamacois, que se perdem num emaranhado de regras que serão todo o tempo contrariadas pelas exceções encontradas nas obras, e um Schoenberg que estabelece uma regra que não se verifica nem a título de exceção em nenhuma obra da tradição?

²² No texto intitulado 'O Mestre', Alban Berg se refere a Schoenberg nos seguintes termos: "O artista de gênio é pedagogo por natureza. Suas palavras são um ensinamento, suas ações exemplos a seguir e sua obra a revelação da verdade. . . . O artista criador chamamos 'Mestre' e dele dizemos que faz 'escola'." (BERG;1985:22)

Magda Soares nos auxilia na compreensão da situação:

"Nessa perspectiva enunciativa e discursiva, o historiador, como leitor dos documentos a partir dos quais constrói a História, produz o sentido do documento, e essa produção dá-se como resultado do ser que é esse historiador-leitor, ser social, cultural, histórico, movido por certos objetivos, provido de certos conhecimentos, de certo quadro teórico e de certas expectativas, e ainda de uma imagem que constrói do texto e de seu autor. Sendo escritor da História que pela leitura construiu, o historiador-escritor produz uma escrita que é o resultado de uma outra produção - a produção de sentido que foi sua leitura - e de sua relação com o texto que vai produzindo e com o leitor que prevê."(SOARES; 1998:29).

O que nos diz Magda Soares é que o sentido produzido por um leitor da história não é nunca um sentido neutro. O compositor revolucionário, o teórico polêmico, no nosso caso, acaba por se deixar levar por sua necessidade de afirmação face a seus contemporâneos e produz um texto onde suas próprias escolhas se misturam com a história que deseja contar - isso gera contradição, e essa contradição reverbera sobre a prática de ensino gerando problema.

Como vimos anteriormente, Schoenberg parte do princípio que o estudo da harmonia existe como um dos componentes do estudo da composição, e nesse sentido já introduz a dimensão criativa desde o início do tratado - em todo ele não existe exercício pronto a espera do aluno, mas sim propostas de estruturação considerando em cada momento um direcionamento específico do colorido harmônico.

Nesse particular Schoenberg consegue um enriquecimento considerável da prática de ensino sugerindo uma solução de escape aos exercícios com o baixo cifrado que ele critica e que são tão comuns na maioria dos tratados tradicionais. Os exercícios não são resolvidos, eles são compostos. O aluno inicia com a composição da voz do baixo com sua cifragem, e em seguida complementa a textura com a condução das demais vozes. A escolha de uma nota na voz do baixo tem sempre conseqüências no seguimento do exercício, e o aluno deve sempre levá-las em consideração. O exercício aparece então como o desenho de um percurso equilibrado que fica totalmente a cargo do aluno. Cada exercício se torna um problema que é construído ao mesmo tempo que se constrói sua própria solução. A noção de êxito, assim, pode ser vista

sob uma nova perspectiva, passando a significar, como nos diz Carvalho (1997), não a capacidade de reprodução da informação recebida mas a capacidade de construir soluções próprias para novos problemas.

Do ponto de vista da prática de ensino podemos afirmar que esse tipo de proposta é interessante também para o professor, pois exige um espírito aberto e um olhar atento - em uma turma não existem 2 exercícios iguais. O professor é obrigado a lidar todo o tempo com a diversidade e também com a individualidade de cada aluno, que nessa proposta é colocada em relêvo.

Uma outra riqueza que essa proposta traz para a prática de ensino é o alto nível de interação que pode ser mantido com a turma. É possível a realização de exercícios, com o auxílio do piano e da lousa, do qual participam o professor e todos os alunos, espécies de propostas de criação em grupo que podem ser muito estimulantes. Nesses casos é interessante que o professor defina a proposta, escreva os dois ou três primeiros compassos que funcionam como estímulo, sendo que todo o resto pode ser trabalhado em conjunto com a turma, chegando por vezes a diversas soluções para uma mesma proposta inicial. Em seguida é possível a comparação das soluções com a avaliação das especificidades de cada uma delas.

Esse modo de trabalhar, que amplia as possibilidades de uma atuação criativa, admitindo e comparando soluções bastante diferentes para um mesmo exercício, permite e de certa forma obriga a relativização da escuta. Não se procura a solução correta, mas sim os diversos compromissos possíveis com a situação de equilíbrio, que podem ser obtidos em comum acordo com a percepção dos alunos.

Schoenberg coloca a harmonia, juntamente com o contraponto e o ensino das formas, como os três domínios que compõem o ensino da composição (1983:30), recomendando que o ensino se limite a tratar, em cada um deles, as questões essenciais, eliminando tudo aquilo que lhes for considerado exterior, e propõe:

“Com respeito ao ensino da harmonia será certamente útil de se fazer derivar ali pura e simplesmente a existência de encadeamentos de acordes, tratar a natureza mesmo desses acordes, eliminando ao mesmo tempo todo elemento rítmico, melódico ou outro. Porque a complexidade que resultaria da combinação de todas as possibilidades oferecidas pelas funções harmônicas, com todas aquelas de caráter puramente rítmico e motivico se revelariam muito difíceis de trabalhar tanto para o mestre como para o aluno.”
(SCHOENBERG; 1983:31)

Schoenberg propõe aqui uma espécie de filtragem. Todos os exercícios propostos desde o início do tratado consistem em encadeamentos de acordes puros, isto é, sem nenhum tipo de nota ornamental ou motivo superposto. Além disso, a componente rítmica é reduzida ao mínimo, um vez que todos os acordes têm sempre a mesma duração - uma mínima. O que resta é o acorde e seu colorido, sua qualidade. Dessa forma ele espera que o aluno fixe sua atenção somente nessa qualidade e no jogo de tensões provocado pela sucessão dos acordes. A lógica do raciocínio é inegável - se todos os componentes não harmônicos do discurso são eliminados, o foco da prática estará inevitavelmente colocado na Harmonia.

Resta, no entanto, uma questão: a Harmonia não funciona sozinha. No corpo de uma obra ela está sempre em conexão com os demais parâmetros que organizam a estrutura; se deixa influenciar por eles e os influencia. Uma prática de ensino fundamentada na proposta de Schoenberg leva a desconexão ao paroxismo, fabricando uma situação por demasiado artificial, na medida em que a harmonia não tem com o que interagir - solitariamente ela deve dar cabo do discurso.

A proposta seria interessante se dimensionada de outra forma. No princípio do estudo a percepção harmônica poderia ser mais facilmente desenvolvida pela eliminação dos demais parâmetros, e diríamos mesmo que se torna complicado estabelecer um tempo exato dentro do qual deveria ser mantida tal diretriz. Acreditamos, no entanto, que Schoenberg exagera na medida em que introduz as notas ornamentais (passagem, retardo, etc.) somente na página 390 (num total de 518 páginas do tratado); antes disso todos os exercícios são construídos através do encadeamento de acordes puros. No nosso entender existe aqui um sério desequilíbrio. E essa avaliação não é somente nossa; na

prática de ensino levada a efeito nos últimos anos na Escola de Música da UFMG, onde se adotava o tratado de Schoenberg, a ornamentação somente deveria ser introduzida no sexto semestre de estudo (de acordo com o currículo antigo), e isso, na verdade, nunca se verificou. Todos os professores sempre contrariaram essa diretriz, trabalhando com as notas ornamentais desde o primeiro semestre.

Com relação à utilização de notas ornamentais²³ Schoenberg considera que tais ornamentos utilizados simplesmente como forma de preenchimento da harmonia não fazem sentido, e somente se justificariam numa proposta de *'trabalho motivico'*, voltado especificamente para o estudo da composição (1983:263). Aqui detectamos mais uma contradição entre o ensino proposto e o que nos apresenta o sistema tonal em sua evolução. Se analisamos os corais de Bach, observamos que, neles, a utilização das notas ornamentais nada têm de motivico; funcionam como puro preenchimento, e isso não se constitui numa atitude compositiva menor. Ali a utilização das notas melódicas se presta ao desenvolvimento do controle da quantidade de movimento imprimida sobre cada fase da construção. Acreditamos que, ao propor tal diretriz, Schoenberg estaria exercendo seu olhar de compositor com rigor excessivo (na medida em que o bom compositor não escreve suas notas pela mera necessidade de 'preenchimento') em detrimento do olhar do professor de harmonia que aceita o que lhe contam as obras da tradição e nelas apoia sua prática.

O ensino da Harmonia com base no tratado de Schoenberg permite que se demonstre a constituição, o desenvolvimento e a dissolução do sistema tonal. O que Schoenberg procura nos provar nas entrelinhas é que a partir de um determinado limite esse poderoso sistema entra em colapso e deve ser encontrada uma solução de substituição.

²³ As notas chamadas ornamentais (passagem, bordadura, apojatura, retardo, escapada) podem ser consideradas adjunções melódicas feitas aos acordes do sistema, e denominadas por alguns teóricos da época como 'sons estranhos à harmonia'. Schoenberg discute a questão durante vinte e sete páginas, numa tentativa de explicar a necessidade de mudança de perspectiva na consideração de tais elementos, que numa linguagem tonal avançada devem ser considerados constituintes diretos dos objetos aos quais eles são agregados e não elementos estranhos ao contexto: ". . . ou os sons estranhos à harmonia não existem, ou - se eles existem - eles não são estrangeiros a ela."(SCHOENBERG, 1983:390)

O limite extremo de alargamento da tonalidade é atingido nos últimos capítulos. Em “*A escala cromática como fundamento da tonalidade*” (1983:474-479) Schoenberg refaz a síntese da evolução do sistema tonal até chegar ao ponto em que, pela admissão de todo tipo de alterações nas tríades, o total cromático passa a ser considerado como o fundamento da tonalidade. É feita uma referência a Richard Wagner em cuja obra o sistema apresenta tal característica. A sistematização, no entanto, é evitada com a seguinte ressalva: “. . . a *significação harmônica, teoricamente, não está de forma alguma fixada.*” (1983:478)

Nesse ponto Schoenberg afirma:

“Que me seja permitido acrescentar que eu não creio que seja necessário atualmente esperar do ensino de harmonia, que ele prossiga sua evolução ainda mais longe. A música moderna, detentora de acordes de seis ou mais vozes, parece se situar na verdade em um estado que corresponderia à primeira idade da polifonia. Em conseqüência, deveríamos - por um processo análogo ao do baixo cifrado - chegar a um julgamento sobre a estrutura desses acordes, mais do que sobre suas funções em relação a métodos que, constantemente se referem aos graus.”
(SCHOENBERG; 1983:479)

Na época da escrita do Tratado de Harmonia Schoenberg já havia abandonado radicalmente o sistema tonal em suas composições. O que ele nos diz na citação acima tem relação com a solução estética alternativa que ele havia adotado em suas construções. Nas peças para piano do Opus 19, compostas em 1911 (ano da publicação do tratado) ou no Pierrot Lunaire-Opus 21, composto em 1912, ambas compostas fora do universo tonal, é comum o controle da harmonia através de acordes que podem ser compreendidos como estruturas intervalares apresentadas em configurações variadas. Nesses casos, a coerência harmônica é obtida pelas relações geradas por essas estruturas, que podem ser transpostas e apresentadas tanto vertical quanto horizontalmente mas que não são colocadas em relação direta com os graus de uma escala, com uma funcionalidade definida, como era o caso no sistema tonal.

Schoenberg nunca desenvolveu uma teoria específica a respeito dos fundamentos estruturais de suas obras dessa época. Depreendemos, portanto, que a prática de ensino proposta por Schoenberg não suporta o vazio teórico: é necessário que se chegue, em algum momento, a um julgamento sobre as estruturas dos acordes; é necessária alguma teoria que os aglutine. Algumas páginas adiante, ao discorrer sobre o uso de acordes de seis ou mais sons, Schoenberg se torna ainda mais explícito:

“Leis aparentemente regem tudo isso. Eu não saberia dizer quais. Saberei talvez dentro de alguns anos. Talvez alguém mais jovem que eu as encontrará. Esperando por isso, nós somos reduzidos no máximo à descrição de fenômenos.” (SCHOENBERG; 1983:515)

O ensino da Harmonia, portanto, deve ser fechado face à ameaça de se reduzir à descrição de fenômenos sem uma teoria de sustentação. Ao assumir essa posição Schoenberg revela sua afinidade com o pensamento científico.

Thomas Kuhn coloca entre as razões que podem atrair um homem para a ciência a esperança de encontrar a ordem (KUHN;1987:61). Schoenberg necessita, nesse momento, de leis que legitimem uma ordem já alcançada, porém ainda não explicada teoricamente. No entanto, as leis que ele esperava encontrar e que lhe permitiriam caminhar com maior segurança no terreno da criação, constituem, na verdade, a necessidade e o pilar de sustentação de uma atitude científica e não necessariamente de uma atividade artística. Isso pode ser atestado pelo simples fato de que, mesmo sem conseguir enunciar tais leis, ele compunha.

Schoenberg atravessava um momento de crise. Segundo as palavras de Deliège, o artista e o cientista se aproximam sobretudo em tais momentos, quando é necessário *“elaborar uma teoria a priori.”* (DELIEGE;1985:39). Nos dias de hoje, já decorridos quase cem anos da edição do tratado, sabemos que as leis que sustentariam a fundamentação teórica esperada por Schoenberg não foram estabelecidas jamais. Apesar da quantidade de textos analíticos já publicados, nenhum compositor ou teórico conseguiu elaborar uma teoria que

normatizasse os procedimentos harmônicos em voga a partir do início do século XX.²⁴

Schoenberg afirma sua recusa em dar continuidade ao tratado pela falta de uma teoria que o sustente, pela falta dessa imagem forte que o legitime. Acreditamos que as tensões geradas naquele momento histórico o envolveram de tal forma que o impediram de avaliar com a devida tranqüilidade o que Deliège chama de capacidade de subversão da invenção artística:

“. . . a qual pode ter a potência de alterar profundamente uma teoria instaurando normas e uma prática não compatíveis com ela sem que, no entanto, uma teoria nova substitua imediatamente a teoria antiga, tornada precária para o compositor.” (DELIEGE;1985:40)

Acreditamos que o ensino de harmonia hoje pode incorporar com segurança a colocação de Deliège. Diversos compositores que abandonaram o sistema tonal e cuja consistência é atestada pelo tempo - dentre eles o próprio Schoenberg - nos deixaram obras que merecem ser estudadas pelo que elas nos trazem como solução do ponto de vista harmônico e isto mesmo que do ponto de vista sintático elas sejam desprovidas de uma imagem forte correspondente àquela que dava sustentação ao tonalismo. A continuidade do ensino da Harmonia dependeria dessa forma não mais de um sistema fechado que lhe garanta a sobrevivência mas da incorporação da atividade analítica, atividade descartada por Schoenberg em seu tratado mas por nós considerada componente essencial da prática de ensino.

²⁴ Não poderíamos aqui deixar passar em branco "Penser la Musique Aujourd'hui" (BOULEZ:1964) de Pierre Boulez. Nesse ensaio, impressionante pela profundidade e abrangência, marco do pensamento musical do século XX, Boulez se entrega à reflexão sobre as aquisições da "técnica musical" e sobre as "questões colocadas pela evolução atual da linguagem". O texto, por si só, nos parece suficiente para fundamentar uma disciplina voltada para a estruturação musical, e dele poderia ser derivado um estudo sobre a Harmonia do século XX. No entanto, Boulez, se baseia num universo outro que aquele onde se inscrevia o sistema tonal: "O universo da música, hoje, é um universo relativo; quero dizer, onde as relações estruturais não são definidas de uma vez por todas segundo critérios absolutos. . . . Esse universo nasceu do alargamento da noção de série." (BOULEZ;1964:35) Trata-se, portanto, de uma reflexão fundada sobre um alargamento do universo serial. Aqui Boulez fala o tempo todo de princípios de organização mas em nenhum momento ele estabelece leis. Ao refletir sobre a obediência às leis da natureza ele coloca em relevo "o papel essencial da imaginação humana na invenção", para ele mais importantes do que "a descoberta e a formulação dessas famosas leis". E conclui: "A era de Rameau e de seus princípios 'naturais' está definitivamente abolida. . ." (BOULEZ;1964:30).

No capítulo dois, que aqui concluímos, procuramos situar as origens da disciplina Harmonia, e, em seguida rever aspectos da concepção e da prática de ensino que nos proporciona o Tratado de Harmonia de Arnold Schoenberg (1983). No capítulo três analisaremos uma série de tratados que selecionamos em nossa pesquisa bibliográfica, conduzindo a análise sobre as mesmas bases, ou seja, procurando perceber a concepção de ensino de e o tipo de prática que os autores nos indicam e possibilitam.

CAPÍTULO 3

ANÁLISE DOS TRATADOS DE HARMONIA

Inicialmente, foi feita uma pesquisa bibliográfica no intuito de localizar obras dedicadas ao ensino da harmonia. Três bibliotecas de escolas de música em Belo Horizonte foram consultadas: a da Escola de Música da UFMG, a da Escola de Música da UEMG e a da Fundação de Educação Artística. Os professores selecionados para nossas entrevistas foram consultados a respeito da bibliografia utilizada em seus cursos. Foi feito contato com professores de Harmonia da Escola de Música da UFRJ e da UNESP, e também com professores da Escola de Música da UFMG que se encontram em capacitação fora do Brasil²⁵. Através dessas iniciativas chegamos à seguinte seleção, na qual apresentamos o autor, o título da obra e a provável data de conclusão de sua elaboração²⁶:

1. RAMEAU, J.P. - Traité d'harmonie - 1722
2. BAZIN, François - Traité d'harmonie - 1857
3. REBER, Henri - Traité d'Harmonie - 1862
4. DURAND, Emile - Traité Complet d'Harmonie - 1881
5. RIMSKY-KORSAKOFF, Nicolás - Tratado Prático de Harmonia - 1886
6. RIEMANN, Hugo - Armonia y Modulacion - 1905
7. SCHENKER, Heinrich - Tratado de Harmonia - 1906
8. HABA, Alois - Nuevo Tratado de Armonia - 1927
9. KOEHLIN, Charles - Traité de l'Harmonie - 1928
10. PISTON, Walter - Harmony - 1941
11. HINDEMITH, Paul - Harmonia Tradicional - 1944
12. ZAMACOIS, Joaquim - Tratado de Harmonia - 1948

²⁵ Através do contato com um professor da Escola de Música da UFMG em capacitação nos EUA chegamos ao tratado mais recente de nossa listagem - Tonal Harmony (KOSTKA; PAYNE:1999) - última novidade em termos de ensino de Harmonia nos EUA, segundo esse mesmo professor.

²⁶ Nem sempre foi possível obter a data precisa de conclusão dos tratados. Consideramos como 'prováveis' datas de conclusão o ano que aparece no prefácio das primeiras edições, ou as datas da primeira edição, ou, como nos casos de Bazin(s.d.), Reber (1927) e Durand (s.d.) as datas de cartas de recomendação de personalidades da época que abrem os tratados.

13. PERSICHETTI, Vincent - Twentieth-Century Harmony - 1961
14. KOELLREUTER, Hans Joaquim - Harmonia Funcional - 1978
15. ANDREANI, Eveline - Antitraité d'Harmonie - 1979
16. BRISOLLA, Cyro Monteiro - Princípios de Harmonia Funcional - 1979
17. KOSTKA, Stefan & PAYNE, Doroty - Tonal Harmony - 1999

Essa listagem foi estabelecida de modo a cobrir da maneira mais equilibrada possível o espaço de tempo que ia desde Rameau, fundador da teoria harmônica tonal, até a atualidade. Entre 1722, ano da escrita do Tratado de Harmonia de Rameau e 1857 nossa pesquisa bibliográfica não revelou nenhuma obra dedicada ao assunto. De 1857 até 1999 acreditamos ter conseguido uma distribuição equilibrada.

Procuramos, inicialmente, definir categorias gerais que descrevessem a evolução do pensamento dos teóricos selecionados, de forma a estruturar o trabalho de análise. Conseguimos estabelecer cinco categorias:

1. A harmonia e o pensamento científico
2. A unificação do estilo - As regras do estilo
3. As novas teorias
4. A necessidade da tradição
5. Harmonia pós-tonal

A primeira categoria - '*A Harmonia e o pensamento científico*' - tem como referencial Jean-Philippe Rameau. Ele fica isolado nessa categoria por ser o fundador da teoria. Uma das principais preocupações de Rameau, não só durante a redação de seu *Traité d'Harmonie* (RAMEAU;1971) mas também durante toda sua vida, foi a de explicar a harmonia através de um pensamento sustentado por bases científicas, e que fosse suficiente para colocar a música em pé de igualdade com as ciências exatas e biológicas.

Após Rameau, a preocupação com o cientificismo praticamente desaparece dos tratados de Harmonia. A associação da música com a ciência somente ganha uma nova perspectiva a partir de meados do século passado com a

introdução da tecnologia no fazer musical, e, a partir daí, a discussão se amplia incluindo questões de ordem tecnológica, filosófica e também sociológica. A ciência fica, portanto, muito próxima da música nos extremos deste percurso, e por razões distintas em cada um desses pontos. A discussão a respeito parece pertinente, daí a primeira categoria.

Durante a análise detectamos, a partir de meados do século XIX, uma série de tratados construídos sempre com um mesmo colorido. Tais tratados são na verdade um compêndio de regras e proibições, cujos autores sempre invocam a seu favor a tradição ocidental européia mas cuja leitura revela, na grande maioria dos casos, um distanciamento muito grande das obras representativas dessa mesma tradição.

O tipo de postura adotada por estes autores privilegia a proibição e o limite estreito em função de uma unificação do estilo. Denominamos esta segunda categoria '*A unificação do estilo - as regras do estilo*'. Dela participam num primeiro momento, mais radical em suas proibições, Bazin (ca.1857), Reber (1927), Durand (ca.1881), Koechlin (1928), Zamacois (1972); num segundo momento colocamos Rimsky-Korsakoff (1946) e Hindemith (1949), que procuram simplificar a teoria reduzindo radicalmente o número de regras e proibições.

Dentro do século XX estabelecemos uma terceira categoria - '*As novas teorias*' - composta por três autores que procuram trilhar novos caminhos na abordagem teórica da harmonia: Hugo Riemann com "Armonia e Modulacion" (RIEMANN;1943), Alois Haba com "Nuevo Tratado de Armonia" (HABA;1984) e Vincent Persichetti com "Twentieth-Century Harmony" (PERSICHETTI;1961).

Riemann propõe a Teoria das Funções. Essa teoria trata o sistema tonal pelo viés das forças atrativas que operam entre os acordes a partir do momento em que eles se relacionam. Sua teoria foi aperfeiçoada por teóricos como Max Reger e Herman Grabner (KOELLREUTER:1978) e se constitui hoje numa das principais vertentes do ensino da harmonia. No rastro de Riemann encontramos Koellreuter e Brisolla que também adotam a Teoria das Funções.

Alois Haba propõe a organização do espaço harmônico através de divisões menores que o semitom: terços, quartos, sextos e dozeavos de tom. Ao fazê-lo ele se isola totalmente dos demais. Não conhecemos na história da harmonia um caso semelhante; seu diferencial se manifesta, portanto, através da proposta de uma nova repartição do espaço sonoro no interior da oitava, gerando, em princípio, uma nova teoria.

Vincent Persichetti se mantém dentro do sistema temperado mas exclusivamente no século XX. Ele procura organizar um sistema harmônico fundamentado em princípios observados em obras de compositores da primeira metade do século XX (seu tratado data de 1961).

A referência às obras da tradição é quase uma constante em todos os tratados. Mesmo nos mais antigos, os autores sempre se dizem preocupados em se apoiar no legado do passado. Existe, no entanto uma diferença entre fazer uma referência a um aspecto, e fundamentar toda uma construção sobre esse mesmo aspecto. Foi a partir desse diferencial que definimos nossa quarta categoria "*A necessidade da tradição*". Os autores nela incluídos construíram toda sua teorização em torno da reflexão analítica sobre trechos de obras. Nessa categoria incluímos Schenker (1990), Piston (1941), Andréani (1979) e Kostka & Payne (1999).

Uma das principais questões na condução do ensino de Harmonia diz respeito ao tratamento a ser dado ao repertório não tonal, inaugurado na primeira década do século XX. Observamos que a grande maioria dos teóricos evita o século XX (inclusive Schoenberg, como visto anteriormente²⁷) e encerra suas considerações quando o sistema tonal chega aos limites de sua expansão, o que corresponderia às últimas décadas do século XIX. Encontramos, no entanto, alguns autores que ultrapassam esses limites, como Haba (1984), Persichetti(1961), Andréani(1979) e Kostka & Payne (1999); eles dão origem a nossa quinta e última categoria "*A Harmonia pós-tonal*".

²⁷ Ver p.54.

As cinco categorias descritas significam, para nós, linhas de força que conduzem a redação dos tratados através dos tempos, e que podem nos guiar numa definição mais consistente do objeto de nosso estudo que é a prática de ensino da disciplina Harmonia. As cinco categorias não são exclusivas; alguns autores podem participar de mais de uma delas ao mesmo tempo. Passaremos agora à análise dos tratados selecionados em cada uma das categorias.

3.1 A Harmonia e o pensamento científico

“A obra que eu apresento hoje é o resultado de minhas meditações sobre a parte científica de uma arte da qual eu me ocupei toda minha vida.” (RAMEAU; 1980a: 58).

Com essa frase Jean-Philippe Rameau abre o prefácio de sua ‘*Démonstration du Principe de l’Harmonie*’, texto que, de acordo com Kintzler & Malgoire (1980:57), pode ser considerado o resumo mais significativo de sua obra teórica. O texto data de 1750, e desenvolve um assunto que o ocupava desde o início do século XVIII. Seu ‘*Tratado de harmonia reduzida a seus princípios naturais*’ (RAMEAU:1971) foi publicado em 1722.

Rameau se colocava como adepto do cartesianismo, corrente de pensamento que dominava o meio intelectualizado da França na primeira metade do século XVIII. O ambiente de então era propício ao exercício da racionalidade, à livre observação e à curiosidade. Segundo Kintzler & Malgoire (1980:15), o entusiasmo pela possibilidade da explicação racional dos fenômenos naturais contaminava a intelectualidade da época, que se reunia em círculos, academias e salões filosófico-científicos, que floresciam por toda a Europa continental, sobretudo em Paris. Em consequência de sua teorização, Rameau era comparado por seus contemporâneos a Isaac Newton, que acabava de descobrir a lei da gravitação universal (MASSON; 1960:1662).

Ciência e arte, são os dois principais componentes da frase inicial de Rameau. E é no sentido da conciliação desses dois aspectos que ele constrói sua teoria. No prefácio do Tratado de Harmonia ele afirma:

“A música é uma ciência que deve ter regras certas; essas regras devem ser tiradas de um princípio evidente, e esse princípio dificilmente pode ser conhecido sem o socorro das matemáticas. ...somente com o socorro das matemáticas minhas idéias se desembaraçaram, e a luz sucedeu a uma certa obscuridade na qual eu me percebia anteriormente.” (RAMEAU; 1971:xxxv)

Com sua teoria Rameau procurava reunir todos os fenômenos musicais em torno de uma única lei universal derivada da natureza, a lei da ressonância do corpo sonoro. Segundo Kintzler & Malgoire (1980:11) Rameau, enquanto representante convicto do classicismo cartesiano, considerava as coisas do mundo como passíveis de serem descritas através de formulações matemáticas. Para ele, a música devia ser considerada um produto de objetos naturais, resultado de vibrações controladas de um corpo sonoro, que funcionava independente dos desejos e das paixões humanas, podendo ser cientificamente explicada; a matemática seria a ferramenta fundamental na construção da explicação.

Rameau deixa claramente explícitos seus objetivos no prefácio de seu Tratado de Harmonia, quando afirma:

“Não basta sentir os efeitos de uma ciência ou de uma arte, é necessário concebê-las de modo a torná-las inteligíveis; foi nesse sentido que eu me apliquei no corpo dessa obra. . . .” (RAMEAU; 1971:XXXV)

É interessante que a prática de ensino da Harmonia tonal tenha como base um suporte cientificamente explicável, e é importante que através dela o aluno compreenda a força desta cientificidade. Como sabemos, o sistema tonal predominou no cenário musical ocidental durante mais de dois séculos antes de entrar em crise. Sabemos que essa crise não aconteceu sem deixar rastros profundos. Como vimos anteriormente, Schoenberg, um dos responsáveis diretos pela ruptura do sistema, sofreu as conseqüências de seu posicionamento. Sabemos também que a dissolução do sistema não foi

absoluta; ele continuou a ser aproveitado das mais diversas formas pelas mais diversas culturas. Se o sistema tem capacidade de resistência ao tempo isto se deve, em grande parte, à sua coesão interna decorrente da força das leis e princípios que o sustentam. Uma prática de ensino que se proponha a tornar inteligíveis tais leis e princípios contribui para a compreensão de sua força.

Se compreendemos profundamente a força do sistema, torna-se possível avaliar com maior propriedade a segurança que ele proporciona àquele que o utiliza. Acreditamos que grande parte daqueles que até hoje defendem o aproveitamento do sistema tonal, pouca oportunidade tiveram de avaliá-lo ou discuti-lo sob esse prisma: a adoção do sistema tonal como suporte de uma construção significa, desde o princípio, o estabelecimento de um solo firme sobre o qual caminhar. Kandinsky, no início do século XX, ao se referir à tarefa do artista, afirmava:

"Quando os condutores da multidão indicam a direita, nós vamos para a esquerda; quando eles mostram uma chegada, nós damos meia volta; quando eles nos desafiam nós nos precipitamos. . . . Se nós queremos ousar caminhar, é necessário cortar o cordão umbilical que nos liga ao passado maternal." (KANDINSKY;1981:73)

A prática de ensino se torna mais significativa na medida em que faz acompanhar a revelação da força do sistema de uma reflexão a respeito da atividade criadora, e da relação desta com o aproveitamento ou não de um sistema totalizante. A importância desse aproveitamento deve ser relativizada. A recusa em se romper laços com um *"passado maternal"* muitas vezes impossibilita a abertura de novos horizontes, nos impede a ampliação do olhar.

Koellreuter parte do princípio de que a música contribui para o alargamento da consciência. E, para ele, a consciência vem de nossa capacidade de se apreender os sistemas de relações que atuam sobre nós (KOELLREUTER;1988d:72). Interessante observar que em sua perspectiva não somos nós que atuamos sobre os sistemas, mas eles que sobre nós atuam. A partir daí poderíamos imaginar que não escolhemos uma determinada estética - ela é quem nos escolhe; não escolhemos um sistema de escrita - essa escolha já estava inscrita anteriormente no perfil que construímos de nós

mesmos, um perfil que é longa e lentamente desenhado através das pequenas escolhas que somos obrigados a fazer em nosso cotidiano. Se olharmos para a situação do artista que produz num ambiente tão fortemente impregnado pelas relações de mercado, onde as escolhas estéticas são muitas vezes relativizadas por razões econômicas, percebemos que essa discussão é pertinente; o estudante não deveria deixar escapar tal oportunidade de reflexão. Uma prática de ensino que permite essa discussão não se limita a formar um técnico; ela contribui, acima de tudo, para a formação do indivíduo.

Voltando a Rameau, podemos afirmar de acordo com Kintzler & Malgoire que a divulgação de sua teoria movimentou o ambiente intelectual da época. Como resultado de seu posicionamento radical a partir de 1750 em favor da supremacia da música sobre as outras artes, o autor acaba por ser abandonado por aqueles que anteriormente haviam sustentado seu triunfo (KINTZLER & MALGOIRE; 1980:28).

D'Alembert, apesar de reconhecer a receptividade da Academia de Ciências em relação à teoria de Rameau²⁸, não admite a falta de limites do autor no momento em que ele afirma que o corpo sonoro contém o princípio explicativo da geometria (KINTZLER & MALGOIRE, 1980:30).

Da mesma forma reage Rousseau, que se opõe frontalmente a Rameau em sua concepção da ligação homem/natureza. Segundo Rousseau essa conexão se daria através do sentimento, da emoção. Para ele, escutar a voz da natureza não significa analisar fisicamente os fenômenos sonoros, como o faz Rameau, mas sim escutar a voz do coração (KINTZLER & MALGOIRE, In: ROUSSEAU; 1979:XIX).

Segundo Kintzler, Rameau e Rousseau estavam envolvidos numa rivalidade sem precedentes na história da música francesa, que se expressava através de dois pólos opostos: de um lado uma estética clássica, com suas origens em Descartes e defendida por Rameau, e de outro, uma estética da sensibilidade,

²⁸ A Academia de Ciências recebe o texto de Rameau em 1749. (KINTZLER & MALGOIRE, 1980:26)

sustentada pela teorização de Diderot, e que contava com a simpatia de Rousseau (KINTZLER; In:ROUSSEAU;1979:xii).

Este conflito traz à tona a oposição *racionalidade x sensibilidade*. A polêmica oriunda do confronto entre estes dois aspectos é recorrente na cultura ocidental e, frequentemente, com ela nos deparamos em sala de aula. Os alunos muitas vezes se surpreendem ao perceberem que aquilo que eles imaginavam fruto de pura inspiração está acompanhado de um componente racional extremamente forte. O estudo do sistema tonal pode trazer essa compreensão que acreditamos indispensável.

Ostrower afirma:

"Nossa capacidade de configurar formas e de discernir símbolos e significados se originam nas regiões mais fundas de nosso mundo interior, do sensório e da afetividade, onde a emoção permeia os pensamentos ao mesmo tempo que o intelecto estrutura as emoções." (OSTROWER;1997:56)

Razão e sensibilidade sempre andaram juntas no espaço da obra de arte. Concordamos com Ostrower quando conclui: *"O homem, em suas manifestações, só pode ser visto como o somatório de suas partes."* (OSTROWER;1997:55).

A necessidade de associação ciência/música não ficou limitada à iniciativa de Rameau. Essa necessidade, nas diversas situações e épocas nas quais se apresenta, pode ser vista como uma tentativa de melhor compreensão de um universo em movimento, mas também como uma tentativa de legitimação de procedimentos. Chalmers (1993:17) chega a afirmar que a associação do 'científico' a algum tipo de pesquisa ou raciocínio procura, na verdade, reforçar sua credibilidade, seu mérito. Nos dias de hoje a questão continua em voga, apesar da radical modificação do contexto.

Machover (1985:11) nos diz que ciência e música, mesmo que pertencentes a domínios diferenciados, estão atualmente mais próximas do que nunca estiveram; mais que isso, elas necessitam uma da outra. Esta afirmação se

deve, em parte, à inserção da tecnologia no fazer musical das últimas décadas, fator que veio alterar radicalmente o caráter da produção; mas se deve também a uma espécie de vácuo teórico que vigora no meio musical e que permite a diversos pensadores da área afirmarem que “os fundamentos teóricos e conceituais da música ocidental desapareceram.” (MACHOVER;1985:15).

Bachelard (1984:92) afirma que a atividade científica para ser convincente necessita se colocar acima da observação pura: “se experimenta, precisa raciocinar; se raciocina precisa experimentar”. Em relação à prática de ensino da Harmonia gostaríamos de aproveitar o raciocínio de Bachelard, expandindo-o: se experimenta, ouve; ouvindo, sente; sentindo, raciocina; raciocinando, experimenta.

Machover, ao falar sobre inteligência e intuição, recoloca a questão nos seguintes termos:

“A verdadeira distinção a estabelecer, é entre conhecimento e criação, entre saber alguma coisa e fazer alguma coisa. Ou, colocado em outros termos, podemos nós realmente fazer alguma coisa de válido sem possuir todos os conhecimentos de base suficientes e necessários?” (MACHOVER; 1985:15)

Relativamente à música, se esses conhecimentos de base se articulam em torno de uma teoria bem constituída, a sensação de segurança pode ser estabelecida. Mas se a teoria não se universaliza, não se torna unânime como foi o caso do tonalismo no ocidente, isso não deveria ser sentido como fator impeditivo - nem pelo compositor, nem pelo professor. É possível se referir à especificidade harmônica de diversos compositores que trabalham fora do universo tonal, compreender os mecanismos com os quais eles operam para exercer o controle da verticalidade, e retirar daí matéria interessante para a reflexão. O interessante é que se mantenha o movimento, sem se deixar prender a situações como a que se refere Minsky (1985:140) quando observa que a teoria musical “se bloqueou tentando durante muito tempo descobrir os *Universais*.”

A importância de Rameau é inquestionável. Com ele, música, ciência, e filosofia se encontram, e essa nos parece ser a sua maior contribuição. Nos dias de hoje, vivemos numa sociedade inteiramente transformada; mas podemos afirmar juntamente com Dufourt (1981) e Deliège (1985) que pela primeira vez desde o século XVII arte e ciência são reintegradas.

Segundo Deliège o grande diferencial que nos distancia do período ramista está no fato de que a música hoje “... se *concebe e se olha ela mesmo como pesquisa.*” (DELIEGE;1985:37). Para ele, a obra terminada deve manifestar a descoberta, por precárias que sejam as condições. E nessa perspectiva:

“... as condições presentes são impiedosas; que contraste em relação ao passado! Antigamente, durante todo o século XVII, por exemplo, as obras bem sucedidas foram produzidas a partir de um sistema em formação: a tonalidade. Hoje, uma barreira tecnológica é colocada entre o compositor e sua linguagem. . .” (DELIEGE;1985:37)

A tecnologia tem dupla face. Ao mesmo tempo que se apresenta como um ampliador do campo criativo, estabelece uma barreira a ser ultrapassada pelo criador - no nosso caso, o compositor, que busca os fundamentos de uma linguagem musical renovada. Talvez Strawinsky tivesse razão quando pressentiu o final da harmonia no ocidente com o serialismo pós-weberniano (DELIEGE;1985:59). No entanto, se com a disciplina Harmonia pretendemos ultrapassar tal limite, integrando a produção atual com todos os riscos implícitos no desafio tecnológico devemos abrir mão dos "universais" citados por Minsky. Isso para nós não representa problema; o tempo passou, e a orfandade de teorias globalizantes deixou de ser situação desconfortável.

3.2 A unificação do estilo - As regras do estilo

3.2.1 O estilo 'Conservatório'

Os principais referenciais para essa categoria permanecem na França; ali são publicados a maioria dos tratados aos quais tivemos acesso. Segundo nos diz Harnoncourt, até a revolução francesa a música era ensinada na França

através da relação mestre/aprendiz. A partir da revolução o panorama se altera. Segundo Harnoncourt (1988:29), os líderes políticos da época compreenderam que através da arte era possível influenciar as pessoas; uma instituição de peso como um conservatório nacional poderia ter um papel importante nesse momento. Cherubini, que foi um dos membros da comissão que em 1794 estabeleceu as bases do *Conservatoire de Paris*, e que foi seu diretor entre 1822 e 1842 (VIGNAL,1985:123) chegou a encomendar obras que satisfizessem o ideal de *'égalité'*. A instituição deveria se ocupar de ensinar música sem desprezar a simplicidade que a tornaria acessível a todos (HARNONCOURT;1988:29).

Como consequência desse movimento surge na França, a partir de meados do século XIX, uma série de tratados de harmonia, construídos dentro de uma mesma linha, à qual nos referimos como o 'estilo conservatório': após uma introdução onde são esclarecidos aspectos básicos da teoria musical, como classificação de intervalos e suas inversões, formação de acordes, o autor passa a enunciar um sem número de regras e suas exceções, através das quais procura cobrir o uso das tríades, as cadências, as modulações, as marchas harmônicas, os acordes alterados e o que eles denominam notas estranhas à constituição dos acordes (retardos, antecipações, passagem, pedais, etc.).

Tivemos acesso a três desses tratados - "*Cours d'harmonie théorique et pratique*", de François Bazin (BAZIN;ca.1857); "*Traité d'harmonie*" de Henri Reber (REBER;1927) e o "*Traité complet d'harmonie théorique et pratique*" de Émile Durand, (DURAND;ca.1881). A impressão que eles nos deixam é a da repetição exaustiva de um mesmo modelo²⁹. Como foi dito anteriormente, os autores enunciam regras e exceções, se dizem preocupados em respeitar, através das regras, o legado dos mestres da tradição, mas em nenhum deles há um só exemplo de trecho de obra que possa servir de referência para o estudo.

²⁹ A influência dessa linha de pensamento se faz sentir ainda muito recentemente. A Escola de Música da UFMG adotava, até o final da década de 80, o Manual de Harmonia de José Paulo da Silva (SILVA:1937), cuja constituição é claramente baseada nesse modelo.

Reber, por exemplo, declara se guiar pelas “*regras geralmente consagradas*” que teriam influenciado o estilo dos mestres (REBER;1927:i). Andréani, quando

comenta a constituição dos tratados de harmonia franceses tradicionais - dentre os quais os de Reber, Durand e Bazin logicamente se inserem - pergunta: *Existe uma só obra do século XVIII - sem falar do XIX - que não seja um tecido de transgressões dessas regras?*” (ANDREANI;1979:8) Muito mais lúcido nos parece o posicionamento de Schoenberg quando resolve a questão das regras e suas exceções se referindo a situações pouco usuais ou não recomendáveis (ver p.39).

Reber propõe também, no interior da prática de ensino, uma interface com a atividade analítica. A idéia parece interessante uma vez que amplia o alcance da disciplina. O autor não dá maiores precisões no que diz respeito à sua visão da análise, nem de que maneiras a ligação análise/harmonia deveria ser feita durante o estudo. Afirma, no entanto, que, em seu tratado, ele se propõe a “*analisar e expôr*” de maneira clara as “*possibilidades*” oferecidas pela harmonia de sua época (REBER;1927:2). Partindo dessa afirmação e também do exame do tratado verificamos que a análise à qual ele se refere concentra o foco sobre a identificação e nomeação de procedimentos.

A atividade analítica pode e deve participar da prática de ensino da harmonia. No entanto, aprender a identificar e a nomear como propõe Reber, não significa necessariamente aprender a relacionar. A análise, dentro da aula de harmonia deve proporcionar prioritariamente a compreensão das relações, a compreensão da maneira como interagem os diversos elementos da construção musical, e, sobretudo, de que maneiras o dado harmônico participa desta interação.

Nos três tratados analisados nessa categoria (Bazin, Reber, Durand) a matéria exposta e as explicações e justificativas são praticamente as mesmas, com diferenciais provindos evidentemente da personalidade de cada autor. Em todos eles cada aspecto abordado é seguido de uma proposição de exercícios

e aí também o modelo prevalece; os exercícios se resumem a dois tipos: harmonização de um baixo dado (cifrado e não cifrado) e harmonização de um canto dado (não cifrado).

Ao trabalharmos sobre a prática de ensino proposta por Schoenberg nos detivemos sobre sua crítica ao trabalho com o baixo dado, comentando também a solução alternativa por ele proposta³⁰. Não nos repetiremos a esse respeito uma vez que as propostas de Bazin, Reber e Durand nada acrescentam ao que já foi discutido. Quanto aos exercícios de harmonização de um canto dado, eles parecem figurar como a proposta padrão de qualquer prática de ensino tradicional de Harmonia. O interesse nesse tipo de exercício parece vir da integração da questão compositiva à proposta de harmonização. Para tanto é de fundamental importância que a melodia dada já contenha material passível de desenvolvimento. Tal não é o caso em nenhum dos três tratados dessa categoria. Em todos eles as melodias apresentadas primam pela falta de interesse; constituem-se, na grande maioria dos casos, de espécies de quebra-cabeças musicais, bem distantes de uma musicalidade que se queira orgânica.

Interessante observar também que a prática de ensino nesses tratados não dá espaço para a discussão teórica. Percebemos uma espécie de saturação no ar. Uma vez que o século XVIII foi marcado por Rameau e sua cientificidade, o século XIX reage com propostas práticas. No prefácio do tratado de François Bazin³¹ ele afirma não ter dado espaço a digressões, e ter tentado ser prático na elaboração, e conclui:

O mesmo pensamento me fez julgar inútil falar da origem da harmonia. Eu mostro aos alunos as agregações de sons empregados na música de nossa época, sem ocupá-los com a origem dessas agregações. A diversidade de teorias emitidas sobre esse sujeito indicam suficientemente que essa matéria deve ser tratada à parte.
(BAZIN;ca.1857:v)

³⁰ Ver p.40.

³¹ O Cours d'Harmonie de François Bazin (BAZIN;ca.1857) foi adotado nas classes de harmonia do Conservatoire de Paris, segundo carta que abre o tratado assinada por Auber, seu diretor na época.

O autor adota uma visão limitada do ensino da harmonia, não se ocupando de dotar o aluno da compreensão das jazidas profundas, como nos dizia Schoenberg (SCHOENBERG;1983:16), mas procurando apenas capacitá-lo a realizar corretamente uma tarefa determinada. A prática assim sugerida tende ao mecanicismo, e, por conseguinte, à perda de interesse.

Há outros tratados de Harmonia que se encaixam nessa mesma categoria mas que já esboçam uma reação ao academismo que os antecede. Deles nos ocuparemos a seguir.

3.2.2 Reconsiderando as regras - Flexibilizando o estilo

A necessidade dessa subdivisão se apresentou porque, apesar de trabalharem com a mesma concepção do ensino - a enunciação de regras, seguidas de propostas de exercícios no modelo baixo/canto dado - alguns autores já apresentam uma certa reação à aridez dos tratados anteriores. Nessa categoria estão o Tratado Prático de Harmonia de Rimsky-Korsakoff (RIMSKY-KORSAKOFF:1946), o *Traité de l'Harmonie* de Charles Koechlin (KOECHLIN:1928), Harmonia Tradicional de Paul Hindemith (HINDEMITH:1949), e o Tratado de Harmonia de Joaquim Zamacois (ZAMACOIS:1972).

O que chamamos de reação à aridez dos tratados anteriores pode ser entendido de diversas formas. Rimsky-Korsakoff e Hindemith, por exemplo, reduzem significativamente a quantidade de regras. Hindemith chega a afirmar em seu prefácio que o princípio fundamental do ensino de harmonia deve:

". . . dar ao estudante o material de que necessita em forma condensada e insistindo constantemente sobre a base histórica e o valor prático, único relativo ao estudo da harmonia, para logo tratar de pô-lo em contato com métodos mais avançados."
(HINDEMITH;1949:vi)

A afirmação de Hindemith denota uma compreensão maior do objetivo do ensino; a base histórica é a essência, e uma vez compreendidos, de forma prática, os princípios do funcionamento do sistema, deve-se partir para o

estudo de estágios mais avançados da linguagem harmônica. Nesse sentido Hindemith afirma ainda que seu livro contém regras mas que "*foram reduzidas a um mínimo possível*" e que foi dada especial atenção às propostas de exercícios práticos (HINDEMITH;1949:vii).

Rimsky-Korsakoff, por sua vez, critica a maioria dos tratados de harmonia que, segundo ele, se concentram na "*análise das várias classes de acordes e de suas resoluções*" (1946:9), descuidando do estudo das modulações e de uma proposta de metodologia que viria a capacitar o aluno a harmonizar melodias e corais. A crítica de Rimsky-Korsakoff tem endereço certo: as intermináveis análises de acordes e suas resoluções nos mais diversos contextos que ocupam a maior parte dos tratados da linha tradicional francesa analisados anteriormente. O estudo das modulações por ele sugerido é de vital importância no ensino da Harmonia. A modulação é um processo básico na constituição do sistema, e um dos responsáveis indiretos pela dissolução da tonalidade. É através dela que é obtido o deslocamento do centro tonal; quanto maior esse deslocamento maior o enfraquecimento da referência primeira, a tônica de origem, e por conseqüência da unidade e estabilidade tonal da peça. Esse aspecto deve ser cuidadosamente observado uma vez que é fundamental para a compreensão da evolução do sistema tonal. A crítica de Rimsky-Korsakoff é justa, entretanto, a contrapartida da crítica na redação de seu tratado não aparece na proporção esperada; o espaço por ele dedicado ao estudo das modulações nos parece reduzido e a abordagem do assunto superficial.

Zamacois é demasiado prolixo. Seu Tratado de Harmonia é composto de 3 volumes totalizando 1025 páginas onde ele enuncia regras e exemplifica as soluções; sob essa perspectiva seu trabalho em nada difere de Reber, Durand e Bazin. No entanto, Zamacois não se limita a enunciar regras; em alguns momentos ele abre a discussão, e é nesse sentido que ele se destaca. É bem verdade que Zamacois não provoca a discussão a cada regra que enuncia; no entanto, os tratadistas da categoria anterior não a provocavam em momento algum. Ao fazê-lo ele esboça uma reação contra o espírito determinista que guiava a categoria precedente e amplia a prática de ensino que se abre para

uma vertente mais reflexiva. Devemos observar que encontramos em seu tratado citações de Casella, Cherubini, Debussy, Durand, de Falla, Fetis, Koechlin, Rameau, Reber, Riemann, Rimsky-Korsakoff, Schoenberg, Strawinsky, entre outros. A ampliação da discussão explorando principalmente o posicionamento dos compositores como o faz em alguns momentos Zamacois é um dos aspectos fundamentais da prática de ensino da Harmonia.

Rimsky-Korsakoff define as competências a serem adquiridas durante o estudo da harmonia:

“harmonizar um coral com acordes no estilo severo...; harmonizar um coral com figuração melódica com figuração rigorosa nas três vozes inferiores...; harmonizar um coral em estilo livre empregando acordes dissonantes...; compor exemplos utilizando a modulação gradual em acordes...; compor um prelúdio modulante...; compor variações com movimentos melódicos diversos sobre um tema dado.” (RIMSKY-KORSAKOFF;1946:10)

Dois eixos principais se destacam na proposta de Rimsky-Korsakoff: a harmonização de melodias e a composição de formas simples (prelúdio e tema com variações).

A proposta de harmonização de melodias é comum a todos os tratados até aqui analisados. A composição de formas simples aparece como uma tentativa de conexão harmonia/composição, uma clara abertura para o desenvolvimento da criatividade no interior do estudo. Tomar como modelo de escrita o prelúdio ou o tema com variações é uma sugestão interessante, na medida em que temos incontáveis exemplos dessas duas formas elaboradas pelas mãos dos mestres da tradição ocidental, desde o barroco até o século XX.

Rimsky-Korsakoff não nos dá maiores detalhes sobre a metodologia com a qual ele trabalharia essa sugestão, mas, acreditamos que seria de fundamental importância tomar como referência obras da tradição. Tanto no prelúdio como no tema com variações pode-se selecionar um dos inúmeros já escritos, retirando dali a estrutura harmônica, que passa a funcionar como suporte sobre a qual o aluno pode se exercitar. A comparação do exercício com a solução

original a posteriori se torna indispensável. É no reencontro com a referência original que a prática é enriquecida, que o aprendizado se consuma.

Koechlin, juntamente com Zamacois, é quem mais se aproxima do modelo conservador 'Reber/Durand/Bazin'. Seu tratado é composto de três volumes. O primeiro volume se encaixa no padrão regras/exercícios. O terceiro volume apresenta as realizações do autor dos exercícios propostos nos volumes 1 e 2; até aí nada de novo. O segundo volume traz o diferencial. Ali ele apresenta uma seção denominada "*Harmonia e composição*" e uma outra "*Evolução da harmonia do século XVI até os nossos dias*", ambas inteiramente baseadas em trechos de obras. Nelas Koechlin trabalha aspectos diversos de elaborações harmônicas em obras de compositores para os quais o tonalismo ainda se encontra em estado latente como Okeghem, Dufay, Josquin des Près, passando pelos grandes clássicos da tradição ocidental, chegando a Wagner, Stravinsky e mesmo Schoenberg. Devemos observar no entanto que, apesar do gesto esboçado em direção a uma estética que lhe era contemporânea, os comentários de Koechlin por vezes dão mostra de total incompreensão de sua parte em relação a essa mesma estética. Ao comentar um trecho da peça nº 1 do opus 19 para piano de Schoenberg, Koechlin observa: "*Nenhuma arte parece menos abandonada ao acaso do que esta, tão refinada, do Sr. Schoenberg.*" (KOECHLIN;1928: v.3: 261)

O desenvolvimento da escuta interna, questão de extrema importância na prática de ensino da Harmonia é mencionada no prefácio do tratado de Koechlin:

"Quanto à maneira de estudar, nós recomendamos em geral o hábito de se escrever 'à mesa', sem a ajuda do piano. É necessário para isso desenvolver o sentido da 'audição interior'; todo bom músico a possui em uma certa medida; mas cultivando esse dom ele atingirá resultados quase inesperados. " (KOECHLIN;1928:2)

A observação de Koechlin é de extrema importância. O desenvolvimento da escuta interna acarreta com certeza um desenvolvimento da percepção auditiva do aluno. Encontramos no final dos tratados de Bazin e Reber exames de final de estudos do Conservatoire de Paris, com algumas soluções

desenvolvidas por alunos de então, que seguramente foram elaboradas conforme a tradição francesa, "*à la table*" (elaboração do exercício à mesa, sem utilização do instrumento), como aqui nos sugere Koechlin. Devemos admitir que, apesar do academismo absolutamente criticável dos tratados, apesar da aridez e da pouca musicalidade das propostas, as soluções são admiráveis. Conseguir tal nível de realização em um exercício de harmonia sem a utilização de um instrumento denota um desenvolvimento da escuta interior que nos impressiona.

A aquisição dessa habilidade é um ganho inquestionável. Koechlin não trata do assunto com detalhes mas em algumas linhas do prefácio ele nos revela seu princípio de trabalho, nos permitindo imaginar uma metodologia para esse tipo de exercício:

"... pelas execuções ao piano, pela memória dessas execuções você desenvolverá a faculdade de escutar no silêncio as sonoridades simultâneas que são os acordes." (KOECHLIN;1928:2)

Através de sua descrição podemos imaginar uma proposta de exercício: escreve-se um encadeamento com oito acordes, por exemplo. Executam-se os dois primeiros. Imediatamente em seguida o aluno deve tentar ouvir internamente a sonoridade dos dois acordes anteriormente executados. Obtido o resultado satisfatório acrescenta-se um terceiro acorde à seqüência, e assim sucessivamente. Acreditamos que com a aplicação desse tipo de exercício em alunos iniciantes, sugerindo acordes bastante simples no princípio, trabalhando com repetições, e aumentando a complexidade gradativamente podemos alcançar resultados interessantes. Trata-se aqui de uma proposta de refinamento da capacidade auditiva. A descoberta dessas entrelinhas no tratado de Koechlin nos soa como verdadeira revelação de uma metodologia de trabalho diferenciada que pode se constituir em um importante fator de enriquecimento da prática de ensino.

Hindemith, que também participa dessa categoria, é partidário da simplificação. Ele afirma:

"... a harmonia é uma arte simples, baseada numa poucas regras empíricas derivadas de feitos históricos e acústicos, regras fáceis de aprender e aplicar, desde que se não as envolva em uma nuvem de nebulosidade pseudocientífica." (HINDEMITH;1949:vi)

A reação ao excesso de teorização é clara. Em seu livro as regras são colocadas em frases curtas e não há espaço para grandes discussões teóricas. É também significativo o título do livro: *"Curso condensado de harmonia tradicional com predomínio de exercícios e um mínimo de regras"*. (HINDEMITH;1949). Hindemith faz questão de frisar suas preferências, e de reagir contra o excesso de regras que vigoravam nos tratados tradicionais. Não podemos deixar de observar, no entanto, que, em *"The Craft of Musical Composition"* (HINDEMITH;1942) ele se dedica a uma longa discussão a respeito da harmonia e suas forças dentro do contexto compositivo.

Como vimos anteriormente, Hindemith dedica grande importância à parte prática de seu livro. Nos exercícios, através de um procedimento padrão, ele nos transmite sua preocupação com o desenvolvimento da questão perceptiva: a cada tópico explicado (e dessa forma ele age do início ao fim do livro) ele inicia sempre os exercícios com a mesma recomendação: *"toquem-se os seguintes acordes"* ou *"toquem-se os seguintes encadeamentos"*. Apesar da simplicidade da observação, ela pode criar um diferencial na prática de ensino: cada novidade deve ser percebida de forma isolada antes de se passar à sua aplicação nos exercícios. A compreensão harmônica deve sempre partir da percepção. Nenhuma racionalização tem lugar antes de uma identificação auditiva.

Através da forma como constrói a progressividade dos exercícios Hindemith também demonstra sua preocupação com a questão perceptiva dentro da prática de ensino. Até o capítulo 7 (num total de 16 capítulos) todas as harmonizações são resolvidas com os graus principais I, IV e V (Tônica, Subdominante, Dominante). Isso indica uma clara intenção de fixar a percepção do aluno nas funções principais que sustentam a tonalidade - esse é um dado importante a ser considerado na organização da progressividade da prática de ensino.

Dentre os teóricos analisados nesse capítulo, excetuando Rameau e também Rimsky-Korsakoff, Hindemith é o único que se destaca como compositor; e essa sua característica transparece no momento em que ele elabora os exercícios. Estes são, na verdade, pequenas propostas de composição. Desde os mais simples, podemos detectar a preocupação do autor em elaborá-los sempre em função de uma idéia que direciona e estimula a criatividade do aluno. Existe sempre uma célula rítmica preponderante, ou um perfil melódico de referência que deve ser aproveitado enquanto material, não para uma simples harmonização, mas para um exercício de composição que leve em conta um dado harmônico principal. A musicalidade é fator essencial na constituição da prática proposta no tratado de Hindemith.

Hindemith termina Harmonia Tradicional com 4 cantos dados. Coerentemente, ele não propõe aqui a simples harmonização de 4 melodias distintas. Trata-se de 4 propostas compositivas. Ele define a instrumentação (flauta/violino + piano), dá as indicações relativas à forma, e algumas diretrizes gerais relativas à harmonia. Cada melodia tem um caráter próprio, permitindo que o aluno exercite seu conhecimento de Harmonia em conjunção com a construção de uma forma pré-estabelecida. Nesse sentido seus exercícios são um modelo a ser aproveitado.

3.3 As novas teorias

3.3.1 Hugo Riemann e a teoria das funções

Hugo Riemann escreve Armonia y Modulacion em 1905. Ali ele propõe a abordagem do sistema tonal através da Teoria das Funções Harmônicas, teoria que foi por ele desenvolvida no final do século XIX (Koellreuter;1978:3). Apesar de sua teoria transformar completamente a interpretação do funcionamento do sistema tonal, e de fazê-lo através de uma consideração irrestrita do conceito de 'função', Riemann aplica mas não define claramente tal

conceito em seu tratado. Encontramos a definição do conceito de 'função' em Koellreuter, um de seus principais adeptos:

"Na harmonia entende-se por função a propriedade de um determinado acorde, cujo valor expressivo depende da relação com os demais acordes da estrutura harmônica." (KOELLREUTER; 1978:13)

A Teoria das Funções, que é, na verdade, a grande contribuição de Riemann para o ensino de harmonia, não considera os acordes como elementos estanques, mas enquanto entidades dotadas de forças direcionadoras de um fluxo de movimentos complexos. Tal fundamentação amplia em muito a compreensão do funcionamento do sistema tonal, que passa a ser visto como uma trama perpassada por um dinamismo que afeta, de agora em diante, as múltiplas relações entre todos os graus da escala.

A teoria funcional da Harmonia parte do princípio de que existem três funções básicas - Tônica, Dominante e Subdominante - e todos os acordes formados sobre os graus da escala se relacionam de alguma forma com essas três funções. Isso pode ser observado na primeira lei tonal³² que conta com o seguinte enunciado:

"Todos os acordes da estrutura harmônica relacionam-se com uma das três funções principais: tônica, dominante, subdominante." (KOELLREUTER;1978:14)

Esse princípio básico altera a concepção e interpretação do sistema, gerando reflexos sobre a prática de ensino. O primeiro deles é sobre o trabalho da percepção. As funções principais são dotadas de um colorido próprio, que, de acordo com Koellreuter (1978:13), pode ser ligado a sensações de repouso ou movimento:

Tônica > repouso; **Dominante** > aproximação; **Subdominante** > afastamento.

A definição da função é consequência do contexto e não é fixa; oscila de acordo com as linhas de força geradas pelos acordes utilizados. Na prática

³² A teoria funcional da harmonia está organizada através de 5 leis denominadas 'leis tonais'.

com a harmonia funcional, portanto, a classificação dos acordes depende fundamentalmente da percepção das relações entre eles; o ouvido é, todo tempo, chamado a identificar o colorido de cada acorde, e a classificá-lo sempre em relação ao contexto. Nesse sentido a interpretação funcional da harmonia obriga o aluno a manter uma constante relação com a percepção do todo, além de obrigá-lo a ficar atento aos direcionamentos locais que passo a passo se estabelecem. Se na prática de ensino a escuta foca o local e não perde de vista o todo, a percepção é ampliada, a compreensão é enriquecida.

Outro fator que sofre uma radical transformação com a teoria de Riemann é a cifragem - elemento indispensável no ensino da Harmonia. Brisolla observa (1979:18) que a cifragem tradicional com números romanos não revela diferença entre os graus, a não ser uma diferença de ordem quantitativa (de I a VII). Observa também que a cifragem por funções, por relacionar todos os acordes às três funções básicas, dá ao aluno uma noção da lógica harmônica que rege o encadeamento, além de informá-lo sobre uma hierarquia dialeticamente estabelecida (observar o exemplo inserido no parágrafo que se segue).

Ainda com relação à cifragem, devemos assinalar a maior simplicidade obtida na cifragem funcional.³³ O modelo tradicional pode atingir um grau de complexidade muito alto. Na cifragem tradicional, um acorde de nona de dominante na primeira inversão, por exemplo, deve ser cifrado $\begin{matrix} 7 \\ 6 \\ 5 \\ V \end{matrix}$; o mesmo acorde na cifragem funcional é cifrado: $\begin{matrix} 9 \\ \mathbf{D} \\ 3 \end{matrix}$.

Como pode ser observado, a cifragem funcional é mais próxima do objeto a ser cifrado: a qualidade funcional do acorde é revelada (**D** = Dominante) como observado por Brisolla no parágrafo anterior; o número 3 colocado abaixo do **D** indica que a terça do acorde foi colocada no baixo; o número 9 indica que o acorde é de nona. Na cifragem tradicional os números utilizados indicam a

³³ Não nos referimos aqui à cifragem de Riemann que é extremamente confusa chegando a prejudicar o aproveitamento de seu tratado; nos referimos à cifragem funcional já aperfeiçoada, da maneira como ela se apresenta em Koellreuter (1978) ou Brisolla (1979).

distância entre a nota do baixo e as demais notas do acorde. Isso se constitui numa informação correta porém de menor utilidade prática, gerando, na verdade, um excesso de informação que elimina sua principal vantagem: funcionar como atalho, como uma espécie de taquigrafia; como observa Hindemith (1949:96), essa taquigrafia acaba por perder o sentido, por se tornar mais complexa que a própria informação que lhe deu origem.

Riemann não se pronuncia em nenhum momento a respeito de seus objetivos principais ao ensinar harmonia. No entanto, não podemos deixar de notar que seu tratado se intitula "*Harmonia e Modulação*". O processo modulatório ocupa mais de 30% de suas páginas (110 páginas em 302), e por isso acreditamos poder justificá-lo como o foco principal de sua prática de ensino. No estudo da modulação, Riemann explora o processo de conversão funcional³⁴, conceito estritamente ligado à sua teoria das funções. O estudo é interessante pela multiplicidade de casos propostos. Nos parece criticável a cifragem utilizada, que por vezes é demasiado esquemática, prejudicando a compreensão dos exemplos apresentados. A cifragem funcional atual, simplificada e mais eficaz como foi assinalado anteriormente, decorre da atuação de teóricos posteriores a Riemann que trabalharam nesse sentido.

Observamos anteriormente que Hindemith, durante os sete primeiros capítulos de seu livro, resolvia as harmonizações apenas com as funções Tônica, Subdominante e Dominante. Encontramos em Riemann o mesmo procedimento, e pela sua precedência podemos supor que a idéia original parte dele. Até a página 104 (num total de 302) de *Armonia e Modulación* (RIEMANN;1943) todas as harmonizações são realizadas com as funções principais (Tônica, Dominante, Subdominante).³⁵

³⁴ No processo modulatório, como explicado por Riemann, um acorde pode ter sua função transformada, podendo ser, por exemplo, tônica da tonalidade de origem e, ao mesmo tempo, dominante da nova tonalidade. Quando tal acontece, Riemann denomina 'conversão funcional' o processo que afeta o acorde.

³⁵ Achemos importante observar aqui que o "Tratado de Harmonia" de Schoenberg que orientou nossa prática pedagógica durante 12 anos utiliza uma estratégia bastante diferente daquela proposta por Riemann. Schoenberg, já nos primeiros exercícios, propõe a utilização das tríades sobre todos os graus da escala de forma indiferenciada. Para ele não existe privilégio de função alguma, a não ser função tônica que deve iniciar e fechar os exercícios. Não podemos dizer que Schoenberg não se preocupava com o desenvolvimento da percepção

Riemann denomina esse tipo de procedimento "*harmonia natural*" (1943:61). Utilizando-a Riemann introduz as inversões dos acordes, as dissonâncias de passagem (notas de passagem e bordaduras), chegando ao processo de modulação ainda com as funções principais. A esse respeito, cabe a mesma observação que fizemos com relação a Hindemith; trata-se de uma diretriz importante na estruturação da prática de ensino. Ela nos interessa na medida em que afeta diretamente o desenvolvimento da percepção; organiza-se a progressividade do material privilegiando, inicialmente, a fixação das funções principais antes de expandir o campo harmônico com as demais funções.

A Teoria das Funções de Riemann sofreu aperfeiçoamentos com o passar do tempo. Koellreuter (1978:3) cita Max Reger e Hermann Grabner como teóricos que trabalharam nesse sentido. Harmonia Funcional (KOELLREUTER;1978) e Princípios da Harmonia Funcional (BRISOLLA;1979), que consideramos como derivados de Armonia e Modulacion (RIEMANN;1943), são exemplos desse aperfeiçoamento. Nos dois livros (que seguem basicamente o mesmo percurso) a teoria das funções é explicada de forma condensada e bem mais clara através das cinco 'leis tonais'. Essas leis que, na verdade, sustentam e organizam a teoria, não haviam ainda sido enunciadas no tempo de Riemann e fazem parte dos aperfeiçoamentos citados anteriormente.

Não podemos deixar de fazer uma referência ao tratamento dado por Riemann ao modo menor. Riemann explica o modo menor através da série de harmônicos inferiores³⁶. Trata-se na verdade de um artifício teórico que se adapta bem à explicação da constituição da tríade menor mas cuja existência nunca foi demonstrada cientificamente (BRISOLLA;1979:22). Hindemith (1942:78) critica o artifício por considerar insensato assumir como verdadeira

do aluno, mas uma coisa é certa: para ele o trabalho de percepção não privilegia a sensibilização às funções básicas - Tônica, Dominante, Subdominante. No entanto, quase trinta anos depois (1939), ao partir para a redação de Structural Functions of Harmony (SCHOENBERG:1969) Schoenberg revê a questão e constrói todo o livro sobre um raciocínio nitidamente guiado pela funcionalidade.

³⁶ A série de harmônicos inferiores é gerada a partir de uma fundamental e reproduz a série harmônica natural no sentido inverso, ou seja, descendente. Essa série, contrariamente à série harmônica natural, não se verifica na natureza, só podendo ser obtida artificial.

uma força capaz de inverter a 'gravitação' expressa na série harmônica natural e que não encontra provas evidentes de seu funcionamento na natureza.

Ao utilizar a série de harmônicos inferiores como fundamento teórico para o modo menor Riemann é levado a considerar a 'quinta' como a fundamental das tríades menores. Ele obtém uma certa simetria na formação das tríades³⁷ mas gera, ao mesmo tempo, uma complicação no raciocínio, além de uma obrigatória proliferação de símbolos que, como bem observa Brisolla (1979:23), prejudicam a simplicidade da cifragem. Nos perguntamos então: se o princípio é artificial por contrariar o que se encontra na natureza, se a compreensão é prejudicada pela complexidade da cifragem e do raciocínio, não seria muito alto o preço cobrado pela simetria assim obtida?

Riemann aparece, portanto, como a figura principal da linha de pensamento funcional. Brisolla e Koellreuter são os continuadores aos quais tivemos acesso, e que nos trazem a teoria de forma muito mais condensada e simplificada, e por isso mesmo muito mais acessível. Eles abandonam a série harmônica inferior, adotam uma cifragem já bastante simplificada, e trabalham com as 5 leis tonais que tornam a teoria mais clara e organizada.

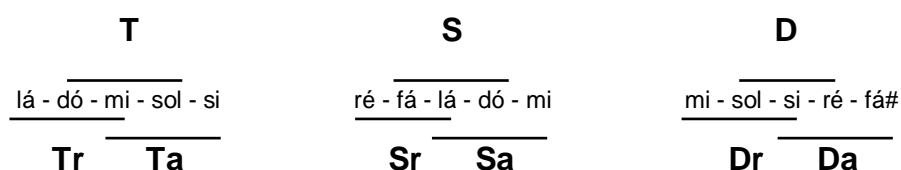
Gostaríamos de nos deter sobre um aspecto teórico exposto por Koellreuter, reproduzido por Brisolla, e que acreditamos ser questionável. Trata-se do modelo teórico que explica as relações funcionais no modo maior e no modo menor.

O modelo é apresentado (KOELLREUTER;1978:27, BRISOLLA;1979:63) como ilustração da segunda lei tonal³⁸ e mostra as relações funcionais, no modo

³⁷ A simetria obtida é a seguinte: se tomamos, por exemplo, a nota *Dó* como fundamental, no modo maior ela gera em sua série harmônica uma quinta justa ascendente - *Sol* - e uma terça maior ascendente - *Mi*, resultando na tríade maior *Dó - Mi - Sol*. Pela teoria dos harmônicos inferiores, a mesma nota *Dó* geraria através de seus harmônicos inferiores uma quinta justa descendente - *Fá* - e uma terça maior descendente - *Lá bemol* - resultando numa tríade menor *Fá - Lá bemol - Dó*. No primeiro caso a fundamental é a nota *Dó*. No segundo caso Riemann considera como fundamental também a nota *Dó*. Obtemos, portanto, a partir de uma mesma fundamental, duas tríades: uma tríade maior ascendente e outra menor, descendente. A simetria é evidente: duas tríades são geradas em sentidos opostos pela mesma fundamental. A artificialidade da situação também o é: a série harmônica descendente é um fenômeno artificial, puramente teórico, que não se encontra na natureza.

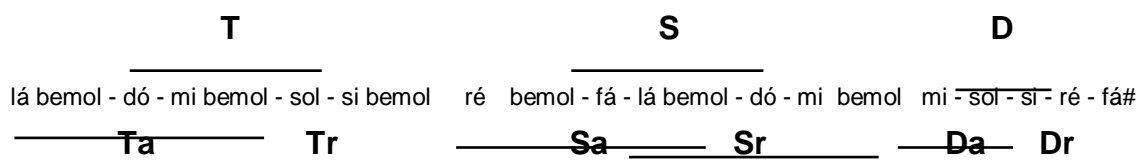
³⁸ "Segunda lei tonal: os acordes têm o significado harmônico daquela tônica, subdominante ou dominante, da qual são vizinhos de terça." (KOELLREUTER:1978:26)

maior, entre as três principais funções - *Tônica*, *Subdominante* e *Dominante* - e seus acordes vizinhos de terça - relativos (**r**) e anti-relativos (**a**).



O diagrama é claro. Reconhecemos as 3 funções principais e, ligados a elas, seus relativos e antirelativos. Se o diagrama é apresentado como explicação da constituição do modo maior, os acordes que dele participam devem também participar da constituição do modo. Detectamos, no entanto, uma exceção: o acorde *si-ré-fá#*, Dominante Anti-relativa (**Da**), conta com um *fá#*, nota externa à tonalidade de Dó Maior. Pela alteração introduzida o esquema ganha total simetria: cada função principal (T, S, D) é constituída por uma tríade maior e está rodeada por duas tríades menores. Sem a presença do *fá#* tal simetria estaria destruída. Entretanto, podemos considerar a deformação proveniente da nota alterada *fá#* como um procedimento dentro de um limite aceitável em função de um dado perceptivo: ela produz uma tríade externa ao campo harmônico do modo maior (*si - ré - fá#*), porém, enquanto Dominante Anti-relativa encontra uma resolução de caráter modal sobre a tríade *mi - sol - si*, Tônica Anti-relativa. O fato da tríade resolutiva *mi - sol - si* pertencer de forma inequívoca ao campo de *Dó maior* nos parece vital para justificar a deformação observada.

O problema maior aparece quando é apresentado o diagrama seguinte (KOELLREUTER;1978:27, BRISOLLA;1979:64) onde os autores procuram descrever as relações funcionais no modo menor:



Pela necessidade de manter a unidade do raciocínio, e por considerar a função *Dominante* como maior nos dois modos, são apresentadas sobre o eixo da *Dominante* as tríades *mi - sol - si* e *si - ré - fá#* enquanto constituintes legítimas da estrutura funcional do modo menor. Nesse caso, a explicação nos parece estar fundamentada numa esquematização totalmente incompatível com a realidade auditiva do modo. Considerar o acorde de *mi - sol - si* como um constituinte do modo menor, nos parece um total contra-senso funcional; a tríade *mi - sol - si*, pela presença do *mi natural*, funciona como agente que caracteriza o modo maior e, por isso mesmo, não deveria ser apresentada como constituinte do modo menor. A partir daí, acreditamos que a simetria relativa dos diagramas é totalmente dispensável por sua artificialidade; talvez faça bem para os olhos mas não encontra respaldo na realidade perceptiva do modo menor. Não conseguimos encontrar nas obras da tradição, nem construir por nossa própria conta um trecho no modo menor no qual a tríade *si-ré-fá#* se resolva sobre a tríade *mi-sol-si*, e no qual, ao mesmo tempo, a integridade do modo menor seja mantida. A tríade *mi-sol-si* não constrói o modo, ela o destrói. Até prova em contrário não podemos aceitar a explicação de Koellreuter/Brisolla.

A teoria funcional não se propõe a transformar o universo tonal. Trata-se, na verdade, de uma teoria explicativa diferenciada das anteriores, que propõe uma nova leitura das relações funcionais dentro do sistema tonal. À parte equívocos como o assinalado acima, ela é uma teoria que desperta interesse. Ela não altera o universo tonal, apenas o lê de forma mais transparente e mais orgânica, permitindo uma prática de ensino que se torna mais rica porque procura conexões mais imediatas com a realidade perceptiva do sistema.

3.3.2 Alois Haba e as novas repartições da oitava

Alois Haba se distingue do demais teóricos analisados até aqui, uma vez que propõe uma ampliação do sistema de escrita musical através da utilização de divisões da oitava em partes menores que um semi-tom³⁹. No sub-título de seu tratado ele já especifica as divisões em quartos, terços, sextos e dozeavos de tom, com as quais pretende trabalhar.

Haba não foi o primeiro nem o único a trabalhar com essa ampliação. Seu trabalho pode ser considerado como um desdobramento de uma linha de investigação acústica que, segundo Barce (HABA; 1984:V), teve seu apogeu entre a segunda metade do século XIX e início do século XX, especialmente com os trabalhos de Helmholtz e Wundt.

Barce assinala ainda (HABA; 1984:VI) que tudo indica que as primeiras composições com quartos de tom foram algumas peças para Violoncelo e Piano, escritas em 1905 por Richard H. Stein.

O emprego dos micro-intervalos deu origem aos mais diversos trabalhos de luteria. Segundo Barce (HABA; 1984:VII) podemos assinalar um harmônio em sextos de tom construído em Berlim em 1925 por Schiedmayer, um piano de triplo teclado em quartos de tom construído em Praga em 1924 por Forster, além de clarinetes e harmônios em quartos e sextos de tom construídos por iniciativa do próprio Haba.

Por iniciativa de Julián Carrillo foram construídas uma harpa de 16 avos de tom (por Jeronimo Baqueiro Foster) e uma guitarra em quartos de tom (por Baudelio Garcia) em 1925. O piano foi um instrumento bastante explorado no universo micro-intervalar, sendo que a casa alemã Sauter construiu em 1958, sob a demanda de Carrillo, 15 pianos que ele denominava 'metamorfoseadores', cada um afinado de uma maneira entre 1/3 e 1/16 de

³⁹ Um semiton equivale à menor divisão da oitava no sistema temperado.

tom. O piano em 1/16 de tom cobre, em toda sua extensão (97 teclas), o intervalo de uma oitava - do *dó5* ao *dó6* (BARCE, in: HABA;1984:VII).

Haba chegou a escrever uma ópera em quartos de tom (*la Mère*), cuja orquestração inclui clarinetas em quartos de tom, duas harpas (sendo uma delas 1/4 de tom acima do diapasão) além de trompetes, trombone, harmônio e piano em quartos de tom (HARASZTI;1963: 714)

O tratado de Haba não é um livro prático, de uso fácil em sala de aula. É uma obra teórica onde ele procura explicar as possibilidades de organização da verticalidade no sistema temperado e nos sistemas baseados em unidades menores que o semitom. Em todo o livro não há uma só proposta de exercício; isso significa a desconsiderar um aspecto fundamental na prática de ensino.

Haba despertou nosso interesse no início dessa pesquisa por ser o único teórico dentre os estudados que abandona o sistema temperado propondo o que parecia ser uma nova teoria; por trabalhar com intervalos menores que o semi-tom, sua obra difere substancialmente de todos os tratados aos quais tivemos acesso. Nos chamou a atenção também o fato de seu tratado receber referências elogiosas no meio acadêmico (SEKEFF:1996). No entanto, o interesse desse tratado se esgota no momento em que procuramos enxergá-lo como algo mais que um objeto raro, e procuramos entendê-lo sob a perspectiva da teoria harmônica, enquanto ferramenta que deveria nos conduzir a uma compreensão renovada da linguagem musical, enquanto suporte da prática de ensino da Harmonia.

O raciocínio de Haba está permeado de equívocos, suas deduções nos parecem bastante confusas e arbitrarias; isso é o que procuraremos demonstrar no correr de nossa análise. Tomaremos como um primeiro exemplo um caso discutido no primeiro capítulo, onde ele conecta os antigos modos gregos com a música tonal, e opera uma dedução, no nosso entender, truncada.

Haba expõe inicialmente as escalas gregas, dividindo-as em tetracordes conforme assinalado abaixo (1984:20):

- i. dó - ré - mi - fá - sol - lá - si - dó
- ii. ré - mi - fá - sol - lá - si - dó - ré
- iii. mi - fá - sol - lá - si - dó - ré - mi
- iv. fá - sol - lá - si - dó - ré - mi - fá
- v. sol - lá - si - dó - ré - mi - fá - sol
- vi. lá - si - dó - ré - mi - fá - sol - lá
- vii. si - dó - ré - mi - fá - sol - lá - si - (dó)

Ele observa então que existem eixos de simetria nas escalas, o que lhe permite agrupá-las:

- i. dó - fá / sol - dó
- ii. re - sol / lá - re
- iii. mi - lá / si - mi

- iv. fá sol - dó - fá
- v. sol lá - re - sol
- vi. lá si - mi - lá

- vii. si dó - fá / sol - (dó)

Aqui ele constata a importância do intervalo de quarta justa como delimitador do âmbito dos tetracordes. Depois disso assinala que as escalas i e iv, ii e v, e iii e vi formam os tetracordes *dó-fá*, *ré-sol*, *mi-lá*. Deduz também da escala vii dois tetracordes contendo um trítono: *si-fá-si* ou *dó-fá-si* (1984:23).⁴⁰

Daí Haba sintetiza:

⁴⁰ Essa última dedução já nos parece forçada, uma vez que a simetria dentro da escala é totalmente irregular, não seguindo o mesmo padrão das deduções anteriores.

"Resumindo, pode-se construir, a partir da antiga teoria tetracordal grega, as seguintes formações acórdicas básicas: acordes tríadas: sol-dó-fá, fá-si-mi, si-fá-si, dó-fá-si; transposição da tríade sol-dó-fá (lá-ré-sol e si-mi-lá); acorde quatríada dó-fá-sol-dó e sua transposição (ré-sol-lá-ré e mi-lá-si-mi)" (HABA;1984:23)

E em seguida:

Estes pressupostos básicos dos teóricos gregos nos levam diretamente às realizações mais significativas da música moderna. Tanto Debussy quanto Schoenberg utilizaram de novo a afinidade dos sons por quartas em suas praxis musicais como ponto de partida de combinações melódicas e harmônicas."(HABA;1984:23)

O que questionamos em todo esse raciocínio é, principalmente, a maneira despreocupada como ele passa da dimensão escalar (horizontal) para a dimensão harmônica (vertical). A partir de eixos de simetria na formação das escalas, o autor deriva acordes de 3 e 4 notas formados por intervalos de quartas superpostas: "*acordes tríadas: sol-dó-fá, fá-si-mi, si-fá-si, dó-fá-si; acorde quatríada dó-fá-sol-dó.*" Sua dedução é inteiramente arbitrária. Porque seriam esses e não outros os acordes dedutíveis das escalas dadas? De que autoridade estão investidos os eixos de simetria para determinarem entidades harmônicas de forma tão categórica?

O primeiro modo grego por ele listado (ver página anterior) corresponde à escala maior utilizada no sistema tonal. Apesar da existência inequívoca de eixos de simetria delimitados pelo intervalo de quarta justa nesse módulo básico⁴¹, os acordes do sistema tonal não foram organizados a partir desse intervalo. A harmonia tonal foi organizada a partir de acordes formados por superposições de terças que contrariam totalmente a simetria observada. Mais uma razão que reforça nossa tese.

Mais absurdo ainda nos parece estabelecer, através dos acordes por quartas por ele deduzidos, uma ligação direta da música grega com a produção de Schoenberg e Debussy. É bem verdade que esses dois compositores lançaram mão de tais formações. Mas o fizeram - e se pronunciaram a respeito de forma

⁴¹ A escala de Dó maior pode ser dividida em dois tetracordes simétricos delimitados pelo intervalo de quarta justa - 1º tetracorde: **Dó** - ré - mi - **Fá**; 2º tetracorde: **Sol** - lá - si - **Dó**.

inequívoca - com a intenção de quebrar a funcionalidade agregada aos acordes formados pela superposição de terças e não por necessidade de se referirem de alguma forma à música grega antiga. Era, na verdade, uma maneira de destruir um sistema estabelecido. No nosso entender, não se justifica o paralelo traçado por Haba por se tratar de um raciocínio absolutamente mecanicista e desconectado do pensamento dos compositores citados.

Comentaremos uma outra passagem onde seu raciocínio aparece como bastante simplista, beirando a ingenuidade. Impressionado pela presença do intervalo de quarta justa na constituição dos modos gregos ele tenta expandir o raciocínio propondo dispor tríades por quartas e por terças sobre os graus de uma escala maior e observa:



"Notamos que a voz mais grave (no primeiro exemplo) constitui a escala de Dó Maior, a voz média a escala de Fá Maior e a superior a escala de Si bemol Maior. Vemos assim que os acordes por quartas poderiam ser eleitos como ponto de partida para a politonalidade como mesmo direito que os acordes por terças (do segundo exemplo)." (HABA;1984:29)

Uma escrita politonal se define pelo agenciamento de polarizações de ordem tonal simultâneas, e a simples disponibilização de 3 escalas distintas assegura apenas parcialmente a obtenção do efeito. Além disso, com base no mesmo raciocínio perguntamos: e por quê não considerar como geradores de politonalidade os acordes por segundas, por quintas, por sextas, por sétimas, ou por qualquer intervalo que se queira? Se efetuarmos o mesmo procedimento, superpondo intervalos fixos a uma escala maior o resultado será absolutamente o mesmo. Devido ao paralelismo entre as vozes, que aparece como pressuposto básico do raciocínio, sempre obteremos escalas superpostas, e, obviamente, cada uma delas relativa a uma tonalidade diferente. O exemplo que elaboramos abaixo nos dá duas escalas maiores - *si*

bemol maior e lá bemol maior - como resultado da superposição de sétimas menores à escala de *do maior* original:



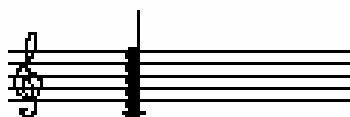
Poderíamos, então, considerar os acordes resultantes como ponto de partida para a politonalidade, tanto quanto os acordes por quartas ou terças superpostas preconizados por Haba? O que distingue seu exemplo do nosso? No nosso entender diferença aqui não há, e, a partir daí sua argumentação perde sentido. A politonalidade não aparece como resultado da formação de acordes pela superposição de intervalos iguais, mas como uma solução, no nosso entender, cautelosa, baseada na superposição de tonalidades distintas. Dizemos cautelosa, por se tratar de uma tentativa de enfraquecimento da tônica, espécie de reação à sua hegemonia, mas que não contava com o impulso suficiente para saltar no vazio do não sistema - ao mesmo tempo que enfraquecia a noção de privilégio, dela não conseguia abrir mão inteiramente (não uma tônica principal, mas diversas tônicas ao mesmo tempo). Tentar explicar a politonalidade através de acordes resultantes da superposição de escalas nos parece um exercício em vão.

O primeiro capítulo do tratado de Haba, no qual ele se ocupa do sistema temperado, vai até a página 159 e nele o que o autor faz sistematicamente é um levantamento de possibilidades: apresenta acordes de 7 notas por quartas, por quintas, por sextas e por sétimas, todos com as respectivas inversões; lista os acordes de 7ª possíveis sobre as escalas maior e menor. Agrupa os de mesma constituição, e constrói todos eles a partir da nota *do*; lista acordes de 9ª, 11ª, 13ª todos eles no estado fundamental e invertidos; apresenta as categorias anteriormente listadas com os acordes em posição aberta e exemplifica desde os acordes de 3 notas até os acordes de 13ª (1984:43-99).

Até aqui o que assistimos foi a um levantamento de possibilidades de construção de acordes de 3,4,5,6 e 7 notas por terças superpostas, com suas

respectivas inversões, baseados nas escalas maior e menor. Em nenhum momento Haba procura falar sobre a funcionalidade diferenciada desses mesmos acordes. Assistimos até aqui à apresentação de um repertório de acordes, nada além disso.

Continuando (1984:61-63), Haba explica os acordes de 9^a, 11^a, 13^a como somatório de tríades e acordes de sétima. Ao fazê-lo, Haba garante uma certa coerência ao raciocínio - todos os acordes derivam de tríades somadas a acordes de sétima - mas não considera que a audição não decompõe os acordes de forma tão organizada quanto ele supõe. Seu princípio de organização é visual e não auditivo. Tentaremos esclarecer nossa argumentação: ao tentar explicar o acorde de 11^a abaixo, por exemplo, ele propõe somente duas possibilidades de subdivisão: *do-mi-sol + sol-si-re-fa* ou *do-mi-sol-si + si-re-fa* (1984:61).



Ao apresentar somente duas possibilidades ele arbitrariamente elimina uma terceira, ou seja, o somatório de duas tríades *do-mi-sol + si-re-fa*, que fariam tanto sentido quanto as subdivisões propostas anteriormente. Além disso, a simples experiência de tocar tal acorde ao piano nos demonstra que podemos ouvi-lo de inúmeras outras formas, dependendo de como deslocamos a percepção a cada tentativa. Portanto, além de nos fornecer um raciocínio incompleto, sua explicação parte de um princípio visual e a Harmonia se estrutura e se compreende principalmente através da escuta, e não através da visão.

Apresentamos em seguida mais uma dedução, no nosso entender, equivocada: Haba deduz acordes de 13^a a partir de escalas de 8 notas, contabilizando um total de 26 acordes (1984:99). De acordo com seu raciocínio, a conexão entre tais acordes, justificativa para o fechamento da categoria, reside no fato do acorde possuir 8 notas, de ter sido construído por

terças superpostas, e de partir de uma dedução direta de alguma escala apresentada anteriormente. O que Haba não percebe é que suas deduções dão origem a um número tão grande de acordes dentro de uma mesma família que, do ponto de vista 'perceptivo', passa a ser absolutamente irrelevante o fato dele ter sido deduzido ou não de uma matriz formada anteriormente. A percepção não acusa a familiaridade.

Podemos, a título de contra-exemplo, construir sem muita dificuldade um acorde de 8 notas formado por terças superpostas e que não se encontra entre os 26 acordes que compunham sua dedução. Se tal acorde é possível e não aparece na teoria, sua ausência deveria ser justificada por alguma razão forte; sua diferença de colorido deveria ser imediatamente detectada por um ouvido medianamente treinado. Pois acreditamos ser impossível a qualquer pessoa com a percepção mais desenvolvida perceber a diferença ou sentir alguma desconexão absoluta entre o primeiro acorde da série abaixo (por nós construído; não consta na relação de Haba) e os demais acordes da série (listamos apenas 8 retirados dos 26 obtidos por Haba; a comparação do primeiro acorde com a série integral de 26 acordes tornaria ainda mais difícil uma possível distinção):



O que dá organicidade a uma elaboração teórica na área da música, seja ela a definição de uma classe de objetos, ou uma diretriz específica de condução de vozes, é a estrita relação do raciocínio desenvolvido com um fator de ordem perceptiva, e tal não é o caso das construções que Haba nos apresenta. Parece-nos totalmente inadequado fundamentar uma prática de ensino como a da Harmonia sobre uma teoria musical que é estruturada por um raciocínio de ordem mecânica e não perceptiva.

No segundo capítulo Haba se propõe a trabalhar sobre o sistema de quartos de tom. Se durante o estudo do sistema temperado Haba se limitou a construir um repertório de acordes possíveis, no sistema de quartos de tom a situação não se modifica.

Após algumas explicações sobre a notação diferenciada dos quartos de tom, sobre tipos de movimentos possíveis nos encadeamentos (1984:179) (que na verdade nada acrescentam uma vez que se resumem aos mesmos movimentos utilizados no sistema temperado: paralelo, oblíquo, direto, contrário), sobre repartições distintas dentro de um mesmo intervalo ou acorde utilizando os quartos de tom, Haba parte para a construção de seu repertório de acordes possíveis desde acordes de 2 notas até acordes de 24 notas (1984:202-215). Ao terminar a dedução de acordes de 4 notas Haba interrompe o processo e observa que foi possível obter 1540 acordes distintos (1984:214). Sugere então ao leitor que continue a dedução.

É difícil imaginar a conclusão da tarefa; além disso ela nos parece desnecessária. A riqueza de um sistema não pode ser mensurada somente pela quantidade de objetos distintos que dele participam. O que fazer com 1540 acordes de 4 notas? Essa é a questão fundamental. Existe alguma funcionalidade implícita? De que forma agenciá-los?

A teorização de Haba, no nosso entender, não se sustenta por uma razão simples. Ele constrói um grande catálogo de acordes, separados por classes, no intuito de demonstrar as imensas possibilidades de construção de seus novos sistemas. Mas, na verdade, ele vai de dedução em dedução, formando um repertório cada vez mais amplo e complexo, e em nenhum momento consegue esboçar princípios de uma gramática mínima que oriente o compositor na utilização prática de seus diversos sistemas e temperamentos.

Imaginemos que uma pessoa decida aprender uma língua estrangeira e inicie o aprendizado com a leitura do dicionário da nova língua, absolutamente organizado em ordem alfabética e com as definições de todos os seus termos. Terminado o estudo do dicionário acreditamos ser difícil a essa pessoa

construir um discurso organizado no novo idioma. Faltam-lhe justamente as regras básicas da organização gramatical que lhe permitirão dar sentido à fala. Haba nos dá o dicionário e despreza a gramática.

Mas, na verdade, Haba não despreza totalmente a gramática. Na introdução de seu tratado ele constrói um raciocínio onde coloca a si mesmo e a alguns seus predecessores (sintomaticamente todos originários da Bohemia, como ele) como os titulares de uma linha de desenvolvimento da linguagem musical, que, a partir de Rameau, conduziria a uma expansão cada vez maior do sistema de escrita. Resumimos a seguir seu raciocínio, da forma como ele o propõe, em 5 axiomas:

1. *“Rameau: sobre cada grau da escala maior e menor há uma única e determinada tríade, no sentido estritamente tonal de maior e menor.”*

2. *“Skuherský⁴²: toda tríade é possível sobre todos os graus de qualquer tonalidade.”*

3. *“Stecker⁴³: todo acorde de quatro sons pode ser encadeado com qualquer outro acorde de quatro sons e com todas as tríades de qualquer tonalidade, sem necessidade de nenhuma modulação preparatória.”*

4. *“Novák⁴⁴: não só as tríades e acordes de quatro sons, mas também todo acorde de cinco ou seis sons pode ser encadeado diretamente com todo outro acorde de cinco ou seis sons e com toda tríade ou acorde de quatro sons de qualquer tonalidade sem necessidade de nenhuma modulação preparatória.”*

5. *“Hába: todo som pode ser encadeado (relacionar-se) com qualquer outro som de qualquer sistema. Todo acorde de dois ou mais sons pode ser encadeado (relacionar-se) com qualquer outro acorde de dois ou mais sons do sistema que se queira.” (HABA;1984:2-3)*

A participação de Haba fecha esse raciocínio em cadeia, e, ao fazê-lo, provoca uma abertura de tal ordem que podemos considerar que tudo é possível a partir

⁴² Franz Skuherský (1830-1892), natural de Opatowitz na Bohemia, foi professor adjunto de Música na Universidade de Praga.

⁴³ Karl Stecker (1861-1918), natural de Kosmanos na Bohemia, foi aluno de Skuherský, e professor de História da Música e Contraponto no Conservatório de Praga.

⁴⁴ Vitezlav Novák (1870-1949), natural de Kamenitz na Bohemia, foi aluno de Stecker e Dvorák, e professor de Composição no Conservatório de Praga, onde teve Alois Hába como aluno.

dele. Não estamos em desacordo com o axioma de Haba. Sua colocação é legítima e condizente com o estado da linguagem musical sobretudo a partir da segunda metade do século XX, quando realmente tudo se tornou possível.

A questão fundamental é que a partir do momento em que não é mais possível colocar limites num vocabulário e numa rede de relações que o faça funcionar de forma coordenada - 5º axioma: *"todo som pode ser encadeado com qualquer outro som de qualquer sistema. . ."* (HABA;1984:3) - se torna desnecessário estabelecer um dicionário, uma vez que todo e qualquer dicionário será necessariamente incompleto. Cada compositor está livre, então, para construir o acorde que bem entender e encadeá-lo com qualquer outro acorde de qualquer sistema, temperado ou não. A partir daí a questão passa a ser a do estabelecimento da sintaxe do criador que deverá regular o uso de seu repertório de alturas, em conjunção com os demais aspectos da estrutura. Nesse momento a construção dos objetos se torna absolutamente livre; qualquer dicionário nos parece então dispensável.

Haba conclui seu tratado falando sobre os sistemas de terços, sextos e doze avos de tom, sobre os quais não teceremos comentários por nada acrescentarem ao que foi discutido até aqui.

Nos permitimos, durante a análise do tratado de Alois Haba, colocar o foco sobre sua teorização harmônica. O tratado era para nós desconhecido e essa era uma oportunidade de nele nos concentrar, elaborando uma crítica de suas colocações. Entretanto, se pensamos nesse tratado do ponto de vista da prática de ensino, principal foco de nossa dissertação, a situação pouco se altera. Não vemos de que maneira possa ser retirada alguma sugestão de prática de ensino de Harmonia a partir do tratado de Haba. Uma das principais razões desse impedimento seria a impossibilidade de contar com um instrumental cuja afinação se ajustasse à sua proposta: o trabalho com unidades menores que o semitom. Mesmo sabendo que instrumentos não temperados como os instrumentos de cordas seriam capazes de nos proporcionar tais afinações, não contaríamos com instrumentistas capazes de assegurar-las. Além dessa limitação de ordem prática existem outras, de ordem

Haba apresenta sugestões de exercícios, ou propõe algum tipo de funcionalidade de ordem auditiva que nos auxilie no agenciamento do material por ele selecionado. Não conseguimos ver seu tratado por outro prisma que não seja um grande catálogo de acordes que não se conectam por princípios verdadeiramente orgânicos, mas que se aglutinam no interior de categorias muitas vezes abstratas e incompletas. Resta sua obra que pouco conhecemos, mas que poderia de alguma forma nos enriquecer e até mesmo fornecer material aproveitável para um curso de Harmonia avançada. A verificar.

3.3.3 Persichetti e a harmonia do século XX

Em que sentido o tratado de Persichetti pode ser considerado como uma nova proposta teórica? Uma teoria pode ser vista como um conjunto de idéias, de conceitos abstratos mais ou menos organizados aplicados a um determinado domínio (ROBERT;1990:1958). O campo de trabalho escolhido por Persichetti não se define pelo uso exclusivo de um sistema como o tonal nem pelo seu abandono radical com a opção pela atonalidade. Desde o princípio ele se propõe a trabalhar com os procedimentos harmônicos típicos do século XX; nesse sentido ele trabalha com modos, com tonalidade e atonalidade, chegando até a esboçar alguns procedimentos harmônicos da música serial no final do tratado. Além disso, Persichetti trabalha o material sempre analisando e comparando situações, e a partir delas propõe ordenamentos e classificações. Nesse sentido sua construção pode ser considerada uma nova teoria: ele seleciona os materiais dentro de um campo definido - o repertório erudito do século XX -, classifica-os, ordena-os, e indica as obras nas quais encontrar referências sobre cada tipo de material estudado.

O livro de Persichetti não é para iniciantes. Ele mesmo o recomenda para cursos avançados de harmonia ou como a base harmônica de um primeiro ano dos cursos de composição. Ele se propõe a desenvolver "*um apanhado de materiais harmônicos comumente usados por compositores do século XX*" (1961:10).

Persichetti sabe que a simples descrição de uma relação de materiais pode se revelar insuficiente, e deixa clara, ao mesmo tempo, sua preocupação com o desenvolvimento da criatividade:

"Os vários artifícios harmônicos, por eles mesmos, não levam à escrita criativa. Somente quando teoria e técnica são combinadas com imaginação e talento o resultado é importante. . . Esse livro é para e sobre a criatividade; ele apresenta possibilidades musicais para estimular o pensamento musical criativo."
(PERSICHETTI;1961:10)

A prática de ensino sugerida por Persichetti, portanto, se apoia em três pilares: teoria, técnica, criatividade. Persichetti constrói seus capítulos de acordo com um padrão de organização dividido em 3 etapas. A primeira é sempre uma exposição teórica acompanhada de exemplos de aplicação escritos pelo próprio autor. Nesses exemplos Persichetti não escreve apenas as notas. Ele sempre os apresenta como pequenos trechos de uma composição, guardando uma coerência interna na escrita, com textura variada e contendo sempre uma indicação de orquestração.

Numa segunda fase ele fornece uma relação de obras onde o estudante pode encontrar uma aplicação real do tópico estudado. Na terceira fase ele propõe uma série de exercícios, que também ultrapassam o quadro de um simples exercício de Harmonia:

"escreva uma passagem no modo mixolídio para dois oboés e dois fagotes no qual a harmonia é dominada pelo ciclo de segundas."
(PERSICHETTI;1961:91)

"escreva uma passagem lenta para orquestra de cordas utilizando clusters em contração e expansão." (PERSICHETTI;1961:134)

Como é possível observar essas propostas de exercícios são bastante diferentes de todas encontradas até o momento. Tratam-se, na verdade, de propostas abertas de composição que colocam o problema harmônico no centro da questão. Na prática de ensino proposta por Persichetti a harmonia não caminha sozinha, mas estreitamente associada ao desenvolvimento da técnica compositiva, e, conseqüentemente, lado a lado com o fator criatividade.

Os capítulos são ordenados do simples ao complexo: intervalos, materiais escalares, acordes por terças, acordes por quartas, acordes com notas acrescentadas, acordes por segundas, etc. Durante o desenvolvimento de cada tópico ele apresenta o material procurando estabelecer classificações e/ou parâmetros de avaliação adequados. Por exemplo, ao trabalhar com intervalos, ele evita passar pela classificação tradicional do sistema tonal (consonância perfeita, consonância imperfeita, dissonância). Ele os classifica de um modo mais fino, desde as dissonâncias agudas (segunda menor e sétima maior) até as consonâncias abertas (quinta e oitava) passando pelas dissonâncias médias, consonâncias médias, consonância/dissonância e intervalo neutro. Além disso ele relativiza o efeito do intervalo através de exemplos com texturas variadas, classificando-os em função do contexto de aplicação. Por exemplo: "*a quarta justa é um intervalo que soa consonante em contextos dissonantes e dissonante em contextos consonantes.*" (1961:14-15).

Quando classifica algum objeto ou quando fala da impressão provocada por uma passagem baseada em um determinado material, Persichetti se expressa muitas vezes a partir de termos não totalmente objetivos, que dão margem a questionamentos. Por exemplo, ele relaciona os doze acordes de nona possíveis sobre uma mesma fundamental e os ordena numa série que ele considera ir do acorde mais "*escuro*" ao mais '*brilhante*' (1961:77). Ou ainda quando trata dos policordes⁴⁵, afirma que um policorde com os maiores intervalos em sua região grave e os menores na região aguda se torna "*menos nebuloso*" (1961:140). 'Escuro', 'brilhante' e 'nebuloso' são termos por demais metafóricos nesse momento e podem não corresponder a uma mesma percepção em ouvintes distintos.

O que se questiona aqui não é somente a utilização de uma imagem associada a uma sonoridade mas a situação na qual Persichetti emprega tais associações: numa série de acordes de nona, muito próximos entre eles no registro e em suas configurações (em sua gradação, a diferença de um acorde

⁴⁵ "*Um Policorde é a combinação simultânea de dois ou mais acordes de áreas harmônicas diferentes. Os segmentos de um policorde são unidades acórdicas.*" (PERSICHETTI;1961:135)

para o outro é de apenas uma nota a cada vez), tal classificação se torna demasiado imprecisa, e, por consequência, pouco funcional.

No entanto, apesar da flutuação a que estão sujeitas tais classificações, a tentativa de Persichetti é positiva. Ele procura criar funcionalidades adequadas às diversas classes de objetos com os quais trabalha e a partir dessa funcionalidade a constituição de uma linguagem fica favorecida; foi justamente a falta desse tipo de abordagem que originou nossa principal crítica em relação ao tratado de Alois Haba. O ensino de harmonia no sistema tonal se sustentava pela observação constante da funcionalidade de seus objetos. O ensino de harmonia num universo diferenciado, onde não existem leis da natureza que suportem a teorização precisa ir além da simples categorização de objetos. Haba relacionava materiais à exaustão e focava a análise sobre sua configuração, mas não sobre o seu funcionamento. Persichetti também relaciona mas não se preocupa em esgotar possibilidades e todo o tempo apresenta propostas de funcionamento do material estudado com sua respectiva análise; acreditamos que o uso de imagens não totalmente objetivas em algumas situações não invalida seu esforço. Como nos diz Bruce Gregory:

"O que nós dizemos sobre o mundo, nossas teorias, são como vestimentas - elas servem para o mundo em um maior ou menor grau, mas nenhuma delas se ajusta perfeitamente e nem é válida para todas as ocasiões." (GREGORY;1988:186)

Como a proposta de ensino de Persichetti coloca a questão criativa em situação de destaque percebemos que sua obra funciona ao mesmo tempo como um tratado de harmonia e como um interessante guia para o estudo da composição. Não queremos dizer com isso que com seu tratado ele se proponha a ensinar um aluno a compor, mas acreditamos que seguindo atentamente suas recomendações o aluno poderá desenvolver seu senso de organização do material. Suas recomendações muitas vezes ultrapassam a questão harmônica pura e simples para chamar a atenção para outros detalhes que influem no equilíbrio da escrita. Ao tratar dos *clusters*, por exemplo, ele indica:

"Quando os clusters se movem em movimento paralelo a progressão é puramente melódica. Mudar o movimento paralelo para movimento similar em algumas vozes acrescenta interesse à textura. . . ."
(PERSICHETTI;1961:128)

Ou quando fala da harmonia desenvolvida através de acordes paralelos:

". . . movimento similar muito extenso cansa rapidamente mesmo que acordes complexos sejam empregados. . . Antes que a harmonia paralela fique monótona um dos seguintes artificios podem ser empregados para retomar a leveza do fluxo: movimento contrário em uma das vozes contra a sucessão paralela; . . . mudar a direção e o registro; eliminar notas do acorde enquanto a harmonia paralela prossegue; chamar a atenção com ornamentos e imitação. . ."
(PERSICHETTI;1961:199-200)

Como podemos perceber com essas duas últimas citações, o autor trata o dado harmônico não como um elemento isolado mas como um dos componentes de um pensamento maior; aqui se procura articular a Harmonia com outros parâmetros, de modo a conferir equilíbrio e interesse a uma forma. No final do tratado Persichetti ainda relaciona a questão harmônica a outras variáveis diretamente relacionadas com o equilíbrio do todo, como tempo, dinâmica e ritmo. Vemos que o autor coloca as duas áreas harmonia/composição praticamente em pé de igualdade na prática de ensino que propõe.

A proposta de ensino de Persichetti é clara. Ele trata o material harmônico sob a perspectiva da linguagem musical do século XX, partindo de intervalos simples até os acordes de doze notas. Em cada tópico ele propõe classificações e coloca o material em funcionamento através de construções musicais curtas mas bastante detalhadas em sua composição, contendo sempre indicações de tempo, dinâmica e instrumentação. A partir dessas situações ele tece comentários que sempre envolvem o dado harmônico mas que também relativizam seus efeitos e consequências em função de um pensamento compositivo integrado. Além disso ele fornece inúmeras indicações de obras relativas a cada aspecto trabalhado, o que cria uma conexão direta da prática de ensino com a música viva da tradição ocidental.

3.4 A necessidade da tradição

Nesta categoria trabalharemos com aqueles autores que constroem seus tratados em relação direta com a tradição ocidental, desenvolvendo análises, deduções e exemplificações diretamente sobre trechos de obras. Nela se encaixam Heinrich Schenker com Tratado de Harmonia (SCHENKER:1990), Walter Piston com Harmony (PISTON:1962), Éveline Andréani com Antitraité d'Harmonie (ANDREANI:1979) e Stefan Kostka & Doroty Payne com Tonal Harmony (KOSTKA; PAYNE:1999).

3.4.1 Heinrich Schenker

Schenker abre a introdução de seu tratado estabelecendo como objetivo localizar o estudo da harmonia na junção entre dois campos - composição e teoria:

“O presente trabalho é uma tentativa de construir uma ponte, uma ponte real e praticável, entre a composição e a teoria, diferentemente desses trabalhos teóricos de outros autores que expoem suas teorias completamente de costas para a arte, como se valessem por si mesmas.” (SCHENKER;1990:33)

O que Schenker pretende é estabelecer uma discussão na qual a harmonia não apareça como a meta principal, mas como um fundamento que, bem compreendido, pode vir a enriquecer uma outra prática, a da composição. O estudo da harmonia é, portanto, ferramenta, subsídio, suporte.

A crítica aos autores que constroem suas teorias em desconexão com a arte é reforçada a seguir, quando reafirma a necessidade de ilustrar suas colocações teóricas *“unicamente com exemplos vivos dos grandes mestres”* (SCHENKER;1990:34)

Com base nestes comentários podemos concluir que Schenker estava empenhado em não permitir que a harmonia fosse tratada como matéria estanque, fechada na elaboração de um tecido de explicações e justificativas teóricas, mas que se conectasse com as construções e, conseqüentemente,

com o pensamento dos criadores. Essa percepção é confirmada por um rápido exame do conteúdo de seu tratado que apresenta, como base de sua fundamentação teórica em suas 478 páginas, mais de 300 exemplos de trechos de obras da tradição ocidental. Esse aspecto justifica sua inclusão na presente categoria de análise.

Schenker demonstra também sua preocupação em redefinir objetivos práticos. O ensino da harmonia não deve se ocupar da condução de vozes:

“os habituais exercícios de condução de vozes que constituem até agora a matéria básica dos textos de harmonia devem ser transferidos aos tratados de contraponto”. (SCHENKER;1990:33)

Como vimos anteriormente, Schoenberg defende o mesmo ponto de vista⁴⁶. Tal recomendação, que não acreditamos ser desprovida de fundamento, feita há quase um século, pouca ou nenhuma repercussão teve no meio acadêmico. O trabalho de escrita harmônica a quatro vozes pode ser considerado um procedimento padrão nos cursos de harmonia tradicionais atuais, até onde temos conhecimento. O controle da condução das quatro vozes é tarefa complexa, que demanda tempo para ser bem assimilado, e que consome grande parte da energia do estudante na situação da aprendizagem. determinada.

Para reforçar seu questionamento, Schenker nos remete ao parágrafo 90 onde tece uma crítica objetiva aos métodos de ensino de harmonia de sua época. Toma como exemplo uma passagem do tratado de Richter⁴⁷ e pergunta:

“Qual é, especialmente, o objetivo do autor ao ensinar que estas vozes têm aqui que ser conduzidas dessa maneira ou de outra? Quer dar lições de condução de vozes? E porque o faz no terreno da harmonia, que deve ocupar-se somente da psicologia dos graus em abstracto? Porque não o faz no contraponto, que é onde a condução de vozes - naturalmente sem os graus, pois outra coisa não seria possível - tem que ser ensinada ex officio?” (SCHENKER; 1990: 249)

⁴⁶ Ver capítulo 2, p.36.

⁴⁷ Trata-se do exemplo 174, (SCHENKER:1990:249), onde são encadeados seis acordes no estado fundamental (I-V-I-IV-V-I), em semibreves e sem notas de passagem, exemplo típico dos exercícios dados nas primeiras aulas de um curso de harmonia tradicional.

Se pretendemos compreender a prática de ensino proposta por Schenker se faz necessário saber o que o autor entende por *“psicologia dos graus”*, uma vez que ele a aponta como a principal ocupação da disciplina.

Encontramos no início da Parte II/seção 1 (SCHENKER;1990:309) o sub-título *“Da psicologia do conteúdo e da progressão dos graus”*. Ali Schenker toma como exemplos um trecho do Prelúdio op.28, nº 6 de Chopin, e da Sonata KV 330 de Mozart. Nos dois exemplos a harmonia é bastante simples, baseada na tríade da tônica que é claramente definida por uma textura de melodia acompanhada. Na continuação dos dois exemplos, após alguns compassos de afirmação da tônica, a harmonia evolui sem grandes ampliações do campo tonal, voltando à tônica - em suma, trata-se um processo típico de apresentação e definição de um centro tonal claro, nos dois casos.

Schenker afirma então:

“Se seguimos as etapas dessa coalizão, se tornará clara para nós passo a passo a forma musical, como, vice-versa, a partir da forma nos será revelada com força a psicologia da sequência dos graus em sua significação essencial.”
(SCHENKER;1990:310)

Podemos depreender que o que Schenker chama nesse momento de *“psicologia da sequência dos graus”* é a força contida numa manifestação clara e explícita de um centro tonal, força esta que provocaria no ouvinte algum tipo de sensação ou sentimento. Segundo ele, a conclusão, em cada um dos dois exemplos:

“nos proporciona finalmente um sentimento de relativa satisfação, tanto harmônico como conceitual, como até então não havíamos podido alcançar.” (SCHENKER;1990:312)

O termo *“psicologia”* aparece ainda em quatro sub-títulos: *“Psicologia do cromatismo e da alteração”* (1990:360), *“Psicologia da alteração”* (1990:399), *“Psicologia da posição do intervalo decisivo para a alteração”* (1990:401), e *“Psicologia do uso da nota pedal”* (1990:441). Em nenhuma dessas oportunidades o autor procura detalhar um pouco mais o uso do termo, partindo diretamente para comentários relativos a situações que ele exemplifica

com trechos de obras. A única referência ao termo acontece no parágrafo 170, “*Psicologia do uso da nota pedal*”, onde afirma:

“A psicologia do uso de uma nota pedal deriva de sua própria definição, e por isso não pode erigir-se uma norma geral válida. O autor de uma composição deve saber claramente o que deseja conseguir em um caso determinado com essa peculiar junção de repouso e mobilidade.” (SCHENKER;1990:441)

E ainda:

“*Já no começo de uma peça o pedal pode ser utilizado perfeitamente para criar uma espécie de bloqueio que tem o efeito, com o longo repouso da tônica - pois na maioria dos casos é dela que se trata - de se conseguir, digamos, uma reserva de fundamentais, reserva que redunde em benefício das fundamentais mais rápidas que virão depois. . . .*” (SCHENKER;1990:441)

A partir de todas as considerações anteriores concluímos que Schenker, quando utiliza o termo “*psicologia*” associado a um aspecto musical, se refere à sensação provocada por todo e qualquer procedimento de escrita, seja ele associado ou não a um fator de ordem puramente harmônica, como, por exemplo, o reforço ou a suspensão da tonalidade⁴⁸.

Portanto, quando afirma que a disciplina harmonia “*deve ocupar-se somente da psicologia dos graus em abstracto*” (ver p.104), Schenker se refere aos efeitos provocados no ouvinte pelo encadeamento dos acordes, em suas mais diversas figurações e contextos, dentro do universo tonal. O foco está colocado, portanto, na conjunção da questão perceptiva com a questão técnica - a riqueza do fenômeno perceptivo depende em grande parte da capacidade do criador em agenciar, técnica e criativamente, procedimentos que estimulem o ouvinte da forma mais interessante possível.

⁴⁸ Tivemos acesso à tradução espanhola do Tratado de Schenker. Seu tradutor é Ramon Barce, que traduziu também os tratados de Schoenberg e Haba. Barce tece uma série de considerações a respeito do trabalho de tradução, que nos parece ter sido cercado de muito rigor. Apesar disso, em determinados momentos, como por exemplo nas passagens que acabamos de citar da p.441, temos a impressão que Schenker nem sempre se expressa de forma clara. Ou Schenker não se expressava claramente, ou Barce não fez seu trabalho a contento.

Podemos depreender uma interessante carta de intenções a partir do posicionamento de Schenker na introdução de seu Tratado de Harmonia. Mas se procuramos nos aprofundar na sua visão a respeito da criatividade, a respeito do próprio ato composicional em sua relação com o sistema tonal, a respeito dos fundamentos que organizam o sistema ou da relação das músicas geradas dentro desse sistema com os escritos a ele anteriores ou posteriores, enfim, se abandonamos a introdução e mergulhamos no tratado, aí surgem os problemas.

Como afirma Barce no prólogo, Schenker se caracterizava por um espírito "*verdadeiramente retrógrado e quase patologicamente tradicionalista.*" (BARCE;In:SCHENKER;1990:17). Para ele existia na música ocidental um período que se caracterizava por uma inquestionável superioridade formal e estética em relação aos demais períodos da história, que tinha como representantes máximos os compositores europeus da era Bach-Brahms e como pilar de sustentação principal o sistema tonal. Ainda segundo Barce, o principal impulso que levou Schenker à redação do Tratado de Harmonia foi a convicção de que a música alemã entrara em um período de desordem e decadência justamente no momento em que o sistema tonal fora abandonado (BARCE;In:SCHENKER;1990:17-18).

Fica claro que tal tipo de mentalidade só pode levar a argumentações apaixonadas que distorcem a realidade e provocam o desentendimento. Gostaríamos aqui de comentar uma passagem que nos chamou a atenção no correr da análise e que ilustra bem a personalidade de Schenker e dá uma mostra do perfil de seu Tratado. No parágrafo 29 Schenker trabalha sobre um movimento do Quarteto op.132 de Beethoven; esse movimento é especialmente conhecido porque nele Beethoven trabalha sobre o modo *lídio*, especificação que é feita pelo autor na própria partitura⁴⁹.

⁴⁹ O Quarteto opus 132 de Beethoven, composto em 1825, tem no início de seu terceiro movimento a seguinte inscrição: *Canção sagrada de ação de graças de um convalescente à divindade, sobre o modo lídio.* (KERMAN:1974:307)

O modo *lídio* corresponde a uma escala maior com uma única alteração: o quarto grau ascendente. Sua proximidade com o modo maior é, portanto, muito grande. Beethoven trabalha os primeiros 30 compassos desse terceiro movimento utilizando uma escrita tonal em *fá maior*. Para configurar o colorido *lídio* Beethoven utiliza todo o tempo o *si natural* (quarto grau alterado ascendentemente). Em diversos momentos percebemos que seria simples e natural a utilização do *si bemol* que configuraria sem equívocos a tonalidade de *fa maior* mas o compositor opta pelo *si natural* justamente para dar coerência a seu propósito, mantendo dessa forma todo o tempo a escala *lídia* como base da escrita.

A partir daí Schenker constrói um raciocínio absolutamente tendencioso, onde procura nos convencer da onipotência do sistema tonal, o qual, através de sua força interior, não se deixa perturbar nem pelos criadores da maior estatura. Para Schenker, apesar dos esforços de Beethoven em construir algo no modo *lídio*, o que nós percebemos durante o trecho citado é a manifestação incólume da tonalidade de *fá maior* com o quarto grau alterado ascendentemente:

" . . . o mesmo Beethoven acreditou em seu modo lídio somente porque suprimia o si bemol. E, no entanto, é um erro, tanto do autor como do público, quando desconhecem seu próprio sentir que em todas as circunstâncias se inclina à tonalidade de fá maior. . . . pode julgar-se como mesmo um gênio da categoria de Beethoven não era capaz de impor esse modo lídio nem contra si mesmo nem contra nosso sentimento - e o que resulta com tanto esforço, seguimos percebendo-o como fá maior. . . ." (SCHENKER;1990:115)

Schenker tem razão quanto à percepção harmônica: no trecho citado a tonalidade de *fá maior* soa, assim como deve ter soado aos ouvidos de Beethoven. Isso não significa, no entanto, que o compositor tenha fracassado em sua tentativa. Ele constrói todo o trecho coerentemente sobre a escala *lídia* mas com um tipo de organização que administra a funcionalidade dos acordes, centrando a polarização sobre *fá maior* no início, modulando para *dó maior* por alguns compassos, voltando a *fá maior* e conduzindo a tensão para *ré maior* no final do trecho, quando abandona o modo. É óbvio que Beethoven tinha total conhecimento do que fazia. A sutileza vem do jogo de duplo sentido que envolve uma escrita tonal construída sobre uma base absolutamente modal.

Acusá-lo de erro nesse momento soa como uma atitude pretensiosa e ao mesmo tempo inteiramente equivocada.

Esta passagem dá o tom do tratado de Schenker. Durante todo o tempo ele procura argumentar em favor de uma suposta supremacia do sistema tonal sobre qualquer outro sistema imaginado.

No parágrafo 26 intitulado "*Os modos eclesiásticos, insuficientes do ponto de vista das necessidades motívicas*" (SCHENKER;1990:103-105), como o próprio título já diz, Schenker argumenta que os modos dórico, frígio, lídio e mixolídio seriam inadequados para o trabalho motívico. Justifica-o afirmando que sobre os graus I, IV e V do modo maior todas as tríades são maiores, e no modo menor, menores. Tal característica asseguraria uma orientação direcionada ao "*sensível, ao natural, e ao breve*". Os demais modos (dórico, frígio, lídio e mixolídio) que não apresentam as mesmas características, contendo tríades maiores, menores e diminutas mescladas em seus primeiro, quarto e quinto graus tenderiam, por essa razão, à irregularidade e ao desequilíbrio (SCHENKER;1990:103-104).

O raciocínio é mecânico. A irregularidade apontada só é prejudicial a uma escuta que não admite nenhuma possibilidade de escape aos modos maior e menor; além disso Schenker não considera que o sistema modal não concede aos graus I, IV e V o mesmo status que o sistema tonal. O sistema modal deu lugar a um tipo de sintaxe própria, ligeiramente diferente da sintaxe tonal mas absolutamente equilibrada e usada com maestria por diversos criadores da idade média e renascimento. O que Schenker parece desejar é que toda a música seja eliminada da face da terra, dando lugar somente à produção europeia contida entre os séculos XVIII e XIX, mesmo assim deixadas de lado as exceções perturbadoras que procurassem abalar a predominância absoluta e tranquilizadora dos modos maior e menor.

Poderíamos prosseguir nossas críticas ao posicionamento de Schenker, pois elas estão ainda longe de se esgotar mas preferimos não fazê-lo. Preferimos nos perguntar, como foi o caso nas análises dos tratados anteriores, o que

podemos aproveitar de suas idéias de modo a enriquecer nossa reflexão a respeito da prática de ensino da harmonia.

Schenker realiza uma obra singular sob um título comum. Seu tratado de harmonia difere radicalmente dos demais textos aqui analisados. Ele cria uma grande discussão a respeito das características do sistema, inteiramente ancorada em obras da tradição ocidental e, nessa discussão, em nenhum momento ele recomenda exercícios, ou se preocupa em enunciar regras ou diretrizes de escrita. Apesar disso, em muitos momentos, Schenker teoriza; mas suas teorias são dificilmente aproveitáveis.

Como foi dito anteriormente a argumentação de Schenker é muito particular, consequência direta de seu posicionamento radical. Além disso trata-se de uma pessoa com grande poder de imaginação - mesmo nos casos onde a discussão é pertinente, ele deriva para considerações pouco razoáveis, perdendo consistência, o que torna difícil o aproveitamento⁵⁰. Consideramos positiva a importância que ele atribui ao legado do passado. Como ele próprio afirma no prefácio (1990:33) não há sentido em construir teorias com os olhos fechados para a produção artística. Temos, no entanto, muita dificuldade em avançar além desse ponto no aproveitamento de suas idéias pelo radicalismo e pela visão tendenciosa que as orienta.

Não podemos deixar de nos referir, no entanto, à obra "*Audição Estrutural: coerência tonal na música*" de Felix Salzer (SALZER:1995), seguidor de Heinrich Schenker. Nessa obra, a propósito, muito interessante e esclarecedora, Salzer afirma ter se baseado nas concepções originais do próprio Schenker no que diz respeito à coerência musical dentro do sistema tonal. Salzer, que foi pessoalmente orientado por ele, afirma ainda que entre 1920 e 1935, ano de seu falecimento, Schenker introduziu grandes modificações em suas idéias, tanto do ponto de vista da elaboração quanto da

⁵⁰ Encontramos diversos momentos onde Schenker produz raciocínios equiparáveis a seu raciocínio sobre o terceiro movimento do opus 132 de Beethoven (SCHENKER:1990:115). Não as comentaremos mas podemos citar a título de exemplo "O motivo como única associação de idéias na música"(1990:39-40), "O cinco reconhecido como princípio último de divisão para nosso sistema"(1990:72-73), "Fundamentação biológica do princípio de mistura"(1990:135-36).

concepção (SALZER;1995:17-18). É possível que nesse momento, como consequência do amadurecimento (seu Tratado de Harmonia foi escrito em 1906, ainda aos 38 anos de idade) Schenker tenha revisto algumas de suas posições e chegado a uma teorização mais serena e aceitável.

3.4.2 Andréani e o Antitraité d'Harmonie

Porque 'Antitratado'? - inevitável pergunta inicial. Lidamos aqui com uma autora francesa, de formação francesa. Como vimos em nossa primeira categoria (A unificação do estilo - As regras do estilo, p.68-77), a França foi um país onde, a partir de meados do século XIX, floresceram tratados de harmonia, todos eles voltados para o estabelecimento de regras rigorosas de condução da escrita, nos quais a participação efetiva das obras da tradição não encontrava espaço; e é justamente contra esse tipo de postura que a autora reage:

"... responder às questões sobre o que constitui a evolução do material musical implica, pelo menos em nosso país, uma concepção não tradicional da aprendizagem da escrita. Porque, não fazer abstração da história nesse domínio é - paradoxalmente - se colocar em oposição; é fazer de alguma forma um antitratado de harmonia."
(ANDREANI;1979:7)

Fica claro então seu posicionamento favorável à construção da teoria em conexão direta com uma produção musical anterior. Ela se propõe a lançar mão de duas ferramentas básicas: a análise e a escrita como re-criação, segundo a autora aspectos indissociáveis na prática de ensino (1979:12). Ela as justifica enquanto ponte que nos leva a:

"apreender o sistema em sua vitalidade, quer dizer, em seu movimento, e esse movimento interno ao sistema nos parece ser a coisa mais importante mas também a mais difícil de atingir."
(ANDREANI;1979:12)

Não se trata, portanto, de uma mera proposta de dissecação e remontagem de obras previamente escolhidas. Ela visa captar e compreender, através da análise das obras e de trabalhos de re-criação, os pequenos movimentos impostos ao sistema que, com o tempo, o levaram à dissolução. A questão de

fundo passa a ser então a linguagem e os diversos patamares por ela atingidos em seu movimento de transformação.

Andréani procura justificar a fundamentação da prática de ensino proposta:

"Se o presente parece a certas pessoas o único tempo musical a conjugar, porque continuar a estudar e tentar recriar obras antigas, uma vez que hoje o universo sonoro não se estrutura mais como relações de elementos mas como relações de conjuntos implicando um tratamento do tempo e do espaço absolutamente diferentes?" (ANDREANI;1979:14)

Face a essa colocação ela afirma que, contrariamente ao que acontecia durante a vigência do sistema tonal, na produção musical atual não há mais um referencial fixo, uma escala de base em redor da qual gravitam elementos de maior ou menor peso, e que reagem uns aos outros em função de uma hierarquia de funcionalidades. Para ela, o compositor hoje manobra no interior de um espaço por ele construído, onde conjuntos se relacionam segundo leis que afetam mais as proporções arquiteturais do que propriamente a sintaxe. Toda a questão passa então pela compreensão da maneira como se deu a constituição desse novo espaço - não através de uma ruptura mas através de pequenos deslocamentos: *"e são as etapas desse deslocamento o que me parece indispensável saber decifrar"* (ANDREANI;1979:15).

Ela conclui então afirmando que o compositor contemporâneo, apesar de não mais trabalhar com o mesmo material e sintaxe das músicas do passado, necessita deste conhecimento, uma vez que opera suas escolhas sobre estruturas sonoras especializadas que representam o ponto de encontro, *"a convergência de um processo de aglomeração"* que se faz a partir e no entorno dos elementos que constituíram anteriormente essa linguagem. (ANDREANI;1979:15)

Andréani propõe o trabalho a partir das *"constantes, das particularidades e das singularidades"* apresentadas por compositores de referência, de forma a reconstituir a transformação da linguagem, e chama atenção para o fato de que as *"particularidades"* e as *"singularidades"* representam *"as nervuras sensíveis"*

do sistema em tudo o que ele comporta de potência evolutiva" (1979:18); por isso mesmo devem ser focalizadas com atenção.

O que se delineia através das colocações da autora não se aproxima em nada de um manual prático. Andréani nos apresenta uma proposta de prática de ensino que se caracteriza pela reflexão em movimento - identificar, refletir, produzir -, bem distante do perfil descritivo que caracterizava os trabalhos de Piston e Kostka & Payne, distante também do caráter normativo do século XIX contra o qual ela reage visceralmente no início de sua apresentação.

Um importante diferencial que sua proposta nos traz, como vimos, se caracteriza pela importância atribuída aos trabalho de análise/recriação. A análise deve proporcionar a descoberta dos elementos constituintes da linguagem musical do compositor escolhido. O estudo desses elementos nos levará à definição das constantes, das particularidades e das singularidades de cada criador. A partir desses fatores e do perfil da obra analisada constrói-se um plano que pode colocar em relêvo a forma e sua dinâmica, ou o funcionamento de estruturas harmônicas específicas. Esse plano dará origem a uma nova obra, ou fragmento de obra que, como conseqüência do processo, permanecerá visceralmente ligado à matriz inicial (ANDREANI;1979:20).

Como bem diz Andréani, com essa prática não se procura refazer o objeto de origem - a obra deve permanecer como um *'enigma essencial'* que não se elucida. O que se procura é definir com a maior clareza possível as regras do jogo e em seguida elaborar, a partir delas, possíveis desenvolvimentos (ANDREANI;1979:14).

A proposta do par análise/recriação é de grande interesse. Na verdade essa associação nos parece figurar como um dos componentes indispensáveis de um ensino de harmonia que se queira vivo e orgânico. O contato direto com a obra desloca o ensino para uma dimensão viva e a tentativa de recriação introduz o fator criatividade, nesse caso ancorado em referências históricas consistentes.

Quanto à questão do aproveitamento direto do repertório, Andréani também apresenta uma proposta diferenciada. O antitratado está dividido em três grandes partes e para cada uma delas são definidas antecipadamente as obras de referência. Por exemplo, a parte I será organizada em torno das seguintes obras: J.S.Bach, Cantata BWV 142; W.A.Mozart, Quinteto em mi bemol maior KV 452; J.Haydn, Quarteto de cordas, opus 33, nº2; F.Schubert, Winterreise, opus 89 (ANDREANI;1979:25). Sua recomendação é a de que o estudante tenha em mãos gravação e partitura.

Se tratamos aqui de uma disciplina no formato acadêmico, que pode cobrir um espaço de dois anos ou mais, o fato de centrar todo o trabalho em tão poucas obras nos parece limitador - seria interessante que o aluno se inteirasse melhor do repertório durante esse período. A autora, no entanto, não radicaliza sua proposta inicial. Ela amplia seu campo de trabalho e aproveita ainda pequenos trechos de outras obras de outros compositores nas explicações gerais. Compreendemos que, em sua proposta, o fato de trabalhar com um repertório limitado não implica ausência absoluta de outras escolhas que podem se dar durante o percurso. Essa flexibilização nos parece necessária.

Andréani dedica o início do primeiro capítulo (1979:27-48) a uma descrição topológica dos elementos que participam do sistema concentrando-os em três categorias com suas diversas subdivisões: ponto (a nota isolada); o bloco (acorde) e a linha (melodia). No interior desse capítulo a autora lança mão de exemplos de diversos compositores, não se limitando a exemplos retirados de obras escritas dentro do sistema tonal. Sua descrição é abrangente e inclui trechos de obras de compositores do século XX como Strawinsky, Schoenberg, Messiaen e Ravel. Isso pode ser interessante na medida em que coloca o aluno, desde o início do estudo, em contato (visual e auditivo) com elementos de escrita musical advindos de universos outros que o sistema tonal.

Ao desenvolver as categorias *ponto*, *linha*, *bloco*, Andréani lança mão de dimensões não muito comuns nas análises da música tonal, como *espessura*, *densidade*, *repartição* (ANDREANI;1979:27-47). Se justifica afirmando que tais

dimensões estão presentes em todos os sistemas musicais e que os compositores fatalmente as utilizarão na construção de seus próprios espaços.

A proposta é interessante mas um tanto quanto deslocada. As categorias de análise estabelecidas pela autora caracterizam uma maneira de pensar mais adequada ao universo serial⁵¹. No entanto, se bem conduzida, o aluno pode ampliar sua perspectiva de análise, cruzar categorias de análise e obras de um modo mais abrangente que o tradicional.

Quanto à organização dos capítulos, percebemos que Andréani adota uma idéia diferente. O material harmônico é tratado do simples ao complexo - tríades no estado fundamental, tríades invertidas, notas ornamentais, cadências, acorde de sétima de dominante, pedais, modulações, etc., etc. Mas esta ordem só pode ser claramente percebida se pinçarmos os tópicos no interior da problemática definida em cada seção. Ela parte sempre de uma ampla discussão sobre algum aspecto específico do modo de funcionamento do sistema; dessa forma, o que seria tópico principal em um tratado tradicional se torna aspecto de uma problemática a ele inerente.

Tentaremos ser mais claros com um exemplo: o tópico '*cadências*' não se encontra como título de um capítulo ou seção, mas incluído num capítulo que trata, na verdade, da estrutura da frase tonal (ANDREANI;1979:129-162). A organização da frase tonal é discutida com base numa exemplificação que envolve trechos de Orfeo de Monteverdi (1979:130-132) e do Quinteto de Mozart (1979:132-134). Em Monteverdi o sistema tonal ainda flutua, em Mozart ele se estabelece. A definição das cadências tradicionais com seus respectivos movimentos só acontece depois da discussão sobre a estrutura da frase nessas duas situações contrastantes. Como podemos perceber sua proposta

⁵¹ Ao propor categorias de análise tais como 'densidade', 'repartição' a autora nos traz inevitavelmente à memória os inúmeros esquemas classificatórios propostos por Boulez em "Penser la Musique Aujourd'hui" (BOULEZ:1964). Boulez, no entanto, leva sua proposta ao extremo. Ele propõe uma classificação que explora à exaustão todas as componentes do fato sonoro: altura, duração, intensidade, timbre. Devemos sublinhar que Boulez se permite tal desenvolvimento por se colocar num universo serial, um universo que suporta esse tipo de abordagem. A proposta de Andréani, embora seja aplicável, não deve levar a um mal entendimento da constituição do espaço que ela se propõe a explicar - o espaço tonal - onde os parâmetros não foram pensados de forma independente, como é o caso do espaço serial.

de prática de ensino se caracteriza por uma atitude reflexiva que visa localizar e discutir as "*nervuras sensíveis do sistema*", o que deve levar à compreensão de sua transformação no tempo. Um tratado tradicional iniciaria com a definição do termo 'cadência', a exemplificação em isolado, e a aplicação imediata nas obras, como foi o caso de Piston e Kostka & Payne. A proposta de Andréani, nesse sentido, ganha em organicidade.

Observamos, no entanto, que a autora corre um risco iminente nessas situações: Andréani mantém uma fala característica que atravessa o antitratado que podemos traduzir como ". . .*como nós veremos mais tarde. . .*" (1979:53-55-65-68-92-158-202-210 entre outras). A autora se propõe a uma discussão permanente sobre as peculiaridades do sistema; ela sempre parte do tópico eleito, porém imerso numa ampla discussão. O problema aparece no momento em que ela ultrapassa os limites da situação, tocando em um ítem ainda não abordado. Nesse momento, o que poderia clarear a situação analisada acaba por confundir-la, justamente pelo fato da expansão citada não ter sido ainda esclarecida e assimilada em seus detalhes. Nesse momento ela incita a discussão mas se vê impedida de aprofundá-la por motivos óbvios - daí a frase recorrente: ". . .*como veremos mais tarde. . .*"

Nos perguntamos se no Antitratado essa fronteira entre a expansão esclarecedora e o excesso de referências perturbador foi bem avaliada. Encontramos situações onde esse não parece ser o caso. Na parte inicial do Antitratado, por exemplo, depois de ter abordado a questão da linha melódica e ter apenas introduzido os acordes de três notas, a autora inicia a explicação dos acordes sobre os graus da escala e já apresenta um exemplo que contém uma modulação à dominante. Ela se vê obrigada a falar um pouco da questão modulatória (que só será estudada 180 páginas à frente), cita a forma Sonata, mas aborta o processo: ". . .*da qual eu falarei mais tarde. . .*" (ANDREANI;1979:65).

Ora, em início de curso, um aluno apenas iniciado na questão das tríades, que certamente não tem total segurança quanto à percepção das polarizações com suas diversas gradações, se vê frente a um trecho modulante, e recebe ainda

uma referência tangencial sobre a forma sonata - existe aqui um cruzamento excessivo de informações. Zabala reforça a nossa convicção quando fala do ensino de conceitos e princípios:

" . . . ensinar conceitos e princípios requer compreensão do significado. São necessárias condições: atividades que possibilitem o reconhecimento de conhecimentos prévios, que assegurem a funcionalidade, adequados ao nível de desenvolvimento. . . . "
(ZABALA;1998:43)

Tais condições não nos parecem presentes no exemplo anterior. A compreensão do significado dos acordes de três notas pode se dar mais facilmente com exemplos menos complexos do ponto de vista tonal (que não são tão difíceis de se encontrar). O caso nos parece típico de falta de adequação do nível de informação ao perfil do aluno iniciante.

Como já foi dito, o antitratado de Andréani está organizado em três grandes partes; as duas primeiras consagradas ao sistema tonal clássico, o final da segunda parte consagrado a Richard Wagner e a terceira parte a Debussy. Após extensa discussão a respeito das particularidades do sistema tonal em seu percurso evolutivo nas duas primeiras partes, Andréani procura nos apresentar, através de Wagner e Debussy, duas perspectivas diferentes de escape ao sistema. O primeiro pela *"atomização extrema da idéia de função"* e o segundo pela prática apoiada numa *"imaginação prioritariamente espacial"* (ANDREANI;1979:21). Portanto, a autora fecha o trabalho ao mesmo tempo em que nos coloca na porta de entrada de um novo universo, o universo não tonal - o final do Antitratado não se constitui num fechamento mas numa abertura. Dessa forma a autora contribui para a compreensão do movimento que afeta a gênese, transformação e dissolução dos sistemas na história da música ocidental. Como ela mesmo nos diz em seu prefácio, nesse movimento não há vácuo, não há ruptura mas continuidade, deslocamentos.

Quem se propõe a construir um antitratado estabelece, já de partida, o espírito polêmico da obra; esse nos parece ser o caso de Andréani. Suas soluções são sempre contrastantes com os demais autores e suas discussões sempre estimulantes. Nossa ressalva gira em torno da real funcionalidade da obra

numa aplicação estrita em sala de aula, devido à profundidade requerida em certas discussões que poderiam exceder a capacidade de assimilação de um aluno mediano. O aproveitamento do antitratado supõe um ajuste no nível de reflexão sugerido. Esperamos, no entanto, ter conseguido através desse breve estudo delinear propostas que podem ser aproveitadas com sucesso num ensino de harmonia que se queira renovador.

3.4.3 Piston/Kostka & Payne

Os tratados de Piston e Kostka & Payne foram colocados lado a lado por percebermos uma grande afinidade entre eles. São autores que desenvolveram trabalhos nos EUA. Pela semelhança na construção dos dois tratados, é seguro que Kostka & Payne, que publicaram a primeira edição de seu tratado em 1984, tenham tido em suas mãos o trabalho de Piston (primeira edição em 1941). Pela maneira como são organizados - teoria, seguida de exemplos de obras, seguidos de exercícios - todos os dois trabalhos funcionam como manuais muito práticos para a sala de aula.

Piston define os séculos XVIII e XIX como seu campo de trabalho, afirmando que a prática dos compositores neste período foi guiada por princípios comuns; ele se propõe então a responder a duas perguntas: que materiais harmônicos eram trabalhados por estes compositores, e de que forma eles foram trabalhados? (PISTON;1961:x) Sua proposta soa menos filosófica e mais técnica; a leitura do tratado o confirma.

Sua escrita é objetiva e padronizada. Ele sempre explica teoricamente o material, o demonstra através de uma construção simples, desprovida de ornamentações, e passa aos exemplos retirados das obras; assim ele se mantém durante todo o tratado.

Em relação à ordenação dos tópicos, Piston é bastante tradicional: escalas e intervalos, tríades, encadeamentos no estado fundamental, tonalidade e modalidade, acordes na primeira inversão, notas ornamentais, acordes na

segunda inversão, modulação, acorde de 7^a de dominante, dominantes secundárias, etc.etc. Ou seja, ele segue a organização padrão dos tratados de harmonia tradicionais.

Devemos observar, no entanto, a inclusão de dois capítulos em especial: '*A estrutura harmônica da frase*' (1961:59-69) e '*Ritmo harmônico*' (1961:121-138). No primeiro, Piston observa que as harmonizações típicas dos corais, com uma distribuição bastante regular dos acordes (quase sempre um acorde por tempo) e que predominam na maior parte dos tratados de harmonia tradicionais afetam apenas uma parte do repertório ocidental (PISTON;1961:59). Considera então as mais diversas possibilidades de estruturação da frase, pensando a harmonia em relação à regularidade e irregularidade do número de compassos, aos diferentes espaços de tempo consagrados a cada acorde, aos inícios e finais de frase, à frequência das mudanças harmônicas e à importância da unidade e variedade na construção da frase.

Em '*Ritmo harmônico*', Piston trabalha sobre a textura de diversos exemplos (Bach, Mozart, Brahms, Beethoven, Schumann, Chopin), analisando a resultante textural em relação aos diversos ritmos melódicos independentes das vozes que a compõem, ou relativizando o dado harmônico em situações tais como no uso dos pedais, no emprego de harmonias consonantes e dissonantes, no uso dos acordes de passagem, nas síncopes e anacruzes.

Os dois tópicos que acabamos de comentar são de extrema importância no ensino da harmonia, na medida em que obrigam o aluno a pensar a Harmonia em sua interação com outros parâmetros estruturadores do discurso, seja ele tonal como no caso, ou não tonal. Assim, o jogo de forças pode ser ampliado, possibilitando uma prática de ensino mais complexa mas ao mesmo tempo mais interessante pela abrangência de suas considerações.

Os últimos exemplos do tratado de Piston contemplam trechos já bastante cromáticos de compositores do fim do século XIX como Wagner e César Frank, mas se mantendo ainda dentro dos limites estabelecidos no princípio da redação, quais sejam aqueles imposto pelo sistema tonal.

Tonal Harmony de Stefan Kostka & Doroty Payne (KOSTKA; PAYNE:1999) é uma versão aperfeiçoada do tratado de Piston, ganhando inclusive um instrumental típico das produções desse final/início de século: o livro vem acompanhado de um CD com os exemplos gravados, muito útil como material didático.

A organização dos capítulos, como no tratado de Piston, segue uma ordenação tradicional, não trazendo nenhuma novidade. O interior de cada capítulo também segue o modelo de Piston: explicação teórica sem maiores considerações históricas ou filosóficas, exemplos retirados de obras, propostas de exercícios.

Apesar de nossos poucos comentários não podemos deixar de reconhecer o mérito do trabalho de Kostka & Payne. Eles não se propõem a grandes teorizações nem a revolucionar a prática de ensino. O que eles produzem na verdade é um trabalho limpo. Trata-se de uma versão extremamente bem elaborada de um tratado de harmonia convencional que pode ser muito útil ao professor na medida em que está bem organizado e diagramado, é econômico mas claro em suas explicações, conta com ótimos exemplos cuja escuta é possibilitada pela mídia a ele incorporada, e conduz o aluno através de uma progressividade bem construída. A concepção da obra de Kostka & Payne deve em muito a Piston e, nesse sentido, não se tratam de livros complementares - numa prática de ensino a opção por um deles praticamente elimina a necessidade do outro.

3.5 A harmonia pós-tonal

Esta última categoria cuida daqueles autores que deram prosseguimento ao ensino da harmonia adentrando o século XX, e que atingiram um repertório e/ou uma sistematização de escrita que não mais se fundamenta no sistema tonal. Poucos o fizeram e cada um de uma forma; nesses casos não há padrão estabelecido.

Contamos com três obras principais: *Nuevo Tratado de Armonia* de Alois Haba (HABA:1984), *Twentieth Century Harmony* de Vincent Persichetti (PERSICHETTI:1961) e *Tonal Harmony* de Stefan Kostka & Doroty Payne (KOSTKA; PAYNE:1999). Haba e Persichetti teorizam enquanto Kostka & Payne se fundamentam em trechos de obras para nos introduzir na estética musical do século XX.

A teorização de Alois Haba pode ser aproveitada e levar, sem maiores dificuldades, a uma escrita não tonal. Seus intermináveis quadros com classes de escalas e acordes podem servir de referência para uma prática de ensino que fundamente uma escrita não polarizada ou mesmo um neo-modalismo, desde que a orientação seja adequada (e desde que se viabilize as execuções de suas diversas categorias de microtons). Há de se tomar, no entanto, todas as precauções ao utilizá-lo - por vezes seus raciocínios podem nos levar a uma compreensão equivocada da linguagem não tonal. A seguir apresentamos um exemplo de uma dessas situações:

Ao concluir o primeiro capítulo, quando ainda trata do sistema temperado ele afirma:

"Acrescentamos agora que é possível, conseqüentemente, dispor uma música tonal também sobre cada uma das escalas dadas de 8 a 11 notas, da mesma forma que sobre as escalas maior e menor e suas escalas invertidas:" (HABA;1984:136)

Segue essa afirmação o exemplo abaixo (apresentamos aqui apenas um trecho do exemplo dado por julgá-lo suficiente para o desenvolvimento de nossa argumentação):



Haba apresenta a escala abaixo como geradora do exemplo:



Na citação anterior, Haba afirma que esse exemplo seria uma prova da possibilidade de se escrever uma "*música tonal*" sobre uma escala de nove sons. No nosso entender o equívoco é manifesto. O trecho apresentado não pode em nenhuma circunstância ser classificado como música tonal. O tonalismo não se estabelece pela simples utilização de um módulo escalar exclusivo, como acontece no exemplo acima, mas por uma inequívoca tendência a polarizações, obtida através do agenciamento de objetos que devem conter algum tipo de funcionalidade de ordem tonal, sejam eles acordes ou linhas melódicas. Contrariamente ao que Haba afirma, seu exemplo é claramente 'não tonal'.

Uma prática de ensino consciente deve partir do princípio de que o sistema não garante a estética - e isso é o que Haba parece não compreender. A escala apresentada como geradora do exemplo não garante minimamente a sensação tonal, da mesma forma que uma série dodecafônica pode ser utilizada e, ao mesmo tempo, a música resultante soar, contraditoriamente, polarizada.

Apesar de acreditarmos que sua concepção seja equivocada sob vários aspectos, o tratado de Haba, pela abrangência do material apresentado, pode subsidiar o estudo da escrita não tonal. Garantias ele não nos fornece, da mesma forma que não oferece orientação com relação a uma prática de ensino que dê conta do material produzido - resta o material que pode gerar construções interessantes se adaptado a uma linguagem consistente.

Persichetti participa também desta categoria uma vez que procura construir uma teoria para o que ele chama "*harmonia do século XX*". Mas de que maneira Persichetti vê a harmonia na música do século XX? Que concepção estética e sistêmica podemos inferir de sua teorização? Que prática de ensino ele possibilita?

Uma verificação inicial do conteúdo dos capítulos e de sua ordenação nos deixa a impressão de que Persichetti alimenta uma certa nostalgia do tonalismo. A leitura aprofundada do tratado confirma essa impressão, como procuraremos demonstrar a seguir.

O sistema tonal se caracteriza pelo uso de acordes construídos sobre os graus de uma escala maior ou menor, sendo esses acordes formados pela superposição de terças. De forma similar, Persichetti propõe o estudo de acordes formados também através da superposição de intervalos de mesmo nome: terças superpostas (capítulo 3), quartas superpostas (capítulo 4), segundas superpostas (capítulo 6). No capítulo 5 trata de acordes formados por notas acrescentadas. Ele nos propõe criar novos acordes pelo acréscimo de notas a acordes formados por terças superpostas (tríades, acordes de sétima e acordes de nona) e por quartas superpostas (1961:109-120). No capítulo 7 Persichetti trata dos policordes. O que ele define como policordes são grandes formações obtidas pela superposição de duas ou três tríades distintas (1961:135-162).

A proposta de Persichetti é única, não temos notícia de similares; a clareza de suas colocações, sua capacidade de organização e a musicalidade de seus exemplos é inegável. No entanto, de acordo com o que foi exposto, ele nos

deixa a impressão de permanecer preso a um tipo de raciocínio derivado do tonalismo, que o leva a desenhar seus objetos sempre como reflexos diretos dos objetos pertencentes àquele sistema. E podemos afirmar que no momento em que os compositores se libertaram da escrita tonal o resultado obtido foi muito distante de uma sistematização tão fechada quanto nos deixa entender Persichetti.

O autor nos fornece exemplos de trechos de obras nos quais encontramos os tópicos por ele trabalhados; isto validaria, de alguma forma, sua teorização. O que nos incomoda é que existe uma defasagem muito grande, salvo exceções que confirmariam a regra, entre a limpeza e unidade de material exposta nos exemplos que ele compõe⁵², e a aplicação objetiva encontrada nas obras de referência que ele indica. Se partimos para o estudo das fontes fornecidas pelo próprio autor verificamos que é sempre possível encontrar o material estudado no trecho indicado; mas a figuração do material na partitura estará, na grande maioria dos casos, fundida numa diversidade tão grande de elementos que resulta numa sensação de artificialidade em relação ao exemplo escrito inicialmente pelo autor. Uma metáfora simples, mas que reflete a teorização de Persichetti face às obras às quais ele se refere, seria a imagem de uma fruta confrontada a seu suco industrializado. O suco é limpo de impurezas, contido num recipiente bem desenhado, hermético. A fruta é bruta, sua aparência é muitas vezes rude. Apesar da pureza do suco ele sempre consistirá numa imagem distante da realidade palpável da fruta. Tal é, para nós, a relação entre as obras dos mestres e os exemplos escritos por Persichetti.

Um aluno em fase de formação não pode conviver com tamanha contradição. Torna-se, portanto, absolutamente necessário, no caso de uma prática de ensino baseada nas idéias de Persichetti, a verificação do funcionamento do material estudado nas obras, sob pena de construirmos um mundo cercado de corretas intenções mas, ao mesmo tempo, absolutamente artificial.

⁵² Como já explicamos na p. 98, Persichetti sempre compõe um pequeno trecho musical para exemplificar o uso do material estudado.

O final do tratado de Persichetti é dedicado ao atonalismo e à harmonia serial. Aí verificamos mais um desequilíbrio. Ele dedica apenas duas páginas de comentários ao atonalismo, e parece desconsiderar o fato de que essa foi uma das fases mais interessantes do desenvolvimento da linguagem musical no ocidente. Além de lacônico em suas considerações a respeito desta época, Persichetti tece um comentário, no nosso entender, equivocado:

"Quando o princípio escalar de controle da tonalidade é abandonado, a organização a partir das fundamentais dos acordes em relação aos doze sons deixa de existir, e a forma e unidade são criadas pelo desenvolvimento rítmico e melódico." (PERSICHETTI;1961:262)

A primeira afirmativa é parcialmente correta - no atonalismo as fundamentais deixam de organizar uma hierarquia de acordes se pensarmos essa hierarquia como fruto de uma funcionalidade padronizada, como acontecia durante a vigência do sistema tonal. Outras formas de hierarquia podem, no entanto, ser estabelecidas. Afirmar, porém, que os dados rítmico e melódico garantem forma e unidade, deixando de lado o dado harmônico, é um argumento falacioso. Em relação ao atonalismo livre, concordamos com Perle quando contradiz o argumento de Persichetti, afirmando:

"O elemento integrativo é frequentemente uma célula interválica mínima, que pode ser expandida pela permutação de suas componentes, ou através da combinação livre de suas várias transposições, ou através da associação com detalhes independentes. Ela pode operar como uma espécie de grupo microcômico com o conteúdo intervalar fixo, enunciável seja como um acorde ou como uma figura melódica ou como a combinação dos dois." (PERLE;1981:9)

Fatores rítmicos e melódicos podem participar de um princípio integrador numa obra musical independentemente do sistema em que esteja inserida mas esse privilégio não lhes é exclusivo. O que Perle nos diz, a propósito, é que a célula interválica é o principal elemento unificador no atonalismo. Quando essa célula é aproveitada sob a forma de acorde, o que obtemos é um dado puramente harmônico que passa a participar ativamente do princípio de unificação. As obras de Schoenberg, Berg e Webern das duas primeiras décadas do século XX são plenas de exemplos nesse sentido; Perle nos fornece vários (PERLE;1981:1-39).

Persichetti parece ainda querer se esquivar da abordagem harmônica da estética dodecafônica afirmando que a técnica de composição com doze sons é "*uma prática primariamente contrapontística*" e que por essa razão seria mais natural desenvolvê-la no interior de um tratado de contraponto (PERSICHETTI;1961:262).

Concordamos com a afirmativa de que o princípio polifônico ganha extrema força na escrita dodecafônica mas isso não significa que não exista uma atenção dedicada à elaboração harmônica nessa estética, com casos potencialmente ricos em desdobramentos se submetidos a uma análise detalhada. Encontramos em "*Serial Composition and Atonality*" de George Perle dois capítulos denominados "*Simultaneity*" e "*Structural functions of the set*" (PERLE;1981:84-145) onde são exemplificadas e minuciosamente comentadas diversas soluções para questões harmônicas na escrita serial.

Concluindo, diríamos que Persichetti é por demais econômico ao dedicar apenas oito páginas de comentários ao atonalismo e à harmonia serial (PERSICHETTI;1981:261-267). Diretamente conectados com essa estética estão 3 dos principais compositores do século XX - Schoenberg, Berg e Webern - os quais, sob a égide do primeiro, foram os responsáveis por uma revolução sem precedentes na linguagem musical no ocidente, apresentando, todos os três, uma produção de altíssimo nível, na qual o pensamento harmônico foi fundamental para os desdobramentos subsequentes da história da música no ocidente. Esta produção não pode ser desprezada na prática de ensino da Harmonia do século XX.

Já Stefan Kostka & Doroty Payne, os últimos autores dessa categoria, deixam bem clara sua intenção ao colocar como título de seu último capítulo "*Uma introdução às práticas do século XX.*" Eles não se propõem a um desenvolvimento detalhado da estética do século XX mas a uma introdução às suas práticas. Kostka & Payne mantêm o estilo claro e seguem o padrão de organização de todo o livro nas 78 páginas desse capítulo final (KOSTKA; PAYNE;1999:490-568).

Kostka & Payne partem do impressionismo, abordando inicialmente a estética de Debussy, com algumas informações sobre sua técnica de escrita incluindo o uso dos modos, a constituição dos acordes, o paralelismo. Consideram também alguns aspectos da rítmica do século XX, exemplificando com trechos de obras de Strawinsky, Messiaen, Carter, entre outros (KOSTKA; PAYNE;1999:). Abordam ligeiramente o atonalismo livre e passam à técnica de escrita com a série de 12 sons, chegando à série generalizada e a alguns exemplos de música eletrônica.

Visto como uma abordagem introdutória à música do século XX, o trabalho de Kostka & Payne é aproveitável, muito embora, do ponto de vista da prática de ensino nada acrescentem ao que foi anteriormente observado.

CAPÍTULO 4

OS PROFESSORES E A PRÁTICA DE ENSINO DE HARMONIA

A análise dos tratados somada à revisão de nossa experiência discente e docente nos permitiu uma visão bastante abrangente das problemáticas inerentes ao ensino da harmonia. No sentido de complementar o universo pesquisado, efetuamos entrevistas com professores de Harmonia que concentram suas atividades em Belo Horizonte; por meio delas, procuramos obter uma perspectiva outra, fundamentada na experiência de colegas que também se preocupam com a questão pedagógica e que, seguramente, poderiam trazer uma contribuição interessante aos nossos questionamentos.

Para as entrevistas foi selecionado um grupo de seis professores de Harmonia na cidade de Belo Horizonte: quatro professores da Escola de Música da UFMG, um professor da Universidade Estadual de Minas Gerais (UEMG), e um da Fundação de Educação Artística. A UFMG e UEMG são instituições universitárias de ensino público que oferecem um ensino de Harmonia nos moldes acadêmicos habituais (ementa, conteúdos, bibliografia e carga horária definidos pelo departamento), razão pela qual foram selecionadas.

A Fundação de Educação Artística, ao contrário, é uma escola livre, não ligada ao sistema superior de ensino. Nessa escola a Harmonia é lecionada também de forma livre, por um único professor que se responsabiliza individualmente pela definição de seus próprios parâmetros e diretrizes. Ela foi incluída em nossa pesquisa por se tratar de uma instituição com mais de 30 anos de tradição em Belo Horizonte, pautada por um ensino criativo, portadora de uma história sempre voltada para o novo, sempre disposta a verificar e questionar as práticas tradicionais e por oferecer também a disciplina Harmonia em sua proposta de ensino.

Como podemos observar o campo se constitui a partir de componentes assimétricos. Numa universidade o poder se distribui no interior de uma rede de órgãos, com suas devidas resoluções e regulamentos - a disciplina fica inserida numa estrutura curricular gerida por um Colegiado de Graduação, que tem na Pró-Reitoria de Graduação sua instância superior, e na estrutura departamental os responsáveis finais pela condução dos trabalhos. Na escola livre em questão, existe, evidentemente, uma direção geral, mas, no caso do ensino de Harmonia, todos os níveis colocados entre esta e o professor inexistem; restam o professor, suas idéias e seus alunos. Ali, apenas um professor supre as necessidades da instituição e sua total autonomia resulta também de seu total isolamento - um único elemento não forma uma equipe, não define um departamento, e, a partir daí, não dialoga, não precisa negociar um programa ou uma pedagogia, anulando ou camuflando uma série de manifestações do jogo de forças subjacente.

Na composição do grupo procuramos assegurar uma diversidade de olhares. Dentre os quatro professores da Escola de Música da UFMG, três deles trabalham diretamente com a disciplina Harmonia - um deles adota o Tratado de Schoenberg em sua quase integralidade; outros dois o fazem com muitas reservas. O quarto professor da UFMG é o responsável pela disciplina Fundamentos de Harmonia que, como vimos anteriormente, trata dos fundamentos do sistema tonal privilegiando uma abordagem mais eclética do repertório, lançando mão do repertório popular. O professor da UEMG e o da Fundação de Educação Artística trabalham essencialmente com a abordagem funcional da harmonia, pedagogia derivada da teoria de Riemann, bastante distinta da abordagem schoenberguiana e mesclam também o repertório erudito ao popular.

Cada entrevistado foi estimulado com uma pergunta inicial, e em seguida seu relato foi acompanhado com o propósito de detectar como ele se relacionava com os aspectos considerados relevantes do ponto de vista da prática de ensino. Procuramos também perceber quando ele propunha algum tipo de abordagem diferenciada, valorizando pontos que não nos haviam sensibilizado anteriormente. Nesse momento a intenção era de estimular sua reflexão na

expectativa de obter seu posicionamento a respeito. No momento da entrevista tínhamos em mãos uma série de tópicos⁵³ pertinentes à análise que foram aproveitados, uns mais outros menos, sempre de acordo com o tom que o entrevistado imprimia à sua fala. Evidentemente cada entrevistado cria um percurso próprio e muitas vezes determinadas questões se acham mais desenvolvidas em uns do que em outros.

Iniciamos todas as entrevistas com a mesma pergunta: *"De que forma foi construído seu conhecimento em Harmonia?"* Trata-se de uma pergunta que demanda resposta longa, como já nos deixa perceber P5⁵⁴ no início de sua resposta: *"É um caminho sem fim, na verdade. Eu não considero que chegou no final."* (P5). Sabemos que conhecimento se constrói com o acúmulo de experiências e com o passar do tempo; em se tratando de uma disciplina com implicações tão profundas na formação de um músico, podemos considerar que essa construção não se esgota jamais. É o que nos diz P5. A prática de ensino vista sob uma tal perspectiva, assumindo a construção do conhecimento como um caminho sem fim, supõe, da parte do professor, dinamismo, abertura às transformações, atualização constante, e descarta de saída a imagem do professor pronto, do projeto acabado.

Nosso objetivo com essa pergunta não era esgotá-la mas dar início a um relato no qual o professor pudesse retomar questões talvez mal resolvidas em sua trajetória e também soluções interessantes que dali pudessem ter surgido. Nos detivemos primeiramente sobre o início da formação de cada professor. Procuramos saber quem são eles, de onde vêm, de onde partem suas histórias. Passamos em seguida a questões a respeito da formação específica em Harmonia de cada um deles; num terceiro momento procuramos entender como eles conduzem suas práticas de ensino.

⁵³ Ver p.17-19.

⁵⁴ Quando utilizarmos citações dos professores os nomearemos P1, P2, P3, P4, P5 e P6. Essa numeração é arbitrária e não os ordena em nenhuma sub-categoria.

Na análise das entrevistas, alguns aspectos recorrentes foram agrupados em categorias. Nelas tratamos da relação da prática de ensino da Harmonia com a criatividade, com a percepção, com outras disciplinas comuns nos currículos de escolas de música e com o repertório; terminamos com uma reflexão a respeito do ensino da Harmonia sobre o repertório contemporâneo.

4.1 Primeiras experiências - Diferentes estímulos

Cada professor vem de um meio distinto. Os estímulos provêm de diversas direções, variando do ambiente familiar, ao convívio com colegas, à experiência com livros de Harmonia dentro ou fora da escola. Acreditamos que seria interessante entender como cada professor se relaciona com o início de sua história.

4.1.1 Aprender com os livros

"Os primeiros passos foram em escola mesmo, mas principalmente por mim próprio através de livros, com vinte e poucos anos. O livro do Hindemith e do Paulo Silva, principalmente esses que eu tinha à mão, tudo por iniciativa minha. " (P1)

Esse foi o único caso dentre os 6 entrevistados que localizou o início da construção do conhecimento em livros. Nenhuma referência foi feita à música no ambiente familiar nem a qualquer tipo de prática anterior mais espontânea. Entendemos, portanto, que sua concepção de construção do conhecimento está ligada estritamente ao trabalho teórico.

O fato de ter tido em suas mãos livros de harmonia e de tê-los utilizado sem o auxílio de um professor e sem um mínimo de conhecimentos prévios gerava problemas. Além dos tratados de Paulo da Silva (1937) e Hindemith (1949), P1 diz também ter tido um contato com o Tratado de Harmonia de Schoenberg (1983). Ao ser questionado sobre seu sentimento nessa oportunidade e sobre a necessidade do professor na fase inicial do aprendizado, responde:

"Acho que precisa do professor senão o aluno pode fazer coisas estapafúrdias. Porque é pouco formalizado demais. É diferente

de um livro de matemática. Imagine um livro de álgebra do segundo grau é completamente formalizado. Tem coisas que estão certas e coisas que estão erradas, não tem nada que é mais ou menos. Você tem soluções diferentes mas no final é certo ou errado, não tem meio termo, enquanto que em soluções artísticas não é bem assim." (P1)

O que P1 nos diz é que, no caso do aluno iniciante, existe uma distância muito grande e inevitável entre o aprendizado da teoria e o controle de todas as variáveis estudadas. A falta de referenciais seguros quando somada ao excesso de abertura inerente à atividade artística impossibilita ao aluno avaliação correta do equilíbrio a ser atingido. Diríamos que lhe falta, nesse momento, aquilo que Oakeshott define como "*discernimento*":

"discernimento (judgement): elemento implícito ou tácito do conhecimento que não é passível de compartimentalização em informações isoladas." (OAKESHOTT; In:CARVALHO;1997:17)

Segundo Oakeshott, o "*discernimento*" não é uma informação isolada que pode ser enunciada e ensinada; ele é adquirido essencialmente através da prática. Este conceito pode ser traduzido na área musical, e mais especificamente em relação ao aprendizado da Harmonia, como a capacidade de avaliar com clareza o jogo de forças entretido pelas diversas variáveis que participam da construção. Sua aquisição vem da prática com o material, mas também de uma intimidade (via escuta/análise) com as múltiplas referências desse equilíbrio que podem ser encontradas nas obras dos grandes criadores. O professor, nesse caso, por já possuir uma suposta capacidade de avaliação, se torna essencial para o desenvolvimento do aluno. As exceções, no entanto, existem, e com elas, por vezes, nos deparamos: "*. . . eu mesmo jamais estudei harmonia.*" (SCHOENBERG;1983:33).

4.1.2 Capacitação prática - Compreensão teórica

"Bandolim toquei desde os 12 anos. Mas eu comecei a estudar mesmo aos 19. Eu queria aprender arranjo, aí comecei a estudar piano com meu tio. Mas eu não tinha nenhuma referência da música

clássica. Eu comecei a trabalhar com meu tio num estúdio de música. Aí eu tive que aprender a tocar, além do piano, o violão popular . . . o trabalho dele era voltado para uma coisa muito imediata, de aprender a acompanhar mesmo. . . Eu aprendi teoria musical com ele. Não fazia solfejo e ditado; solfejo um pouco. Já ia direto no instrumento" (P2)

Na fala de P2 notamos que o que o mobilizou no início do aprendizado não foi a necessidade de um embasamento teórico, como no caso de P1 que, de início, já recorreu ao formalismo dos livros. Seu foco de interesse recaía sobre uma atividade prática cujo nível de organização exigia um conhecimento mínimo de harmonia: *"Eu queria aprender arranjo . . ."*. E complementa: *"Aí eu tive que aprender a tocar, além do piano, o violão popular"*.

A prática de ensino que P2 nos descreve foi conduzida sem maiores especulações teóricas, privilegiando de forma enfática o viés da prática instrumental. Nesse tipo de aprendizado centrado sobre a prática instrumental, sabemos que o maior apelo é feito ao que nos parece ser um dos principais aspectos do ensino de Harmonia, ou seja, o desenvolvimento da percepção e sensibilidade harmônicas. A prática instrumental intensa centrada na atividade de harmonização - *"já ia direto no instrumento . . . uma coisa muito imediata, de aprender a acompanhar mesmo"* - pode levar o aluno a um desenvolvimento acelerado de sua capacidade de achar o 'bom acorde' para aquela passagem, de determinar 'os bons encadeamentos' para aquela melodia, o que, não há como negar, se constitui num dos objetivos primordiais da aprendizagem em discussão.

Acreditamos, no entanto, que esse é apenas um dos objetivos. Todo o perigo aqui se resume à estreiteza do propósito - o viés exclusivamente prático tem limites óbvios: a utilização do acorde pelo acorde, sem uma noção teórica do que está em jogo no momento da utilização, sem uma consciência clara do que significa do ponto de vista histórico ou sistêmico a opção por um colorido mais dissonante, ou o abuso de situações harmônicamente ambíguas, significa fazer tábula rasa de questões essenciais (SCHOENBERG:1983, SCHENKER:1990, ANDREANI:1979, PISTON:1962, PERSICHETTI:1961), o

que permite um aproveitamento apenas estreito da riqueza oferecida pela disciplina.

"Minha prática musical começou sem harmonia na verdade, tocando os estudos do Brouwer no violão. Eu não sabia nem o que era escala. Era tudo um pouco obscuro, em termos de relação, de linguagem. Eu sentia a música muito mais como uma tablatura do que como uma estrutura de base de linguagem tonal." (P5)

Ao utilizar a imagem da "tablatura"⁵⁵ P5 nos diz da forma mecânica como se deu seu processo de musicalização, que, aliás, excluía a Harmonia nesse momento; havia desequilíbrio na relação *compreensão teórica x capacitação prática*. Havia execução, produzia-se música mas não havia consciência aprofundada de como funcionava a música produzida.

A fala de P5, apesar da simplicidade e concisão, nos parece bastante rica em significado. Ele nos faz perceber que o grau de consciência do músico que resulta, na verdade, de seu amadurecimento na relação *compreensão teórica x capacitação prática*, pode ser hierarquizado. Existe o músico que não lê partitura, que não tem a mínima noção teórica do que executa, mas que executa - é aquele que 'toca de ouvido'. Reafirmamos que esse músico pode ter um conhecimento empírico altamente desenvolvido dos processos de harmonização, apesar de não contar com o embasamento que o possibilite compreender teoricamente como as coisas funcionam e porque elas funcionam. Existe o músico alfabetizado, cuja performance é guiada pela partitura mas que se limita a uma leitura básica de notas e ritmos, que não tem conhecimento dos fundamentos que organizam a estrutura daquilo que ele executa; de acordo com o relato, tal era o caso de P5 - poderíamos considerá-lo semi alfabetizado. Ele não é o resultado de um ensino de nível básico - ele é o resultado de um ensino com uma visão estreita. Mesmo um músico principiante pode ser orientado para perceber relações e não apenas para

⁵⁵ A tablatura é um sistema de figuração gráfica utilizado como substituto da notação musical, muito comum no repertório do alaúde nos séculos XVI e XVII. Uma tablatura para alaúde indica a execução de forma, digamos, mecânica; o músico chega à execução através da informação sobre que corda pinçar com a mão direita, que casa apertar com a mão esquerda e qual a duração de cada nota ou acorde. A tablatura não informa que notas estão sendo executadas ou em que tonalidade a peça se encontra; essas informações podem, no entanto, ser deduzidas da digitação indicada.

tornar sonoro um código impresso numa folha de papel pautado. E no topo da hierarquia existe o músico que executa, lê a partitura, e entende o jogo de forças que se dá no interior da construção, ou seja, lê, percebe e compreende a música enquanto linguagem. A prática de ensino de Harmonia deve objetivar esse saber que localizamos no ponto mais alto da hierarquia, aquele que possibilita a leitura do mundo musical enquanto um mundo permeado pela linguagem.

4.1.3 O estímulo do convívio social

"Com 4 anos de idade eu já estava no piano, tendo aula já . . . eu tive uma influência em casa, de família que tinha uma experiência muito solta com a música, amadora. . . . Minha referência era toda do mundo popular, de ver papai e todo o povo da família que sempre se reunia lá em casa; tinha uns saraus, e eu cresci nesse meio. . . . Eu devia ter uns 9 ou 10 anos, e já tentava acompanhar, achar o acorde. E eu conseguia. Fazia em forma de arpejo de acompanhamento." (P3)

A prática instrumental (aula de piano desde os 4 anos), aliada a uma referência no âmbito familiar, permitia que P3 descobrisse por conta própria a harmonização de canções populares. P3 fala de "achar o acorde". Nessa procura a percepção era solicitada e se constituía no único suporte da harmonização. Suas referências eram auditivas e vinham do convívio familiar.

O tipo de vivência descrito por P3, que teve uma influência certa em seu desenvolvimento, oferece toda uma variedade de estímulos que lhe permitem organizar informações que a acompanharão em toda a sua trajetória. Ao participar dos saraus ela acumulava capital cultural em seu estado incorporado, aquele que pode ser adquirido *"de maneira totalmente dissimulada e inconsciente"*, sendo que *"aquele que o possui pagou com sua própria pessoa, com aquilo que tem de mais pessoal, seu tempo."* (BOURDIEU; 1998:75). Supõe-se que alunos que chegam numa classe de Harmonia também já carregam seus próprios capitais culturais, que não podem ser desconsiderados na prática de ensino.

"Minha mãe tocava piano, meu pai também . . . Eu tinha todo tipo de música dentro de casa, desde música popular até música erudita. Eu comecei a estudar realmente sério foi dos 12 para os 13 anos, e não foi dentro da música erudita; eu comecei a tocar baixo elétrico numa

banda de 'heavy metal' . . . E o baixo a gente pegava e começava a tocar, mas não tinha um método definitivo." (P4)

O início da história de P4, assim como no caso de P3, revela uma multiplicidade de estímulos provenientes do ambiente familiar. P4 se exercitava no violão, além do contrabaixo elétrico, e se vê influenciado pela música 'rock'.

Cada experiência supõe, evidentemente, uma *nuance* própria. Nesse caso, ambos partem de um ambiente familiar bastante musical, e desenvolvem uma experiência prática calcada na música popular que varia de acordo com o meio de cada um. Na essência, acreditamos que ambos desenvolveram uma experiência bastante rica do ponto de vista prático/instrumental, que provoca inevitavelmente um grande desenvolvimento da capacidade perceptiva, qualidade essencial a qualquer pessoa que deseje se dedicar ao estudo da Harmonia.

"Eu comecei com uma experiência de música popular, com 11, 12 anos, com as funções tonais que eram dadas de uma forma simplória: 1ª/Tônica, 2ª/Dominante, 3ª/Subdominante, cantando e acompanhando no violão com minha tia e minha mãe. Sem professor, tudo absolutamente no tranco." (P6)

P6 também é iniciado na Harmonia no âmbito familiar e guarda ainda na memória um dado importante para nossa análise: em sua experiência com o acompanhamento de canções populares no violão, a base do raciocínio se assentava sobre as funções básicas do sistema tonal - Tônica, Dominante e Subdominante - que assumiam então a denominação de 1ª, 2ª e 3ª, respectivamente.

Na análise de "*Armonia e Modulaci3n*" de Hugo Riemann (RIEMANN:1943) - teórico que lançou as bases do pensamento funcional - observamos que o primeiro terço do livro (104 páginas) se concentra sobre a harmonizaç3o limitada a essas três funções. O mesmo acontece com Paul Hindemith (apesar de sabermos que esse último não se orienta pelo viés de uma funcionalidade explícita): nos primeiros 14 capítulos de "*Harmonia Tradicional*" (HINDEMITH:1949) são utilizadas somente as três funções principais. Não se trata aqui de mera coincidência mas da utilizaç3o de uma mesma estratégia

pedagógica - se o sistema se apoia sobre três funções principais nada mais lógico do que procurar fixá-las na percepção do aluno desde os seus primeiros passos. Essa nos parece ser a justificativa não declarada mas implícita na construção dos tratados de Riemann e Hindemith. Se a experiência de P6 se concentrava sobre o mesmo princípio (muito mais por uma limitação imposta pela situação e pelo repertório do que por uma verdadeira estratégia pedagógica) acreditamos que o lucro é evidente - ao se deixar levar pelos ensinamentos de sua tia ele inadvertidamente já trabalhava sua percepção na fixação do colorido das funções básicas do sistema tonal.

4.2 O perceptivo

4.2.1 Harmonia e escuta

"Pergunta: Que forma de percepção os alunos te trazem?"

P1: Eu diria que o que é mais gritante é que é uma percepção que é sempre estática e nunca dinâmica. Ela ouve o momento que está acontecendo e não faz ligação disso com o resto. Acho que falta treinamento mesmo. A pessoa tem que saber que tem essa maneira de ouvir, muitos nem sabem, estão acostumados a ouvir uma obra mais complexa da mesma maneira que eles ouvem uma muito simples."

P1 propõe uma escuta dinâmica que estaria mais em acordo com o funcionamento do sistema. Uma escuta dinâmica, se aplicada não só ao dado harmônico mas também aos demais parâmetros que participam da construção musical, ampliaria sem dúvida o espectro perceptivo; isso nos parece implícito na fala de P1. Essa proposta poderia romper os limites da classe de Harmonia e ser estendida, por exemplo, às classes de Percepção Musical. Ferreira, ao refletir sobre a disciplina Percepção Musical afirma que a condução da disciplina não deveria ser baseada em *"mecanismos de reconhecimento e reprodução desprovidos de reflexão"*; afirma também que não deve ser enfatizado *"o treinamento/adestramento em detrimento da compreensão e do domínio da linguagem musical"* (FERREIRA;2000:197). A escuta dinâmica, como sugere P1, pode contribuir nesse sentido; ao permitir que as relações a longa distância sejam levadas em conta, ela proporciona uma maior

organicidade na escuta e, a partir daí, uma compreensão mais profunda do fato musical enquanto linguagem.

"Na minha experiência de dar aula de percepção aqui na escola, o que eu percebo é que as pessoas que não têm isso desenvolvido. No caso do ensino de harmonia tradicional a pessoa adquire várias habilidades, mas essa habilidade auditiva não é desenvolvida. Eu me lembro de vários alunos de percepção que eu já tive, de vários períodos, até sexto período, que não têm facilidade prá distinguir II - V - I." (P3)

Aqui P3 chama a atenção para uma possível ineficiência do ensino de Harmonia em sua escola, no que toca ao aspecto perceptivo. O fato de vários alunos da graduação, incluindo alunos do sexto período, não identificarem facilmente uma sequência II - V - I, fórmula cadencial básica, comum no repertório tonal, seja ele popular ou erudito, significa, no mínimo, que a questão perceptiva foi insuficientemente desenvolvida. Mesmo que o professor valorize a questão - e todos os entrevistados, sem exceção, o fizeram - é necessário, além disso, que ele encontre uma estratégia eficaz para trabalhá-la. P3 sugere uma prática nesse sentido:

"Por exemplo, a gente está trabalhando em cima de II - V - I, e colocando sétimas, uma bossa nova. Aí o cara vai e canta. Ele canta sem pensar. No final eu peço: agora tenta lembrar o que você cantou. Aí canta até fixar uma coisa que ele saiba repetir. Aí todo mundo repete o que ele cantou. Agora vamos fazer um ditado aqui, que notas são essas com relação aos acordes, e aí já vai estabelecendo uma relação das notas com a harmonia. E isso é fantástico prá abrir o ouvido harmônico, porque você já vai estabelecendo as relações dentro do acorde, e já vai o solfejo junto." (P3)

Sabemos que Percepção e Harmonia são disciplinas que podem andar juntas; a atividade sugerida por P3 seria adequada a qualquer uma das duas. Ela parte de uma fórmula cadencial básica (II - V - I), introduz a atividade de criação uma vez que o aluno inventa uma melodia sobre a harmonia dada. A percepção é acrescentada à proposta já que os demais alunos devem repetir o que foi cantado. Em seguida a melodia cantada passa a funcionar como um ditado melódico; as notas são identificadas e é verificada a relação de cada uma delas com os acordes da sequência, o que já cria a conexão com o trabalho da Harmonia. Na prática proposta por P3 existe uma grande diversidade de atividades trabalhadas em sequência, sendo importante a

ligação do aspecto perceptivo ao conceitual - identifica-se as notas, relaciona-se essas notas à Harmonia. Além disso cabe ressaltar um aspecto para nós interessante que surge quando ela pede ao aluno para cantar algo sobre uma base harmônica dada e ele "canta sem pensar". Nesse momento é introduzida a dimensão da brincadeira, do jogo, que para nós é revestida de extrema importância na prática de ensino por criar o espaço onde se manifestam mais naturalmente a espontaneidade e a criatividade.

4.2.2 A condução de vozes, ou, a partitura, a escrita e a escuta

"Uma coisa que o Schenker fala de interessante é o seguinte: pra você entender harmonia não precisa de escrever as 4 vozes, aliás nenhuma voz, basta se usar os graus. A questão das 4 vozes é mais uma questão de contraponto, não é de harmonia mesmo. . . Então eu fico muito preocupado é com os graus.." (P1)

Aqui P1 define uma diretriz fundamental. Em sua prática de ensino ele adota o ponto de vista de Schenker, dando maior importância à escolha dos graus do que à condução das vozes. A adoção dessa diretriz significa privilegiar, do ponto de vista perceptivo, a dimensão vertical do estudo.

Estimulados pela questão levantada por P1, introduzimos a discussão de um problema correlato. Detectamos, através de nossa prática, uma distorção que se manifesta nos exercícios da grande maioria dos alunos iniciantes e que acreditamos ter uma relação direta com o controle da escrita a 4 vozes. Em nossa prática de ensino sempre seguimos as diretrizes de Schoenberg, o que significa dizer que após o estabelecimento de alguns princípios básicos partíamos para exercícios que consistiam na composição de um baixo seguida da escrita das vozes restantes, resultando num pequeno coral. Dessa harmonização do baixo passávamos à harmonização de pequenos fragmentos melódicos retirados dos corais de Bach. Antes de passar à harmonização sempre escutamos diversos corais no sentido de fornecer uma referência auditiva aos alunos. Observamos então que, em diversas ocasiões, mesmo que a solução estivesse correta no que toca ao movimento das vozes, ou ao controle das tessituras, ou aos movimentos obrigatórios, ela era, em muitos trechos, inadequada, e isso se deve sobretudo a uma má escolha dos acordes

utilizados. Ela era correta no papel, mas não apresentava um colorido e equilíbrio harmônicos satisfatórios. As regras de condução eram respeitadas, mas as escolhas não eram suficientemente fortes, ou seja, suficientemente referenciadas no modelo. Isso para nós significa que o olhar podia estar funcionando a contento mas não o ouvido.

O problema se deve, em grande parte à utilização da partitura. O controle da condução de vozes é uma tarefa complexa, para a qual a partitura se torna elemento indispensável. A escrita da partitura consome de forma excessiva a atenção do aluno, desviando sua percepção do que seria o foco principal da questão, ou seja, a escolha do acorde adequado para harmonização de cada nota ou segmento da melodia.

Nossa hipótese é a de que, no trabalho de construção/verificação, a partitura funciona como ruído, perturbando a percepção e impedindo o estabelecimento de um nível de concentração que possibilite a escolha do acorde adequado. Tal escolha poderia acontecer mais facilmente se não houvesse dispersão causada pelo suporte, isto é, se toda a atenção do aluno fosse voltada para a percepção do fenômeno musical em construção. Acreditamos que a prática da condução de vozes pode conduzir a um refinamento da noção de equilíbrio. Nos perguntamos, no entanto, se esse tipo de proposta não estaria sendo explorado no momento inadequado, se não seria necessário um maior amadurecimento da escuta antes de se passar a um trabalho de harmonização que leve em conta o detalhamento das vozes. Propomos então a eliminação total do trabalho de condução de vozes no início do estudo da Harmonia. Sugerimos que o aprendizado da Harmonia, em sua fase inicial, seja feito unicamente através da escuta. A partitura poderia ser utilizada no sentido de se definir claramente a melodia a ser trabalhada; todo o trabalho a partir daí seria feito no instrumento, com um único objetivo: efetuar a boa escolha do acorde. O que procuramos aqui é a maximização do funcionamento do ouvido; nesse sentido sugerimos que todos os demais parâmetros de controle sejam desativados temporariamente.

Schenker declara explicitamente que a condução das vozes deve ser eliminada do estudo da Harmonia e transferida ao estudo do contraponto (SCHENKER;1990:33). Schoenberg declara que o estudo da harmonia deve se preocupar sobretudo com a organização das funções harmônicas e não com a condução de vozes (SCHOENBERG;1983:32). Koellreuter adota a mesma posição de acordo com depoimentos de P6 que foi por ele orientado: "*O Koellreuter falava o seguinte: a condução de vozes não era uma coisa tão importante quanto a escolha dos acordes.*"(P6) O que propomos acima nada mais é do que tomar ao pé da letra as considerações desses teóricos e agir em consequência.

Se imaginamos a eliminação da partitura no início do processo de aprendizagem, devemos definir, então, até que ponto do estudo ela estaria ausente. Somente através da prática poderemos obter a boa resposta para essa questão. No entanto, acreditamos que a graduação desse tempo, a seleção do material, a decisão sobre a harmonização de melodias dadas ou a opção pelo uso de sequências de acordes puros, a opção pela visão funcional ou não, tudo isso, nesse ponto de nosso estudo nos parece de menor importância. Nos interessa aqui, acima de tudo, imaginar uma solução que radicalize pela simplificação mas que, em contrapartida, resulte num ganho proporcionado pela concentração do foco exclusivamente sobre a percepção do colorido em construção. Uma vez adquirido um mínimo de segurança na escolha dos acordes a partitura poderia ser introduzida, e aí acreditamos que seu manuseio, por ser suportado por uma percepção desenvolvida, poderia se dar num outro patamar, mais cômodo, mais consistente, sobre o qual o aluno circularia com uma musicalidade mais natural.

4.2.3 As cadências

"Quer ver uma coisa que eu trabalho, é cadências. Acho que é fundamental. A pessoa entendeu cadências ele já tem meio caminho andado. . . se você entender as terminações de frase principalmente, você entende as funções com uma clareza danada, as cadências te dão tudo isso. (P2)

Se consideramos que no discurso tonal a cadência é o momento no qual a polarização é potencializada, podendo ser resolvida segundo diversas gradações, a estratégia de P2 faz sentido; o trabalho sobre as terminações de frase, ou cadências, pode auxiliar, pela via perceptiva, a compreensão do conceito de função. O mesmo afirma Brisolla: "*Da exata compreensão do caráter da cadência resulta uma noção mais completa do caráter das funções.*" (BRISOLLA:1979:35). E o desenvolvimento da percepção face ao jogo funcional nos parece ser um dos objetivos fundamentais a serem atingidos na prática de ensino.

Encontramos nos livros de Brisolla (1979) e Koellreuter (1978) propostas de exercícios específicos sobre as cadências, extremamente esquemáticas e sempre enunciadas sob a forma de cifragem. Em Andréani (1979) o estudo da cadência é apresentado de forma mais orgânica, introduzido por uma discussão a respeito da constituição da frase tonal e do papel da cadência nessa constituição; o mesmo pode ser observado em Kostka & Payne (1999). A mescla das propostas desses autores pode nos conduzir à elaboração de um roteiro de trabalho focado sobre as cadências.

4.2.4 'Por música' ou 'de ouvido'?

E aí quando eu tinha uns 12 anos teve uma febre de todo mundo tocar violão. . . . E a questão era ir prá banca, comprar revistinha, eu comprava toneladas daquilo . . . ai eu comecei a cantar e acompanhar. Eu aprendi umas 500 posições no violão. E eu transpunha, porque as vezes não estava no tom da minha voz. . .E eu tirava tudo de ouvido" (P3)

Sob influência do meio - aqui o meio se constituindo no grupo de colegas e não mais a família - P3 passa ao violão, prática que vai lhe permitir ampliar ainda mais o espectro de seu aprendizado. Através das revistinhas ela aprendia uma multiplicidade de acordes - "*umas 500 posições no violão*" -, o que a levava à transposição - "*E eu transpunha. . .*" -, mecanismo estreitamente ligado à prática da Harmonia.

P3 utiliza a expressão '*tirar música de ouvido*'. A maneira como o meio musical se relaciona com essa estratégia leva a um tipo de avaliação equivocada. Esta

prática, tão comum no percurso de um músico, e que se relaciona tão diretamente com a aprendizagem da harmonia, significa chegar, através de um processo de tentativa/erro, à harmonização da melodia de uma canção conhecida. Tal estratégia geralmente é desenvolvida sem nenhum suporte ou balizamento teórico, não supõe escrita, e resulta num produto tão refinado quanto o permite a sensibilidade e a prática daquele que experimenta. No meio musical não erudito são muito comuns entre colegas as trocas de informações a respeito de harmonizações, com um caráter meramente informal - num instrumento harmônico, violão ou teclado na maioria dos casos, um músico mostra a outro músico a harmonização de uma canção, e, de imediato, se dá o aprendizado. De alguma forma, é disso que nos fala P4 quando se refere ao início de sua história:

"Eu comecei a tocar baixo elétrico numa banda de heavy metal. . . . As cifras eu fui aprendendo sozinho mesmo, e junto com o pessoal a gente ia vendo o que era isso, o que era aquilo; e improvisava também, mas não tinha um conhecimento muito organizado." (P4)

Por meio dessas trocas - *"a gente ia vendo o que era isso, o que era aquilo"* - aprende-se acordes, sequências, resoluções, padrões rítmicos, o que, de maneira absolutamente não formalizada, já inicia o músico na sintaxe tonal, e que, na somatória final, produz algum saber fazer harmônico.

É perfeitamente possível, e não se trata de caso raro, que um músico desenvolva pela prática contínua e por essas trocas, tão comuns no meio musical, uma tal capacidade de harmonizar que o coloque numa posição de total autonomia em relação à demanda de seu meio. Acrescente-se a esse tipo de trocas o 'tirar música do disco' que também é prática comum, e também significa 'tirar música de ouvido': com o instrumento na mão o músico ouve a gravação trecho por trecho até conseguir reproduzi-la integralmente ou reproduzir seu esqueleto harmônico. Trata-se de uma atividade, digamos, de cópia auditiva, espécie de ditado musical desenvolvido na informalidade que, pela solicitação contínua no processo de audição/identificação/reprodução permite o desenvolvimento da sensibilidade e da memória auditiva, que resultam, com a prática, em algum tipo de conhecimento harmônico.

No polo oposto a essas situações caracterizadas por uma aprendizagem informal e centradas na prática, se encontra a aprendizagem em sala de aula. Essa última supõe formalismo, teorização, exercício, tutela, disciplina, regularidade. Mas não se pode esquecer - e aí reside a raiz do equívoco - que, apesar de todo esse somatório de condicionantes, sejam elas de ordem estratégica ou institucional, a aprendizagem da harmonia em sala de aula não se dá pela eliminação do 'ouvido', ou seja: na sala de aula se escreve música mas também se aprende harmonia 'de ouvido'. Daí, para nós, a falta de sentido dessa expressão.⁵⁶ Todos nós, queiramos ou não, aprendemos música de ouvido. Mesmo o músico que chega à execução de uma peça pelo estudo da partitura necessita, para isso, que seu ouvido funcione minimamente, é óbvio. No caso da aula de Harmonia o aprendizado também é de ouvido; o oposto só se daria numa prática inteiramente voltada para a escrita de notas e ritmos, e que eliminasse todo e qualquer vestígio de escuta durante o aprendizado. Embora esse tipo de estratégia possa ter sido adotado em algum momento da história, hoje, seu caráter absurdo tornou-se óbvio e, portanto, não merece menção.

Toda e qualquer diretriz de escrita numa aula de Harmonia deve ser explicada com base em algum fator perceptivo, caso contrário o ensino se torna inconsistente. E, se a justificativa de cada norma é perceptiva, nada mais coerente do que experimentar auditivamente o desequilíbrio a ser resolvido, colocando-o lado a lado com a solução proposta. Partindo-se desse princípio o ouvido se torna indispensável.

Se o ensino de Harmonia nos moldes acadêmicos não deve abrir mão do ouvido, o aprender a harmonizar 'de ouvido' nos moldes informais, em geral, abre mão da teoria, e, além disso, abre mão de um aspecto essencial em qualquer estudo. Ao visar a eficácia acima de tudo, o aprender 'de ouvido' se

⁵⁶ É evidente que a expressão fazer música "de ouvido" surge para caracterizar um tipo de manifestação da musicalidade que prescinde da partitura. O equívoco se dá quando se coloca as duas práticas em campos opostos irreconciliáveis - tocar de ouvido x tocar por música -, e pior, quando se deduz daí que uma prática é fundada na audição e a outra desloca a teoria para o primeiro plano, relegando a escuta a papel secundário. Esse é o cerne de nossa discussão nesse momento.

limita à capacitação de uma prática pura, deixando de lado a pergunta essencial: *porquê?*. Essa pergunta fundamental nos leva a procurar na reflexão histórica, estética e sociológica que circunda a questão da Harmonia, o entendimento das razões pelas quais as coisas evoluem, e, como, nessa evolução, elas se transformam.

Todas essas considerações a respeito do 'ouvir' que gera a teoria, face ao 'ouvir' que gera a execução, evocam a dualidade teoria x prática, dois aspectos fundamentais na prática de ensino em discussão. É comum em relação ao aprendizado da Harmonia se identificar o tocar 'de ouvido' com o resultado de um aprendizado prático, fundamentado na percepção, restando ao aprendizado dentro de sala de aula ser visto como aprendizado teórico. Aí está, na nossa maneira de ver, mais um equívoco.

Ao se referir à dualidade teoria x prática, Antonio Jardim aponta formulações que daí se originam e que assumem, ao nível do senso comum, os pares de opostos: pensar (teoria) x fazer (prática), refletir (teoria) x agir (prática) (JARDIM;1988:55). Jardim assinala que no Brasil as escolas de música não contam com disciplinas realmente teóricas, uma vez que em sala de aula não se produzem teorias. A produção de teorias supõe especulação, formulação de hipóteses, construção de instrumentos de verificação. No Brasil adotam-se formulações teóricas de origem européia e americana, portanto se "*reproduzem*" teorias. Segundo ele, o equívoco aqui se estabelece na medida em que se confunde o ato de alfabetizar musicalmente (prática comum nas escolas de música no Brasil) com o legítimo teorizar (atividade inexistente nas escolas de música do Brasil) (JARDIM;1988:126).

Jardim assinala ainda:

". . . não existe uma teoria em si e uma prática em si, mas a confluência radical do modo de ser prático-teorético do homem."
(BORNHEIM, In:JARDIM.;1988:128)

O que nos diz Jardim é que os dois opostos confluem na constituição do ser humano. A não existência da "teoria em si" e da "prática em si" pode ser traduzida ainda de outra forma:

"... a teoria é, ao menos virtualmente, fator de revigoração da prática, isto é, possibilita que a prática seja capaz de transcender constantemente seus limites de mera trama de realizações. Por outro lado, a prática é o fator que configura a teoria como partícipe das realizações, impedindo que esta se situe numa realidade particular, desvinculada de toda e qualquer forma de comprometimento com o real." (JARDIM;1988:57)

Ao trabalhar com a possibilidade da soma permitimos que a teoria amplie o alcance da prática, e que esta, por sua vez, integre a teoria, colocando-a em contato com o real. O ensino da Harmonia deve, portanto, assumir algo mais que o equilíbrio ou a complementaridade do par teoria/prática - deve assumir a sua integração.

4.2.5 O simples e o complexo

"De um modo geral eu gosto de sair das coisas mais complicadas prá s coisas mais simples. Eu acho que é mais difícil perceber uma progressão por grau conjunto do que um salto. Prá mim, um acorde de empréstimo é uma coisa que tem um som muito característico, muito definido, uma alteração da tonalidade é assim gritante, então eu gosto de passar do mais complicado para o mais simples." (P4)

De acordo com os teóricos da Gestalt, qualquer estrutura homogênea e pouco diferenciada pode funcionar como fundo sobre o qual uma figura contrastante virá criar articulação e se destacar naturalmente. A percepção sempre anseia por captar uma boa *Gestalt* (EHRENZWEIG;1977:67). O campo harmônico natural de uma tonalidade se caracteriza por sua homogeneidade; as tríades que o compõem são construídas sobre um repertório limitado de notas (sete no modo maior e nove no modo menor). Se esse campo homogêneo é invadido por um "acorde de empréstimo" como sugere P4, esse último, devido às notas alteradas que dele participam, e que geram forçosamente algum desvio nas forças polarizadoras, será percebido como uma espécie de escape à pouca articulação do campo homogêneo, passando a funcionar como uma estrutura pregnante, e, portanto, facilmente perceptível. A estratégia funcionará - a

percepção dificilmente deixará de acusar o diferencial introduzido. É importante assinalar, no entanto, que para que se perceba o contraste é fundamental que a percepção identifique o campo dado enquanto um campo homogêneo, o que não se faz sem um treino considerável. Antes de passar ao mais complicado, P4 será forçado a bem definir, do ponto de vista perceptivo, aquilo que ele denomina '*mais simples*'. Koellreuter ilumina o problema de outra forma quando evita a referência ao simples ou ao complexo, afirmando: "*Sempre parto do centro da problemática e não do início ou do fim.*" (KOELLREUTER, In:KATER;1988:136)

4.3 O criativo

4.3.1 A criatividade possível

"Pergunta: E a questão da criatividade, como é que fica?"

Resposta P1: Eu acho que isso é depois, tem que ser depois de um aprendizado qualquer. . . .Na aula de harmonia eu não penso na criatividade de modo algum. Não tem jeito de ser criativo, porque eles vão estar usando um material completamente - pelo menos nos primeiros períodos - completamente formalizado, vamos dizer conhecido. Não tem jeito de você pegar uma harmonia de Mozart, por exemplo, e fazer alguma coisa; se for bem feito, quanto mais bem feito, mais ela vai parecer com alguma coisa que foi feita."

Aqui se torna importante compreender bem o que P1 entende por criatividade. Para ele, se o material é conhecido, já foi trabalhado anteriormente por um criador representativo, sua utilização em épocas posteriores não pode ser considerada uma utilização criativa:

"Pergunta-Você está colocando o criativo em um outro lugar então.

Resposta P1- Claro, isso prá mim não é criativo. . . . no caso da harmonia eu acho que não tem jeito de pensar em criatividade também. Porque ali você vai trabalhar com um material que está totalmente conhecido. Quando eu digo totalmente eu acho que é totalmente mesmo, não digo por uma pessoa, mas por um conjunto de pessoas, eu acho que está. Mesmo que um saiba mais um aspecto que o outro, esse conjunto de pessoas vai conhecer esse material completamente."

O posicionamento de P1 está caracterizado por um rigor extremo que acaba por limitar o aproveitamento de situações potencialmente enriquecedoras do ponto de vista do aprendizado. Ostrower nos diz a propósito da criatividade:

"Propomos desvincular a noção da criatividade da busca de genialidade, de originalidade e mesmo invenção (por invenção entendemos o invento de uma novidade). Os atributos de genial, original e inovador como qualidades que caracterizam a criação, nos foram legados pelo Renascimento." (OSTROWER;1997:132)

Segundo Ostrower, o indivíduo saído da idade média e socialmente definido por uma estratificação social rígida, lutava contra essa estratificação procurando a ascensão social por seus próprios méritos. Isso fez com que os atributos genial, original e inovador, ganhassem um sentido valorativo, funcionando como uma espécie de moeda de troca, que permitia o acesso a uma determinada posição na sociedade. Para Ostrower, a criatividade nos dias de hoje deveria ser revalorizada, deveria estar mais associada com a possibilidade do indivíduo adequar seu fazer artístico à sua própria capacidade e sensibilidade (OSTROWER;1997:33). Concordamos com Ostrower, e acreditamos que a partir dessa perspectiva o ensino pode ser conduzido de um modo menos carregado, com um maior compromisso com a naturalidade e espontaneidade de cada indivíduo.

Gostaríamos de trazer para a discussão o conceito de "ponto de escuta", da forma como é definido por Antonio Jardim (JARDIM:1988), por acreditarmos que, através dele, podemos ampliar a análise da questão suscitada pela fala de P1. Jardim estabelece o conceito de "ponto de escuta" a partir de uma reflexão sobre sua própria constituição. Trata-se de um ponto, um lugar *"fixo, determinado . . . que se caracteriza por sua posição"*. Além disso, não se trata de qualquer ponto, uma vez que está *"determinado pelo ato de escutar"*. O ponto é vinculado também a uma noção *"valorativa"*. (JARDIM;1988:99) O *"ponto de escuta"* se caracteriza, portanto, como:

"um conceito que relaciona, delimita, diferencia, e especifica o ato voluntário de atenção auditiva, com relação àquilo que se apresenta a partir de um posicionamento espacial não dimensionável, valorativo e dotado de consistência constituidora do mundo." (JARDIM;1988:100-101)

Segundo Jardim, na história da música, a partir do momento em que um sistema se estabelece - e aqui estudamos e discutimos a prática de ensino do mais poderoso sistema de organização de escrita musical produzido pela

civilização ocidental nos últimos 300 anos - ele estabelece também a possibilidade de um "ponto de escuta" a ele diretamente vinculado. A partir dessa vinculação se determinam valores e se estabelecem julgamentos. Os problemas surgem na medida em que o ponto estabelecido *"não tem dimensão real na linguagem, ele nada mais é do que o predomínio dos valores impostos por um sistema musical . . ."*, e a partir daí, se é assumido com um excesso de rigidez tende a dificultar o *"pensar transitivo"* e o *"criar originário"* (JARDIM;1988:102), dimensões para ele fundamentais no ensino da música.

"O que dificulta o pensamento criativo musical não é apenas o fato da existência de pontos de escuta, e sim, a dificuldade de superá-los enquanto fixos, imutáveis, inabaláveis, e portanto como critérios determinantes das realizações musicais." (JARDIM;1988:103)

A partir das considerações de Jardim, o posicionamento de P1 citado anteriormente pode ser reavaliado. Ao considerar impossível o desenvolvimento da criatividade na aula de Harmonia P1 se justifica, afirmando que o problema se localiza no material: *"Não tem jeito de ser criativo, porque eles vão estar usando um material completamente - pelo menos nos primeiros períodos - completamente formalizado."* (P1). Acreditamos que o problema aqui reside não no excesso de formalização do material como afirma P1, mas no excesso de rigidez do "ponto de escuta". A partir do momento em que ele não permite que um material já explorado seja revisto sob uma nova perspectiva, por já ser inteiramente conhecido por um *"conjunto de pessoas"*, ele atesta a rigidez do *"ponto de escuta"* que é o seu. Isso equivaleria a decretar a ausência de criatividade em toda música tonal produzida após o início do século XX. Poderíamos discutir a atualidade ou a representatividade de uma tal produção mas não considerá-la fruto de uma fazer musical não criativo em função unicamente do material utilizado.

As colocações de Jardim nos permitiram aprofundar a questão da criatividade no fazer musical. Se pensamos a prática de ensino da Harmonia como uma atividade que deve abrir espaço para o criativo, devemos ter a clareza de não permitir o congelamento dos "pontos de escuta" - que eles existam, mas que sejam passíveis de movimento.

4.3.2 A criatividade e os heterogêneos

"O desnível é grande normalmente. Tem uns que pegam aquilo muito fácil e outros que vão penar um bocado. Eu tento equilibrar isso com alguns tipos de exemplos, ou exigir trabalhos com um pouco de criação onde cada um ali pode dar o que tem." (P5)

O espaço é, por princípio, heterogêneo, desnivelado, sobretudo nos primeiros semestres nos quais alunos vindos de diferentes origens, com as mais diversas formações, se vêm diante de uma estrutura já montada, em funcionamento com leis e valores estabelecidos que eles desconhecem. Perrenoud já nos adverte para o fato de que *"a desigualdade na escola pode ser devida à distância desigual entre a norma e a cultura do aluno"* (PERRENOUD;1999a:26). Como forma de compensar o desnível, P5 procura jogar com a criatividade, abrindo espaço para uma participação mais efetiva daqueles que eventualmente saibam menos, mas que, nem por isso, devem ter sua contribuição impossibilitada: *"... ali cada um pode dar o que tem."* Não se trata aqui de formar compositores, mas de se permitir a manifestação das diferenças. A abertura para a criação se torna importante não pela qualidade do que ali eventualmente possa ser produzido mas pela oportunidade que se dá, nesse momento, para a vivência de um processo. Ostrower afirma:

"O que importa é o processo criador visto como processo de crescimento contínuo no homem, e não unicamente como fenômeno que caracteriza os vultos extraordinários da humanidade." (OSTROWER;1997:132)

Koellreuter complementa:

"Sem espírito criador não há arte, não há educação Nem a escola, nem os professores jamais foram perfeitos. Sua eficiência reside na inquietação, que nasce da consciência de não poder satisfazer o ideal." (KOELLREUTER;1988c:53)

Não acreditamos que a heterogeneidade assinalada por P5 se resolva. A situação de equilíbrio advinda de um nivelamento dos alunos poderia ser vista como um sonho de uma unidade perdida na praxis cotidiana. Mesmo que ele acontecesse, os problemas estariam longe de ser resolvidos. Concordamos com Forquin quando diz que os indivíduos são desiguais: *"A paixão igualitária*

é em vão. Toda diferença que se resolve faz na realidade surgirem novas diferenças." (FORQUIN;1993:43)

Uma vez que as diferenças não se resolvem devemos aprender a conviver com elas sem maiores desgastes. Guardadas as devidas proporções, a heterogeneidade pode ser vista mais como fator de enriquecimento da prática do que como problema a ser resolvido. Concordamos com Zabala quando afirma:

"Embora os conflitos aumentem devido à existência de níveis, culturas e interesses diferentes, sabemos que as aprendizagens são possíveis graças a esses conflitos." (ZABALA;1998:118).

Voltando ao depoimento de P5:

"Outra coisa é que eu valorizo um pouco a cooperação, que se faça coisa junto. . . . Tem uns caras melhores e outros piores. Tem que misturar eles." (P5)

P5 chama a atenção para a possibilidade do trabalho em grupo e o faz também no sentido de corrigir eventuais distorções devidas à heterogeneidade. Zabala complementa:

". . . . contraste entre os modelos de pensar e atuar, surgimento de conflitos cognitivos, possibilidade de receber a ajuda de colegas. Tudo isso nos leva a considerar a conveniência de que os grupos fixos devem ser heterogêneos." (ZABALA;1998:118)

A inteligência do professor responsável pelo ensino, nesse momento, passa pela perspicácia pedagógica; somente um olhar fino pode identificar onde se situa a riqueza potencial escondida em um desempenho limitado. Concordamos com Koellreuter quando defende o ensino das artes no qual o professor se comporta como um *"o artista diante de uma obra a criar"* (KOELLREUTER;1988c:55). A heterogeneidade de uma turma pode oferecer inúmeras portas de passagem para o criativo; ao se dispôr a abri-las o professor assume sua função de maneira talvez mais arriscada, mas, com certeza, também mais rica e estimulante.

4.3.3 Estudar ou brincar, ou, Estudar e brincar

"Eu fui estudar a teoria da harmonia depois de ter tido uma vivência totalmente prática. Com 4 anos de idade eu já estava no piano, tendo aula já. E desde novinha eu já tinha uma tendência de tirar música de ouvido, de brincar no piano." (P3)

Na fala de P3 nos chama atenção a expressão "*brincar no piano*" - quem brinca, inevitavelmente, cria. A palavra brincar tem sua origem (eu *brinco*) no latim vinculu/vinculum (CUNHA; In: PEREIRA: 2000:30). Pereira nos chama a atenção para o fato de que a palavra *brincar*, que, por sua origem indica estabelecimento de elo ou vínculo, acaba por gerar, através de seus diversos desdobramentos, a dicotomia "*trabalhar/seriedade x brincar/não-seriedade*" (PEREIRA; 2000:30). Essa dicotomia encontra eco imediato na continuidade do depoimento:

"E minha mãe seguia as regras da professora, que dizia: não deixa essa menina tocar de ouvido porque ela tem o ouvido muito bom, e se ela tocar de ouvido ela não vai ler. E aí mamãe me proibia, tipo assim, trancava o piano com a chave . . ." (P3)

Podemos entrever toda uma rede de significados que pode ser tecida a partir da fala de P3. A professora e a mãe a impedem de "*tocar de ouvido*" pois essa prática poderia prejudicar a execução através da partitura: "*se ela tocar de ouvido ela não vai ler*".

No nosso entender não há conflito entre as duas atividades. O conflito surge devido a um erro de avaliação que se origina na dicotomia anteriormente apontada por Pereira. P3 esclarece o equívoco em sua própria fala: o "*tirar música de ouvido*" é identificado com "*brincar no piano*". Se tirar música de ouvido é brincar no piano, e se brincar não é sério, logo, tirar música de ouvido não é permitido, pois, brincadeira tem hora - tranca-se o piano. Elimina-se através dessa má compreensão inúmeras possibilidades de desenvolvimento do potencial do aluno - do perceptivo ao afetivo, do senso harmônico até a rítmica interior.

Com o tempo a pedagogia se desenvolveu tendo se tornado muito comum na atualidade a tentativa de associação do 'lúdico' à prática de ensino musical em suas mais diversas vertentes. Acreditamos, no entanto, que na maioria das vezes o uso da expressão não significa a profunda compreensão de seu alcance. Rudolf Steiner, em seu texto *Pedagogia e Arte* (1980) nos diz que o ser humano em seu processo de maturação é levado da brincadeira da criança ao trabalho do adulto. A brincadeira é vivida de forma natural, como um desejo de exteriorizar algo que necessita ser exteriorizado; a criança quando brinca não quer outra coisa senão brincar: *"O brincar é uma alegria libertadora na excursão de uma atividade humana intrínseca."* (STEINER;1980:10). O trabalhar do adulto, pela condução insensível do processo de amadurecimento, acaba por ser colocado na extremidade oposta. O homem trabalha por necessidade; o trabalho acaba funcionando como a necessidade que sufoca.

Muito nos impressiona a frase de Schiller *"O homem só é integralmente homem quando brinca"* (SCHILLER, In: STEINER; 1998:24). Transportar essa reflexão para a prática de ensino da Harmonia ou para qualquer prática de ensino que se queira nos parece de fundamental importância nos dias atuais. Mas é indispensável compreender o sentido do 'brincar' do ponto de vista colocado por Steiner, sob pena de, numa prática pouco reflexiva, se perder aquilo que ele nos traz de mais importante:

"Aquele que fala de forma diletante que o aprender deve ser apenas alegria, o aprendizado deve acontecer brincando, olha o brincar da criança do ponto de vista do adulto. Ele acredita que a criança brinca com uma disposição anímica igual àquela que o adulto tem quando brinca. Para o adulto o brincar é brincadeira, é um prazer que se acrescenta à vida. Para a criança o brincar é o conteúdo sério da vida a característica do brincar infantil é que ele é sustentado pela seriedade." (STEINER;1980:12)

Na situação relatada por P3, ao brincar no piano ela muito provavelmente direcionava sua energia para uma atividade essencial, na qual ela se ocupava da construção de um objeto sensível através de um caminho permeado pela leveza e ingenuidade infantil, mas que por seu caráter essencial de 'brincadeira' funcionava como via de crescimento e libertação.

Segundo Steiner, a ponte que conduz e recoloca o brincar libertador no interior do trabalho da vida adulta, aliviando seu peso sufocante, é a aplicação da atividade artística na escola. Ao fazer arte na infância, colocando a alegria da atividade artística interior em ligação direta com a seriedade da realização artística em seu exterior, o homem se alimenta intelectual e espiritualmente, possibilitando um trabalhar libertador em sua idade madura. (STEINER;1980:12)

E aí está, no nosso entender, a chave do ensinamento de Steiner: é necessário saber manter aberta a porta por onde passam a alegria e a liberdade da atividade artística guardadas no interior do homem, colocando-as em contato direto com a seriedade do fazer artístico que se materializa em seu exterior. Tal seria no nosso entender uma compreensão profunda da introdução do fator lúdico na prática de ensino.

4.3.4 Fazer Harmonia - produzir música

"Mas o que é importante é a música e não a Harmonia. Tem uma coisa interessante aqui, e isso o contraponto faz. Se o aluno está fazendo contraponto renascentista, ele sente que está fazendo música. Agora se você puser um aluno para encadear uma seqüência de acordes ele não sente que está fazendo música e não está. Porque uma seqüência de acordes não é música. Pode vir a ser se ele fizer uma bela melodia, se tiver algo composicional naquilo, que não seja só um encadeamento." (P6)

O bom rendimento de um aluno está ligado, entre outras razões, ao prazer que o aluno experimenta durante o estudo. Na prática de ensino o envolvimento do aluno depende, entre outros fatores, de que o aluno se sinta ligado a um fazer musical que lhe interesse, que seja mais conectado com uma elaboração orgânica e menos com a fabricação de um mecanismo. Zabala (1998:188) já nos adverte para o perigo da perda de significância da aprendizagem uma vez que essa seja percebida como atividade mecânica e desvinculada de outros conteúdos.

É para essa questão que aponta P6. Essa foi também uma questão com a qual nos deparamos nas análises dos tratados; pelo tipo de diretriz presente nas propostas de exercícios podíamos perceber a sensibilidade do autor à questão.

Autores como Hindemith (1949), Persichetti (1961), Andréani (1979), Piston (1962), nos parecem ter compreendido a importância desse aspecto na prática de ensino, na medida em que propunham exercícios que continham alguma abertura para a manifestação da criatividade do aluno, na medida em que os exercícios já continham uma proposta composicional. Sob essa perspectiva o tratado de Schoenberg (1983) é polêmico. Assinalamos em sua análise que suas propostas de exercícios diferem das demais, uma vez que ele fornece apenas a diretriz e o material, ficando a cargo do aluno a 'composição' do exercício. Isso significa uma nítida valorização do aspecto criativo na prática de ensino. No entanto, durante mais da metade do tratado Schoenberg limita o espaço de manobra do aluno ao lhe sugerir apenas o encadeamento de acordes puros, eliminando a componente rítmica e o dado melódico⁵⁷. Ou seja, ao mesmo tempo que ele estimula a criatividade ele a cerca com limites muito estreitos que podem desestimular o aluno se seguidos à risca; como bem observa P6, é fundamental que o aluno sinta que ele faz alguma música ao mesmo tempo que estuda Harmonia, e encadear acordes não é fazer música.

"O Paulo da Silva eu achava mais fraco naquela época Achava pouco interessante os exercícios, achava mal feitas as melodias Enquanto no Hindemith as melodias eram coerentes e as vezes nem admitiam uma harmonização só. Tinha mais abertura, funcionava melhor como música depois de acabado." (P1)

P1 aqui se refere à fase inicial de seus estudos e demonstra que, já nessa época, estava atento ao fator 'musicalidade' enquanto componente necessário na aprendizagem. Ele assinala que nos exercícios de Paulo da Silva as melodias eram mal feitas, ou que os exercícios de Hindemith "*funcionavam melhor como música*". O Manual de Harmonia de José Paulo da Silva (SILVA:1937) toma como modelo os tratados franceses do século XIX como Reber (1927), Durand (ca.1881) e Bazin (ca.1857) - como nestes, as suas propostas de exercícios primam pela aridez e pouca musicalidade. Hindemith (1949) representa, nesse particular, o polo oposto. Seus exercícios favorecem a sensibilidade, e, fazendo-o, criam o estímulo e o interesse, como nos diz P1.

⁵⁷ Ver p.40.

Reforçando essa tese encontramos Zabala (1998:147) que assinala que durante o aprendizado "a alavanca é o interesse"; Swanwick (1988:13) complementa: *"Ensino sem afetividade, análise sem intuição, habilidades artísticas sem prazer estético; esta é a receita para um desastre educacional."*

4.3.5 Harmonia e interpretação

"Nós ouvimos uma sonata em 3 gravações: Glenn Gould, Claudio Arrau e um outro pianista. Depois de ter feito a análise a gente parou prá pensar o que que o sentido harmônico ajudou dentro do que ele criou da dinâmica, se realçou ou não a forma que nós tínhamos encontrado . . ." (P4)

O que P4 descreve acima é uma tentativa de trabalho da harmonia em conexão com a dimensão perceptiva/interpretativa. As interpretações de uma mesma obra serão distintas pelas diferenças inerentes à personalidade de cada artista; dependerão de seu potencial criativo mas também da compreensão do texto que cada um deles terá. O dado harmônico, ao participar da construção, pode funcionar como referência para a condução ou o desenvolvimento de outros elementos, como por exemplo, da dinâmica, como aqui foi o caso. A proposta de cruzar referências conduz a uma compreensão mais rica porque relaciona as diversas linhas de força que compõem o tecido musical.

"Então dentro disso o aluno vai observar criteriosamente uma interpretação e outra, e ver o que o pianista tentou mostrar. Por exemplo, num determinado momento de uma dominante o Glenn Gould dá um soco no piano prá demonstrar um efeito específico e o que eu fiquei feliz foi que a turma toda manifestou que ficou claro que eles escutaram aquilo. . . . Quer dizer se eles conseguirem associar isso ao que eles estão tocando e tentar criar alguma coisa, aí eu acho que a gente consegue ter atingido o nosso objetivo." (P4)

P4 assinala que na prática de ensino é possível lançar mão de uma interpretação pronta, procurando compreender de que forma o intérprete considerou a interação das forças harmônicas com outros fatores que participam da construção. O aluno pode, então, partir dessa compreensão para o direcionamento de seu próprio potencial criativo.

4.4 As conexões

4.4.1 Harmonia e prática instrumental

"Pergunta- Enquanto professor você sente a necessidade de conectar a harmonia com outras disciplinas?"

P4-Claro, principalmente com a prática instrumental. Porque, qual o sentido de estudar harmonia e estudar análise se não for prá tocar?"

A prática da Harmonia aqui se conecta com a prática instrumental. O instrumentista ou cantor é comumente visto, e comumente se considera, como 'um especialista na arte da execução'. Por definição, essa posição supõe uma destreza técnico/instrumental que demanda um enorme investimento em tempo e energia que não deveria, no entanto, se deixar temperar por um componente mecânico obsessivo muito comum na vida do estudante de instrumento. O rendimento do intérprete passa pela ginástica instrumental constante mas também e, necessariamente, pelo desenvolvimento de uma capacidade de leitura adequada a um texto já construído, cujo significado e riqueza estão longe de se resumir à objetividade, até certo ponto fria, das indicações explicitadas pela notação musical. A profundidade da leitura depende da capacidade de imersão no texto. A imersão depende da capacidade analítica do intérprete que será tanto maior quanto mais inteirado ele estiver do jogo de forças que opera no interior da estrutura. Sem deixar, nesse movimento, de manifestar sua identidade, o intérprete mais aparelhado será aquele que, no fluir de sua interpretação, deixar transparecer, da maneira mais inventiva, a riqueza das relações contidas na obra construída. Tudo isso pode ser vislumbrado a partir do momento em que P4 associa o estudo da harmonia e da análise à prática instrumental - uma vez identificadas as forças que compõem o discurso harmônico e compreendida a rede de relações sobre a qual essas forças circulam, o intérprete poderá lançar mão desse conhecimento aumentando a organicidade da interpretação, além de multiplicar e favorecer as relações ali existentes.

No entanto, aprender Harmonia não significa somente compreender o funcionamento de um sistema que gera equilíbrio com a finalidade de colocá-lo

em prática através da execução; isso seria fechar demasiadamente o foco. Concordamos com Koellreuter quando propõe que o estudo de música deve formar *"o oposto de um especialista unilateral."* (KOELLREUTER;1988a:65). Além de reforçar a capacidade interpretativa e criativa do músico, estudar Harmonia significa jogar com a possibilidade de abertura para uma reflexão que extrapola o musical, abre sobre o sociológico e, daí, ao filosófico. Significa a oportunidade de se compreender a transformação de um sistema através da história com todas as conseqüências que essa transformação supõe, e além disso, a oportunidade de se questionar e discutir relações de poder que sempre estiveram e que sempre estarão mescladas às atividades artísticas e também, e porque não, às pedagógicas. Sem querer deslocar completamente o eixo da discussão do musical para o social, concordamos com o que é colocado pela corrente pós-colonialista nas palavras de Silva: *"Não há poética que não seja, ao mesmo tempo, também uma política."* (SILVA, T.;1999:126)

4.4.2 Harmonia, percepção, contraponto

"E aí a gente começa o trabalho tonal no solfejo, no treinamento auditivo. Eu abordo a questão tonal entrando diretamente nos conceitos tonais - Tônica, Dominante, Subdominante. Eu tenho que entrar nos conceitos de Harmonia, a diferença entre a melodia tonal e a melodia modal, a diferença entre uma finalis e uma tônica." (P6)

Para P6, o início da aprendizagem da Harmonia já acontece na disciplina que se ocupa do treinamento auditivo. Ali, nos solfejos, já se opera com a sensibilização da audição em relação a aspectos básicos (as funções principais no sistema tonal, ou a diferença conceitual e perceptiva entre a finalis no sistema modal e sua correlata, a tônica, no sistema tonal). É interessante observar que em nenhum dos tratados analisados foi sequer mencionado o solfejo como auxiliar na prática de ensino de Harmonia.

De acordo com a concepção de P6, o ensino da Harmonia se dá pela conjunção de três disciplinas - treinamento auditivo (ou percepção musical), contraponto e harmonia:

"A Harmonia tem que estar presente na musicalização e tem que ser construída perceptivamente, essa consciência, enquanto está trabalhando a escrita contrapontística, a condução de vozes, e tal. Terminou isso ele tem plena condição de fazer trabalho escrito de Harmonia de maneira rápida, musical, criativa, composicional, ampla."
(P6)

A estratégia proposta por P6 se diferencia das propostas tradicionais na medida em que 'condiciona' o trabalho com a Harmonia ao trabalho prévio de desenvolvimento auditivo - *'a construção perceptiva da consciência'* - e a uma iniciação à escrita a quatro vozes.

Existe uma diferença fundamental entre estudar Harmonia e contar com uma ou duas disciplinas que auxiliem esse estudo de forma paralela (desenho curricular comum nas escolas tradicionais), e somente estudar Harmonia uma vez que a percepção harmônica e a escrita a quatro vozes já tenham sido minimamente desenvolvidas; e esse é o diferencial proposto por P6: ". . . *Tem toda uma apropriação auditiva do que é Harmonia. Só então você pode escrever, eu acho.*" (P6)

Essa concepção da prática de ensino leva necessariamente a uma reflexão sobre a organização do currículo. Para se obter, numa estrutura curricular universitária, o que P6 nos sugere, seria necessário definir o início da disciplina Harmonia no terceiro semestre do curso. O estudo do contraponto poderia ser iniciado no segundo semestre, reforçando junto aos professores de Percepção Musical a necessidade de se trabalhar desde o primeiro semestre do curso a percepção das funções básicas. A disciplina Análise Musical, que depende em parte do estudo da Harmonia, poderia ser também deslocada, levando-se em conta tal organização. Com o amadurecimento da prática essa organização poderia sofrer novos ajustes, até atingir a adequação desejada. O importante aqui é o controle dos tempos de cada aprendizado de forma a criar uma sustentação perceptiva e uma destreza de escrita suficientes, antes de partir para o início do estudo da Harmonia. Uma construção sólida só pode se dar a partir de bases bem assentadas - percepção das funções harmônicas e controle da escrita a quatro vozes aparecem como constituintes essenciais dessa base.

4.4.3 Harmonia e escrita - Harmonia e análise

"Agora uma coisa é fazer, outra é analisar. E lá na escola é um curso voltado para o aluno saber analisar. Eu falo bem claro: vocês não vão sair daqui sabendo harmonizar não, agora, vocês analisam sonata comigo." (P2)

Como nos diz P2, a prática de ensino de Harmonia pode ser estreitamente conectada ao trabalho de análise.⁵⁸

O exercício da escrita musical dentro do sistema tonal deve tender ao exercício da composição. Ele se torna interessante na medida em que permite o exercício do equilíbrio sobre um suporte seguro. Contamos com mais de dois séculos da tradição ocidental dentro dos quais foram produzidas um sem número de obras tonais que podem ser tomadas como ponto de partida para o aprendizado da escrita equilibrada.

Na análise dos tratados encontramos em Andréani (1979) o que nos parece a sugestão mais interessante de prática de ensino da Harmonia voltada para a escrita musical. Ela constrói todo seu raciocínio sobre um repertório definido *a priori*. A partir do enfoque de questões sistêmicas ela sugere atividades de escrita apoiadas na observação das obras. Vale observar que Andréani não propõe simplesmente exercícios de escrita; ela apresenta propostas de composição nas quais explora o dado estudado. Encontramos em Persichetti (1961) a mesma concepção compositiva nas propostas de exercícios. Nos dois casos a Harmonia não é um dado isolado; ela é tratada como parte da sintaxe (sintaxe tonal em Andréani, sintaxe não tonal em Persichetti). A esse respeito, encontramos na fala de P6:

"A questão pra mim não é Harmonia mas sintaxe tonal. O que isso implica? Forma, harmonia, estilística, ou seja, você tem que pegar processos tonais; p.ex. variações, que é um procedimento importante, a técnica das variações, a construção temática, a elaboração temática. . . . então se eu vou trabalhar a sintaxe tonal eu vou ter que

⁵⁸ Lembramos aqui que um de nossos pontos de partida para essa dissertação foi a reforma curricular pela qual passou a Escola de Música. Ali a Harmonia foi desmembrada em duas disciplinas: Harmonia e Fundamentos da Harmonia. Esse desmembramento reflete uma concepção de ensino de Harmonia diferenciado, que joga com duas vertentes: escrita para compositores e regentes; análise para instrumentistas e cantores.

ver sob o ângulo composicional, e a Harmonia vai fazer parte, aí é que está. Ela é o esteio dessa sintaxe." (P6)

P6 coloca a Harmonia como eixo estruturante de uma prática de ensino mais ampla. Ao falar de sintaxe passamos a nos referir necessariamente ao estudo das combinações dos acordes (SEKEFF;1996:81), e ao jogo de forças gerado por essas combinações, englobando, no mesmo movimento, dados de ordem formal, temática, tímbrica, dinâmica, fraseológica. Dessa forma a prática de ensino da Harmonia se funde à prática de ensino da composição.

Observamos que os conteúdos da disciplina Harmonia na Escola de Música da UFMG no antigo currículo definiam como trabalhos finais de cada semestre:

"Harmonia I: Peça para Coro e Piano; Harmonia II: Peça para Coro e 4 instrumentos; Harmonia III: Prelúdio atemático; Harmonia IV: Lied para voz e piano; Harmonia V: Minueto para piano e solista; Harmonia VI: Tema com variações para quinteto de cordas; Harmonia VII: Rondo para orquestra de cordas; Harmonia VIII: Allegro de sonata para orquestra sinfônica." (dados obtidos no Departamento de Teoria Geral da Música da Escola de Música da UFMG)

Trata-se de um enfoque eminentemente compositivo onde o viés da escrita se impõe. Observamos também que, mesmo que definida nos conteúdos da disciplina, tal diretriz nunca foi rigorosamente observada. Cada professor sempre partiu para suas propostas individuais e nunca houve uma discussão aberta a respeito. Fica aqui a pergunta: que fatores impediram durante tanto tempo que um grupo de professores de um mesmo setor colocasse na mesa seus incômodos ou o que lhes impedia de pôr em prática tal proposta? A que se deve tanta desarticulação? Seria fundamental incluir esse questionamento nas entrevistas dos professores da UFMG. Não o fizemos por estarmos nos defrontando com a seriedade do problema apenas a essa altura de nossa pesquisa.

Já no viés estritamente analítico a exigência é mais branda. Trata-se, nesse caso, de uma prática de ensino que visa prioritariamente a compreensão do sistema harmônico e não mais sua reprodução. Encontramos no tratado de Schenker (1990) uma proposta de ensino centrada sobre a análise. A direção que ele imprime a suas análises, no entanto, nos deixa reticentes quanto à

eficácia de sua aplicação⁵⁹. A atividade analítica deve partir de uma compreensão justa de seus objetivos e benefícios, e Schenker sempre nos pareceu deixá-los escapar pela particularidade de suas considerações. Boulez cerca o problema com maior lucidez quando define o que ele chama de um "*método analítico ativo*":

"... deve-se partir de uma observação tão minuciosa e exata quanto possível dos fatos musicais que nos são propostos; se trata em seguida de encontrar um esquema, uma lei de organização interna que dê conta, com o máximo de coerência, desses fatos; vem, enfim, a interpretação das leis de composição deduzidas dessa aplicação particular. Todas essas etapas são necessárias; é se entregar a um trabalho de técnico totalmente secundário não seguir até a etapa capital: a interpretação das estruturas; a partir daí e somente a partir daí, poderemos estar seguros de que a obra foi assimilada e compreendida." (BOULEZ;1964:14)

Como vemos, mesmo quando fala de análise Boulez pensa como compositor. Concordamos com seu posicionamento. Se a prática de ensino da Harmonia passa pela análise, ela deve partir do princípio de que é fundamental a compreensão das leis que organizam a construção e de como elas articulam o dado harmônico. Obviamente, Boulez não se refere a leis absolutas, diretrizes inabaláveis originárias da natureza; ele nos fala de leis compositivas, princípios de ordenação específicos da obra, que, uma vez identificados, permitiriam a "*interpretação das estruturas*", fase conclusiva indispensável, sem a qual qualquer atividade analítica se tornaria estéril.

4.4.4 Harmonia e melodia

"... tem esse problema do baixo e do canto dado, que eu não acho que seja bem por aí que se possa fazer alguma coisa. . . Acho que você tem que partir da Harmonia prá poder fazer os elementos melódicos." (P1)

P1 situa a Harmonia, portanto, como o centro gerador do discurso. Dessa forma ele questiona a estratégia mais comum nas classes de Harmonia,

⁵⁹ Ver capítulo 3, p.102-110. Devemos assinalar aqui "*Audición estructural: coherencia tonal en la música*" de Felix Salzer (SALZER:1995), aluno de Schenker, que trata do ensino da Harmonia pelo viés analítico. Não se trata de um tratado de harmonia, mas é sem dúvida uma obra de extrema importância por sua abrangência e clareza, podendo ser aproveitada como bibliografia de apoio na prática de ensino de Harmonia.

utilizada em diversos tratados por nós analisados, desde Reber (1927) a Koechlin (1928) ou Hindemith (1949), ou seja, a harmonização a partir do baixo e do canto dados. Nesse tipo de proposta é dada uma linha melódica que pode estar situada na voz mais aguda, o canto, ou na voz mais grave, o baixo, e que serve de base para a construção da harmonia. A harmonia fica, dessa forma, inteiramente subordinada a um dado melódico.

P1 se explica melhor na continuidade de seu depoimento:

"Eu não concordo com a idéia do canto dado porque a harmonia tem que ser a geradora do discurso e não ser encaixada num discurso já pronto. . . . Mas isso já está estudado de uns 100 anos prá cá no Schenker. Ele já demonstrou que a harmonia gera o discurso. Se você fizer uma análise de um coral de Bach isso fica extremamente nítido, que tudo sai dali." (P1)

P1 cita Schenker (1990) como adepto do mesmo princípio, que tem a Harmonia como geradora do discurso. Essa sempre foi uma questão controversa e podemos encontrar posicionamentos divergentes através da história. Rameau, por exemplo, deixa claro em seus textos (RAMEAU;1980c:153) que era partidário da precedência da harmonia, da qual dependia a melodia. Schoenberg relativiza (1983:158): *"o fato de que frequentemente as harmonias nasçam dos aleas da condução das vozes se constitui num dos fundamentos de minha reflexão"*. Vincent D'Indy, por sua vez, coloca a harmonia como dependente da melodia (SEKEFF;1996:83). P2 defende uma posição semelhante a esse último:

"Eu dei um jeito lá na escola de colocar a análise melódica dentro de uma disciplina. . . . Eu faço isso para os alunos terem uma condição de fazer análise melódica. . . eu acho que o aluno não tem essa base tonal que se fala em termos de melodia. Então eu pego desde a música tonal em termos de melodia. Escrever cantiga de roda, coisa clássica, simétrica, depois vou expandindo. Aí é lógico que o estudo de Harmonia vindo paralelo depois ele tem condição de extrapolar isso." (P2)

P2 propõe preceder a prática da Harmonia de um estudo de estruturação melódica, no sentido de embasá-la. A progressividade é calculada: *" . . .cantigas de roda, coisa clássica, simétrica, depois vou expandindo . . . "*. Ele parte do pressuposto de que deve haver uma maior compreensão da escrita tonal do

ponto de vista melódico, o que beneficiaria o estudo da Harmonia que se daria de forma paralela, e se justifica: *"A estruturação melódica tem que ter, como base de tudo. Porque a parte de Harmonia depende da melodia."* (P2)

Como vimos anteriormente, P1 parte do princípio de que a Harmonia gera o discurso; já P2 declara exatamente o oposto. Essa divergência deve, forçosamente, fundamentar compreensões distintas da prática de ensino. É impossível transmitir uma mesma concepção da Harmonia se a consideramos geradora do discurso num caso, ou dependente da melodia num outro. Reafirmamos aqui nossa posição. No nosso entender existe interação de parâmetros com predomínios distintos, dependendo de como a situação se apresenta. Através do depoimento de P6 chegamos à colocação de Koellreuter, da qual compartilhamos: *"Koellreuter falava: harmonia, articulação, frase, métrica e ritmo são interdependentes."* (P6) A noção de interdependência nos parece a mais adequada para lidar com a questão.

4.5 O repertório: Erudito x Popular - Nacional x Estrangeiro

"Quanto Bach ou Vivaldi está longe do universo afetivo e emocional dele e o jazz e a MPB está tudo aqui. . . . Porque em termos de música popular brasileira a Harmonia está aí vivíssima. . . . Porque não estudar a Harmonia a partir disso?" (P1)

"Aí é que eu uso o artifício da música popular, porque ela dá de 20.000 a zero." (P2)

Popular ou erudito? Erudito ou popular? Questão inevitável numa sala de aula de harmonia no Brasil atual. Não é necessário tecer maiores comentários a respeito da força e da relevância da produção musical brasileira de caráter popular. A totalidade dos alunos de uma classe de graduação em música vem necessariamente de algum tipo de experiência prática com atividades musicais e a presença da música popular nesse momento é sempre muito forte. Os professores de hoje são os graduandos de algum tempo atrás, e a análise de suas entrevistas nos foi reveladora - ao serem indagados sobre seu período de formação, a presença do universo popular foi flagrante⁶⁰.

⁶⁰ Ver p.132; 134-135.

Quanto aos alunos, nos foi possível também observar o interesse por um repertório diferenciado:

"A harmonia que eu gostaria de aprender seria voltada para a harmonia popular, jazz, etc. . . .o ideal para meus objetivos seria dois ou três semestres de harmonia 'erudita' e o dobro de harmonia 'popular'." (Aluno)

"Sugiro o estudo do baixo contínuo e ainda o estudo da harmonia na música popular." (Aluno)

Portanto, um primeiro choque cultural aqui se manifesta: enquanto no Brasil grande parte dos músicos experimenta ou se interessa em algum momento de sua vida musical pelo viés da música popular, essa linha não encontra espaço em todas as instituições nem na literatura especializada disponível⁶¹; todos os tratados de harmonia por nós analisados estão fundamentados no repertório europeu de tradição erudita, abrangendo prioritariamente os séculos XVIII e XIX, com as raras exceções que avançam sobre o século 20⁶².

⁶¹ Se tornaram muito comuns a partir da década de 80 os chamados "Songbooks", álbuns dedicados à música popular, não só brasileira mas de diferentes origens, onde são apresentadas harmonizações de canções utilizando uma linha melódica simples com a cifragem da harmonia superposta. Trata-se da versão refinada das antigas 'revistinhas de violão' facilmente encontradas nas bancas de revistas desde a década de 60. Estas últimas apresentavam apenas a letra da música e a cifragem adaptada ao violão e sempre foram consideradas pelo meio musical profissional ou semi-profissional como literatura menor. Os 'Songbooks', talvez por apresentarem um suporte mais trabalhado, por contarem com maior capricho na editoração e sobretudo por apresentarem partituras que aumentam o valor simbólico do produto uma vez que lhe conferem um certo ar de erudição, contemplam também um repertório mais próximo do público da música popular de maior poder aquisitivo, pelo que passaram a ser melhor valorizados no meio. Acreditamos que tais publicações podem ser eficazes e mesmo que proporcionem algum aprendizado ao usuário mas sempre de ordem eminentemente prática - não se propõem de forma alguma a cumprir o mesmo papel que um tratado de harmonia. Podem ser muito úteis como fonte de repertório para um curso de harmonia mas em nenhum momento podemos considerá-las literatura dedicada ao ensino nas mesmas bases que se propõe a fazer uma escola de música de nível universitário.

⁶² Observamos que o Brasil foi palco de movimento cultural de extrema importância na primeira metade do século XX - o movimento modernista - que, mesmo que firmemente fundamentado nas teses nacionalistas, reivindicando em suas criações a "*busca de estruturas significantes específicas da linguagem popular para escrever uma peça musical*" (CONTIER;1992:279), não foi capaz de produzir material pedagógico dedicado ao ensino de harmonia ancorado nos mesmos princípios. Não temos conhecimento de nenhuma tentativa nesse sentido, de algum teórico envolvido no movimento que se propusesse a aproveitar o material originário da cultura brasileira não para trabalhos de criação mas que se voltasse para a questão formativa na área e nos deixasse um apanhado minimamente sistematizado de procedimentos ou de tipos de material utilizados em suas estruturações harmônicas nesse momento.

Um professor com um tratado de harmonia em mãos, ao mesmo tempo que tem seu desempenho simplificado, tem também seu desempenho direcionado. A abordagem de um determinado tópico é facilitada se o professor conta com os exemplos já devidamente escolhidos e registrados em um CD (KOSTKA;PAYNE:1999), ou mesmo se apenas sugeridos em uma listagem de referência (KOECHLIN:1928, PERSICHETTI:1961, PISTON:1962; MELCHER:1965, ANDREANI:1979; entre outros). A literatura, quando explorada nos diversos tratados, parte sempre das grandes referências da música ocidental, e a consistência da exemplificação fica, dessa forma, na grande maioria dos casos, garantida; ao professor resta revelar o já organizado e, evidentemente, já também direcionado.

Esse direcionamento, que pode ser observado pelo exame dos tratados, nitidamente favoráveis à cultura de tradição européia, influencia os professores de hoje, assim como influenciou os professores desses professores que já lhes impunham os mesmos modelos. Quando se referem às suas próprias formações, os entrevistados são unânimes ao deixarem transparecer a unidirecionalidade na orientação do repertório:

"Ela passava corais de Bach para que nós harmonizássemos e escrevêssemos outras opções." (P4)

"Tinha alguns exemplos, mas eu creio que eram esporádicos, principalmente Bach." (P1)

"O lado religioso dela era muito forte. Ela falava da escrita de Bach . . ." (P2)

". . . a gente pegava sem ter feito nenhuma coisa prévia, tipo vamos analisar um quarteto de Beethoven ou de Mozart; era pelo prazer de ouvir." (P3)

"No curso de Harmonia e morfologia você fazia análise também. Você analisava Haydn, Mozart, Beethoven na parte de sonatas." (P2)

"Eu fiz um último trabalho, uma melodia difícilíssima . . . eu fiz um negócio super musical, à la Brahms, com uns arpejos, um Brahms muito mais cromático, mais próximo da Escola de Viena." (P6)

". . . ele mostrava algumas coisas, uns cânone de Bach, as Variações Goldberg, e nem lembro que trabalho eu fiz." (P5)

"Eu me lembro que ela pegou peças do Album para a Juventude do Schumann prá analisar a parte morfológica, estrutural. Até que ela

pegou os Corais de Bach prá gente analisar e depois até Motetos de Bach." (P3)

Podemos observar em todas as falas a presença marcante do repertório europeu, sobretudo o de tradição germânica - Bach, Mozart, Beethoven, Schumann, Brahms, Escola de Viena⁶³. Além dessa unidirecionalidade cultural aqui transparece uma outra - J.S.Bach - que chega a incomodar pela insistência. É comum o fascínio exercido pela obra de Bach em tudo aquilo que ela comporta de equilíbrio e refinamento, aliás inquestionáveis. Não podemos deixar de considerar, no entanto, que a diversidade é um fator fundamental, e que a música tonal abrange um universo muito numeroso de compositores que, mesmo compartilhando do mesmo sistema de escrita, o fizeram através das mais variadas tendências. Mesmo se nos decidíssemos pela escolha de um repertório exclusivamente europeu, seria possível obter maior diversidade no colorido; nele podemos encontrar figuras que produziram obras merecedoras de um olhar atencioso pela peculiaridade do tratamento harmônico que apresentam, como, por exemplo, Scarlatti, Chopin, Liszt, Bartók, Scriabine, Franck, Fauré entre outros, e que nos parecem pouco explorados nas classes de Harmonia.

Encontramos na fala de P3 uma alternativa de escape à unidirecionalidade do repertório, que ela constrói a partir de um confronto no qual tradição europeia e tradição popular se somam:

"E eu escolhia por exemplo, uma coisa de uma peça de Schumann que ia rolar na música popular também, então antes de apresentar a peça eu trabalhava primeiro só o encadeamento isolado, depois é que eu ia para os contextos. Depois eu propus prá eles comporem uma peça e tem muita peça legal." (P3)

Existem diversas maneiras de se criar a mistura entre os universos popular e erudito. O interesse da proposta de P3 provem do fato dela procurar aspectos coincidentes em obras de origem distinta, retirar tais aspectos do contexto trabalhando-os do ponto de vista perceptivo para em seguida apresentá-los nos

⁶³ A Escola de Viena aqui citada era formada por Arnold Schoenberg e seus principais discípulos, Anton Webern e Alban Berg, todos os três de origem austríaca.

devidos contextos - complementando a atividade ela sugere ainda a atividade de criação a partir do material estudado. Essa pode ser uma estratégia interessante para ser adotada principalmente nos primeiros períodos de estudo, nos quais se trabalha um repertório básico e onde existe maior possibilidade de proximidade harmônica entre os universos popular e erudito. Apesar de se tratar de uma idéia muito simples e que nos parece muito eficaz, podemos afirmar que em nenhuma bibliografia dedicada ao estudo da Harmonia essa solução apareceu. Encontramos no prefácio de Harmonia Funcional de Koellreuter uma ligeira referência (sob a forma de sugestão de trabalho prático) à harmonização de "*melodias de caráter popular*" (KOELLREUTER;1978:3) sem, no entanto, nenhum detalhamento da proposta. Encontramos na prática de ensino proposta por Andréani (1979) alguma semelhança com a proposta de P3; ela se fundamenta no repertório para o estudo do dado harmônico, partindo em seguida para a proposta de composição. Andréani, no entanto, só utiliza o repertório erudito, e, nesse sentido a proposta de P3 nos parece mais rica e abrangente.

Nas falas de P5 e P6 localizamos outras estratégias que se referem a um uso específico do repertório:

"Eu faço um xerox, com estilos mais variados. Tinha prelúdio de Bach, choro do Pixinguinha, as peças simples do Ravel, umas coisas simples de orquestra do barroco ou clássico. Dá prá mostrar algumas coisas e ao mesmo tempo você ganha alguma empatia com eles."
(P5)

Aqui a escolha se faz em função de uma estratégia de aproximação. Ao contemplar um repertório variado o professor procura construir uma via de comunicação mais aberta com o aluno. A um criador, Pixinguinha, que ocupa uma posição objetiva no campo, mais acessível pela sua maior proximidade com o público alvo, é agregado o valor de moeda de troca. O valor simbólico é colocado na mesa do jogo sem que isso signifique, no entanto, que a iniciativa se perca numa negociação simplista de poder. Trocam-se empatias mas também se ensina: ". . . dá prá mostrar algumas coisas . . ." (P5)

Outro professor se manifesta no mesmo sentido:

"Por exemplo se eu quiser demonstrar sub-dominante secundária em Chopin eu vou ter que vasculhar. No jazz isso é absolutamente comum, na MPB também. Se eu mostro isso na música do Jobim, por exemplo, tem uma sub-dominante secundária de cara, não tem problema nenhum." (P6)

Aqui a estratégia não é de aproximação (embora ela esteja implícita, mesmo que de forma não declarada) mas de aproveitamento de uma aplicação prática, visando esclarecer um artifício teórico: preciso demonstrar a sub-dominante secundária; sei que Jobim a utiliza muito, logo, eu apresento Jobim. Nesse caso, a simples utilização do sistema como suporte da criação justificaria e legitimaria o aproveitamento do repertório popular. Nenhuma questão histórica ou sociológica derivada dessa utilização foi invocada na argumentação.

Identificamos duas situações distintas de aproveitamento do repertório popular, justificadas por razões também distintas. Existe uma primeira razão, de ordem sociológica, que procura trazer o aluno mais para dentro da situação de ensino, considerando seu universo de uma maneira mais equilibrada, não desprezando seu capital cultural, suas preferências e interesses; e uma outra, de ordem prática, que aproveita de um universo já conhecido, com o qual supõe-se que o aluno já tenha maior intimidade do ponto de vista perceptivo, fazendo-o funcionar como suporte sobre o qual se demonstra a utilização de configurações típicas do sistema estudado. O repertório popular (e não se trata de novidade) do chorinho à bossa nova, dos *Beatles* ao *heavy metal*, com as raríssimas exceções que confirmam a regra, está construído sobre uma estruturação harmônica que obedece, na verdade, ao mesmo sistema que organizou toda a música ocidental de tradição erudita por mais de 200 anos, ou seja, o sistema tonal. Portanto, muitos dos procedimentos utilizados por um compositor da tradição erudita europeia são comumente encontrados em peças do repertório popular, seja ele brasileiro ou não. Isso foi o que, na verdade, viabilizou as estratégias de P5 e P6 comentadas acima. Nos dois casos percebemos uma atitude de negociação da parte dos professores visando o aumento de seu rendimento em sala de aula. O nível da comunicação entre professor e aluno, que é afetado pela relação estabelecida entre os dois agentes (ZABALA;1998:20), no caso, é controlado pelo viés do repertório.

Obtivemos, entretanto, na fala de P1, um posicionamento oposto; ele não considera a possibilidade da negociação e se justifica:

Pergunta - E a questão dos alunos chegarem muito diferentes pra você? Como você trata isso? Cada um vem de um mundo, cada um tem uma experiência. Você considera esse passado deles?

P1 - Na harmonia?

Pergunta - É.

P1 - Na medida do possível não. Quando não precisar não.

Pergunta - E quando não precisa?

P1 - Eu considero a Harmonia uma matéria expositiva. Pelo menos naquela parte principal.

Pergunta - Expositiva como? P1 - Explicar mesmo. Eu acho que é uma aula onde você pode explicar as coisas, dizer, olha, isso aqui funciona dessa forma, você tem também abertura pra fazer assim, e dar uma aula expositiva. É diferente de uma aula de composição, onde tem que ter discussão com os alunos, enquanto que na harmonia eu acho que não é necessário essa discussão, pelo menos na parte básica da harmonia, até modulações.

Pergunta - Mas e se chegar um aluno dizendo assim: porque você não dá um exemplo usando Pixinguinha?

P1 - Pois é, mas aí não tem sentido, porque no Pixinguinha ele vai estar usando um material exatamente que foi usado muitas vezes melhor, e muito tempo antes, então não tem necessidade.

Pergunta - Mas você não acha que isso tem um efeito sobre o aluno do ponto de vista do aprendizado?

P1 - Eu acho que pode ter um efeito negativo do ponto de vista do aprendizado. Porque vai haver uma inconsciência histórica do que aconteceu realmente. Pode causar um efeito negativo porque ele vai ter uma visão sob um ponto de vista falseado da história.

Pergunta - Então você acha necessário conectar com a história?

P1 - Ah, é claro. Isso é uma matéria histórica. É uma língua morta. Você não pode ensinar latim sem falar do império romano, não tem jeito. Não tem sentido você querer ensinar latim - talvez tenha um doido escrevendo poemas em latim hoje, não é impossível, talvez tenha mesmo - aí você vai ensinar latim e usa os poemas do cara como exemplo de literatura latina. Acho que não tem sentido isso. Você tem que usar é Cícero, Virgílio, esse pessoal que escreveu originalmente em latim. No caso da harmonia eu vejo a mesma coisa.

Face ao diálogo transcrito acima nos lembramos de Zabala (1998:29) que nos diz que toda intervenção pedagógica supõe uma análise sociológica e uma tomada de posição ideológica. Acreditamos que a análise sociológica do professor P1, no caso citado, tende ao estreitamento dos espaços: "na medida do possível" ele procura desconsiderar aquilo que o aluno lhe traz, ou seja, ele reduz a análise sociológica ao que ele considera o mínimo necessário. Ao

mesmo tempo, leva ao paroxismo o poder de inculcação que a instituição lhe confere: *"Eu considero a harmonia uma matéria expositiva. . . eu acho que não é necessário essa discussão, pelo menos na parte básica da harmonia, até modulações."*

Ao se posicionar dessa forma o professor P1 se coloca a serviço de uma ideologia próxima da Escola Tradicional, como descrita por Mizukami (1986). Ele se distancia voluntariamente da experiência do aluno e de suas realidades sociais; considera que no início do aprendizado não há necessidade de discussão (justamente quando o aluno é iniciado num tipo de abordagem que traz embutidos ingredientes que podem provocar estranhamento), configurando assim uma tendência a um cientificismo dogmático; e ainda, na relação professor x aluno, não abre mão de se posicionar no centro do processo - o professor expõe, o aluno recebe.

Ao recusar um autor da cultura popular brasileira o professor P1 se justifica alegando sua falta de legitimidade técnica e histórica, desprezando, ao mesmo tempo, o componente de ordem sociológica que sua inclusão/exclusão supõe, com o que não concordamos. Mesmo que não houvesse legitimidade técnica, e acreditamos que ela existe - a simplicidade não significa necessariamente mediocridade - não se trata aqui, evidentemente, de defender Pixinguinha mas sim de abrir espaço para a manifestação de uma cultura da qual fazemos parte. A aproximação desse universo cultural, nesse caso, significa algo mais do que uma simples concessão. O aproveitamento de um repertório produzido por um criador de origem brasileira abre a concepção da disciplina, encampando o movimento já esboçado por diversas correntes de pensamento atuais como a pós-moderna, a pós-estruturalista e a pós-colonial que questionam:

"as relações de poder e as formas de conhecimento que colocaram o sujeito imperial europeu na sua posição atual de privilégio." (SILVA, T.;1999:127).

De acordo com a fala de P1, do ponto de vista da harmonia, o material usado pelo autor popular já foi usado e *"melhor"* usado por compositores da tradição

erudita. A partir daí ele deduz que seu aproveitamento em sala de aula daria ao aluno ". . . *uma visão sob um ponto de vista falseado da história.*"

Concordamos com P1 sob um aspecto. Não se pode comparar o resultado de um Mozart, por exemplo, que consegue obter do sistema tonal o máximo rendimento, que se lança num virtuosismo harmônico que nos surpreende pela astúcia e engenho, com a singeleza da harmonia de um chorinho brasileiro. Mas também acreditamos que não é aí que se localiza a raiz do problema. Ao atrelar a legitimidade à precedência - 'poemas em latim, somente os de Cícero ou Virgílio' - P1 filia-se automaticamente ao discurso totalizante e teleológico da sociedade moderna, aquela que se fundamenta nas grandes narrativas que pretendiam colocar o sujeito numa posição de centramento e autonomia que, como já foi suficientemente assinalado por teóricos da corrente pós-modernista como Lyotard, Baudrillard (GIROUX;1993), ou pós-estruturalista como Foucault (SILVA, T.:1999), apesar de projetado, não se verificou. Segundo Silva, tal perspectiva já recebeu críticas dificilmente refutáveis dessas duas correntes (SILVA, T.;1999:145).

Muito mais interessante e atual nos parece ser a posição de teóricos como Jameson, por exemplo, que ao falar sobre as novas possibilidades criadas pela pós-modernidade aponta para o remapeamento do espaço social que pode dar lugar a novos mapas cognitivos, a novas formas de fragmentação e a novos desenvolvimentos tecnológicos e artísticos (JAMESON;In:GIROUX;1993:44); ao ainda Lyotard que nos chama a atenção para o novo mundo que está sendo criado, onde cada um traça seu caminho "*sem o auxílio de referentes fixos ou dos arrimos filosóficos tradicionais.*" (LYOTARD;In:GIROUX;1993:44). Estamos trazendo para a discussão nas últimas páginas um conflito que pode ser equacionado em dois níveis: um primeiro nível que trata do conflito da cultura popular com a cultura erudita, e outro, que trata do conflito entre a cultura européia, que faz parte da porção dominante no jogo de forças sociais a que estamos submetidos, e a cultura brasileira. No dinâmica da sala de aula esses dois níveis se interpenetram e se realimentam.

Nosso incômodo nessa discussão ultrapassa a dimensão da recusa fundamentada em qualquer tipo de bairrismo ou preferência estética pessoal para atingir um outro patamar, o patamar da *violência simbólica* que é alcançado no momento em que temos consciência de que o público de nossas classes de Harmonia não nasce e cresce necessariamente embalado pela alta cultura européia em seu cotidiano. O Brasil é um país de diversidade e desequilíbrios manifestos e o público de uma classe de Harmonia num ambiente universitário não foge à regra, apresentando-se bastante heterogêneo tanto na origem quanto na formação.

Ao considerar a arte como sistema simbólico (juntamente com a religião e a língua) Pierre Bourdieu já nos adverte para o fato de que tais sistemas:

"cumprem sua função política de instrumentos de imposição ou de legitimação da dominação, contribuem para assegurar a dominação de uma classe sobre a outra (violência simbólica) dando o reforço da sua própria força às relações de força que as fundamentam e contribuindo assim, segundo a expressão de Weber, para a 'domesticação dos dominados'." (BOURDIEU;1989:11)

A fala de Bourdieu nos alerta para um risco iminente que se corre no campo analisado, que é o de deixar que no interior da instituição, dada sua força simbólica, seja criado um contexto de aprendizagem opressor, que se aproxime de um contexto de domesticação.

As relações de força no interior do campo articulam agentes dominantes - representados pelos professores e pelas instituições que os acolhem, instituições essas que, no fundo, são apenas o reflexo organizado do poder emanado desses próprios professores que as constroem e conduzem - e os agentes dominados, no caso, os estudantes, que penetram no campo com esse já em funcionamento, com regras do jogo definidas de antemão, e cuja mobilização interessada os localiza na outra extremidade da corda - se ali entraram é porque acreditam que alguma coisa que não sabem ali pode ser encontrada, e, em princípio, se submetem na espera da recompensa.

A expectativa nem sempre é satisfeita como podemos perceber pela fala de alguns alunos:

" . . . gostaria de ter trabalhado uma harmonia que fosse mais real para mim. . . . Até onde o interesse pode ser mantido por um estudo feito por uma visão mais estrangeira ou por outro, de uma música que eu vou fazer para me realizar?" (Aluno)

"Na verdade, gostaria que a harmonia me ajudasse a por prá fora a música que existe dentro de mim me falta domínio de um codificar musical que me possibilite externalizar minha música tornando-a real, mesmo que só a mim ela agrade." (Aluno)

Se nas falas anteriores dos estudantes⁶⁴ percebíamos uma reivindicação de ordem estética e cultural, estreitamente ligada a uma escolha de repertório, nas falas acima detectamos um outro traço comum. Os dois estudantes se referem a um desejo de serem os portadores de uma expressão própria; ambos utilizam o termo 'real' em suas manifestações: *" . . . uma harmonia que fosse mais real para mim. . . . para me realizar; externalizar minha música tornando-a real . . ."*. Se ambos reivindicam o 'real', nos deixam supor que o sentimento que experimentam está localizado no polo oposto, próximo de algo de difícil apropriação, que escapa, 'artificial'; esse artificialismo, por sua vez, pode ser entendido como o traço característico daquilo que é imposto, que vem de fora para dentro, que não nasce de um impulso legítimo e que poderia facilmente já ser visto como manifestação da ameaça de 'domesticação' apontada anteriormente por Bourdieu.

O perfil do ensino musical universitário brasileiro atual se encaixa ainda, em grande parte, no interior de um discurso típico da sociedade moderna, cultuando e conservando seus valores através do que Giroux identifica (1993:42) como um *"modelo europeu de cultura e civilização"*:

"o modernismo tem se baseado, em geral, em textos escritos por varões brancos, cuja obra é sempre privilegiada como um modelo de alta cultura, inspirados por uma sensibilidade de elite que a distingue daquilo que é, com frequência descartado como sendo cultura de massa ou popular." (GIROUX; 1993:42)

⁶⁴ Ver p.164.

Portanto, um dos aspectos do jogo de forças que se manifesta em nosso campo pode ser visto como a oposição entre uma necessidade de expressão - que leve em alta conta o perfil de quem se expressa, seu meio, seus gostos e interesses no momento da aprendizagem - e a crença no valor de um saber a ser transmitido, baseado em dados históricos e sistêmicos provenientes de uma cultura alta, de raízes européias, que aparece, sob certas circunstâncias, estranha ao universo daqueles aos quais ela é repassada.

Numa situação distinta, porém paralela, Vuillamy, analisando o ensino de música nas escolas inglesas nos faz perceber que, ali, apesar dos agentes ocuparem posição privilegiada no campo - herdeiros da cultura européia dominante, o que resolve automaticamente o conflito *nacional x estrangeiro* -, do ponto de vista do repertório, a situação não parece totalmente equilibrada:

“Assim o ensino musical na escola é caracterizado por uma variedade de aproximações mas o que é comum em todas elas é o fato que o conteúdo das aulas de música tende a se restringir a um tipo de música - particularmente à música da tradição ‘séria’ européia.” (VUILLAMY:1976:35)

E ainda, sobre o mesmo sujeito, afirma:

“Tal atitude perpetua uma divisão desnecessária entre música séria e música popular. Isso impede professores de música de explorarem áreas da experiência que adicionariam ímpeto e leveza a seus trabalhos.” (VUILLAMY:1976:33)

Apesar de reconhecermos o problema apontado, é difícil aceitar a colocação de Vuillamy. Ao falar em outras "áreas da experiência", Vuillamy se refere, na verdade, à música popular, como pode ser percebido pelo que se segue: "Existe música séria e música popular ao invés de várias qualidades de música." (VUILLAMY:1976:39).⁶⁵

Mas o que incomoda em tudo isso não é a validade ou não da dicotomia a ser estabelecida. Incomoda o fato de Vuillamy partir de um chavão, aliás

⁶⁵ Nessa fala Vuillamy se coloca em franca contradição com seu raciocínio anterior; se ele acredita que a dicotomia *música séria x música popular* é desnecessária como afirmou anteriormente, ele deveria ser o primeiro a não reforçá-la.

frequentemente utilizado quando o conflito é explícito: erudito é 'sério, cerebral', popular é 'solto, espontâneo', e, assim sendo, a utilização desse último permite que se adicione "ímpeto e leveza" à prática. No nosso entender, o argumento é falacioso; ímpeto ou leveza, nesse caso, são conceitos subjetivos, cujas conseqüências, positivas ou negativas, sempre podem ser relativizadas e que não dependem intrinsecamente da música que se expõe mas muito mais daquele que conduz a exposição. O depoimento de um dos professores entrevistados, apesar do tom radical, parece mais significativo nesse particular: "Eu acho que a gente não ensina nada. A gente mostra o nosso relacionamento com o assunto, a maneira que eu sei lidar com aquilo." (P5)

Cada aluno chega na sala de aula com uma história, com um capital cultural incorporado específico. Cada um durante sua trajetória de vida foi exposto a um tipo de repertório, mesclado nas mais variadas proporções e estilos, o que cria, logicamente, expectativas e interesses diferenciados. Jean-Claude Forquin argumenta que, na perspectiva de Vuillamy, o que justificaria o aproveitamento da música popular moderna nas salas de aula seria simplesmente o fato delas pertencerem ao universo cultural dos alunos. E pergunta em seguida:

"Uma tal justificativa não é, entretanto, "insuficiente"? Todas as experiências sociais, todas as expressões culturais mereceriam ser incorporadas automaticamente nos programas de ensino pela única razão de que nada do que é humano deveria ficar estranho à educação?" (FORQUIN;1993:107)

Uma estrutura curricular não pode se alongar *ad infinitum*, e mesmo que pudesse o problema não se resolveria. Além disso, a tentativa de contemplar toda a diversidade de estilos e estéticas existentes poderia nos levar a situações pouco interessantes pelas inúmeras razões que poderíamos invocar, tanto do ponto de vista estritamente harmônico quanto sociológico ou mesmo ideológico. A música participa dos mais variados tipos de manifestações, sejam elas de ordem ritualística, simbólica, religiosa ou profana. Contemplar todas as adesões pode significar incluir valores considerados autênticos da cultura brasileira que contêm uma musicalidade própria que pode até despertar interesse por alguma peculiaridade, mas significa também contemplar todo o

tipo de produções, sejam elas de cunho religioso, militar ou comemorativo, e que satisfaçam as vontades das minorias. O risco que se corre, conforme assinala Forquin, é o de que na procura do equilíbrio das demandas se crie uma dispersão pernicioso ao aprendizado. A resolução dos desequilíbrios da demanda pode gerar tensões que desequilibrem a fluidez da prática de ensino.

O oposto de uma escola dominadora e violenta do ponto de vista simbólico não tem que ser necessariamente uma escola permissiva. O que está em jogo acima de tudo é o ensino da Harmonia e este, para ser desenvolvido, necessita transitar por um terreno que apresente um mínimo de consistência e interesse do ponto de vista puramente harmônico. O que discutimos aqui é o desequilíbrio provocado por um privilégio de caráter etno-cêntrico e não seria interessante resolvê-lo caindo sobre um desequilíbrio de outra ordem.

Se a escola opera pela violência simbólica ao apontar os autores e as obras que se tornam o foco do estudo - e que, por conseguinte, se tornam merecedores da atenção legítima, estabelecendo o que Bourdieu (1982) denomina o *"arbitrário da admiração"* - os meios de comunicação não ficam atrás; têm em mãos o poder de consagrar uma produção artística fundamentada em critérios nem sempre artísticos, o que se constitui, da mesma forma, em violência que, aliás, atinge e afeta muito naturalmente grande parcela do público, seja ele universitário ou não.

Ao comentar a introdução da música popular nas escolas de nível médio européias, Forquin nos chama a atenção para o risco de se trabalhar para a difusão de uma cultura midiática em essência que invade a vida dos adolescentes, e pergunta: *"A verdadeira atitude anti-etnocêntrica não seria oferecer a oportunidade de escape a tais agressões?"* (FORQUIN;1993:110). É bem verdade que trabalhamos aqui com o ensino de nível universitário e não de nível médio; mas considerando-se a imaturidade ainda manifesta de grande parte desse público, muitos deles saídos há pouco da adolescência, e o comportamento cada vez mais descontrolado e agressivo da mídia, acreditamos que a pergunta faz sentido em nosso contexto. A exposição a um repertório que só em raras ocasiões ocupa espaço na mídia e que, por razões

sociais e/ou econômicas, não é próximo daqueles que ingressam na universidade pode despertar o aluno para um universo que lhe interessa sem que ele mesmo o saiba, e que só não foi anteriormente explorado por ele pela falta do estímulo adequado:

"Durante os quatro semestres que estudei harmonia eu não só entendi porque algumas peças me atraíam tanto como passei a gostar de outras que eram anteriormente extremamente difíceis de serem escutadas." (Aluno)

Se o professor, em função de amenizar a violência simbólica já identificada, e na medida em que a questão teórica o permita, repassa seu poder de decisão sobre o repertório aos alunos, ainda assim não acreditamos que o problema se resolva. A esse propósito, é Forquin quem pergunta:

"A pedagogia de acordo com as exigências dos alunos não seria tão etnocêntrica quanto? Nada é mais delimitado do que as preferências e fidelidades espontâneas." (FORQUIN;1993:107)

Mais importante do que responder a todas as demandas, do que satisfazer a todas as *"fidelidades espontâneas"*, nos parece ser a disposição do professor em abrir o espaço para que as regras do jogo sejam claramente expostas, mesmo que tal atitude coloque em risco sua própria posição no campo. Ao falar do poder simbólico da escola e da família Bourdieu nos diz que essas duas instâncias ao produzirem uma cultura baseada na interiorização de um arbitrário cultural têm por efeito:

". . . mascarar de modo cada vez mais acabado, através da inculcação do arbitrário, o arbitrário da inculcação, ou seja, o arbitrário das significações inculcadas e das condições de sua inculcação." (BOURDIEU;1982:272)

Ao manter o silêncio sobre o arbitrário que caracteriza sua atuação, a escola evita que se desvelem as condições sob as quais se dá essa arbitrariedade, ou seja, contribui para a manutenção do jogo que se joga sobre o par complementar opressor x oprimido.

Que a escola, então, traga para si a iniciativa da discussão. Que o professor ofereça seu repertório aos alunos, que esses sejam chamados a trazer suas

propostas à mesa e que se abra o espaço para a discussão do jogo de forças. Isso nos parece um mínimo razoável a ser tentado. Como nos diz Forquin:

“ . . . a verdadeira questão é a de saber por que são precisamente estes tipos de saberes mais que outros que são num momento dado ensinados nos ramos de excelência ou que são afetados por coeficientes mais elevados, e por quais razões as coisas evoluem.”
(FORQUIN; 1992:41)

Pode-se argumentar que a aula de Harmonia não é o fórum adequado para tal tipo de discussão. Acreditamos, no entanto, que a aula de Harmonia não deve acontecer dentro de um espaço fechado onde somente se expõe uma teoria e se exercita uma técnica. Forquin (1993:125) já nos chama a atenção para o fato de que *"a educação tem por meta reforçar em cada indivíduo o ser social."*; e o indivíduo se torna mais próximo de sua integridade na medida em que vive o jogo social com um maior conhecimento do campo, de suas forças, e do alcance de sua própria força dentro do campo.

O conflito, ou, melhor dizendo, os conflitos aqui não se resolvem. Por qualquer movimento que se decida a impressão que resta é a da permanência do desequilíbrio; resolve-se a estética, tensiona-se a relação de poder; resolve-se a nacionalidade, limita-se a técnica.

Frith nos diz que *"a questão não é saber o que a pop music revela sobre as pessoas, mas como ela as constrói. . . ."* (FRITH;1992:137). Adequando o postulado de Frith à nossa discussão, podemos dizer que a questão não é saber o que uma escolha de repertório nos permite conhecer do ponto de vista puramente harmônico, mas de que maneira a discussão sobre um repertório amplo contribui para a extensão do olhar daqueles que dela participam.

4.6 Harmonia no século XXI

Como lidar com o ensino da Harmonia a partir do momento em que os avanços da linguagem musical forçam os compositores a abandonar o sistema tonal? Como lidar com o ensino da Harmonia em sua relação com a produção musical atual? Essas questões, que foram enunciadas no início deste trabalho e que

aqui repetimos, sempre nos rondaram em nossos dez anos de prática de ensino da Harmonia. Nos tratados aqui analisados as respostas encontradas não foram satisfatórias. Deparamos com estudos de caráter introdutório que não dão conta da diversidade já produzida, ou com teorizações que, embora interessantes, restam parciais e, em alguns momentos, desconectadas das obras que lhes deram origem.

Vimos que Schoenberg é o único teórico que aprofunda a discussão a respeito, e quando o faz se coloca em uma posição de certa forma defensiva; ele desenvolve o sistema até que ele se aproxime da dissolução e fecha o tratado no momento em que não conta mais com uma teoria forte que lhe sustente o raciocínio.

Um dos professores entrevistados se manifestou a respeito:

"Quando eu falo de harmonia eu falo de tonalidade. Eu acho que fecha um pouco aí. Se eu for expandir talvez eu não chamasse mais de harmonia. Como disciplina de um curso pra mim fecha aí. Até pra um limite. Apesar de eu achar que é possível." (P5)

Sua concepção de ensino de Harmonia, portanto, corrobora o posicionamento de Schoenberg, ficando circunscrita ao controle exercido pelo sistema tonal. No entanto, P5 não fecha completamente a questão: ". . . Apesar de eu achar que é possível." Compreendemos aqui que ele considera ainda a possibilidade de extensão do ensino para além dessa fronteira, embora não tenha detalhado melhor sua proposta.

Com relação a esta expansão, já nos manifestamos a respeito⁶⁶. Acreditamos ser possível, através da análise, prosseguir o exame de como a dimensão vertical é tratada no interior da produção não tonal desde o início do século XX, e, a partir daí deduzir novos princípios de condução, mesmo que uma teoria não se constitua a partir de tais princípios. Justificamos nossa posição trazendo para a discussão uma das mais importantes tendências atuais, que trabalha com produção da denominada 'música espectral' e que considera o tratamento da Harmonia como uma de suas principais questões. Essa tendência nasce

⁶⁶ Ver p.57.

durante a década de 70 e é formada principalmente por compositores de origem francesa, dentre os quais podemos destacar Tristan Mürail, Gérard Grisey ⁶⁷, Marc-André Dalbavie e Claudy Malherbe (FINEBERG:2000). Pelas colocações de dois compositores a ela associados percebemos que a questão harmônica conserva sua força nesse início de século, podendo ainda ser considerada como uma das áreas de reflexão privilegiadas no meio musical:

"Vamos avaliar rapidamente algumas das notáveis conseqüências que concernem mais do que somente os compositores espectrais ortodoxos: . . . criação de novas funções harmônicas que incluem a noção de complementaridade (acústica, não cromática) e hierarquias de complexidade" (GRISEY;2000:2)

"Para mim, essa fascinação em transformar objetos e criar híbridos sempre existiu: é quase congênita. Eu penso retrospectivamente, que essa idéia, associada à importância que eu (e outros) damos ao trabalho com a harmonia de maneira a controlá-la completamente - dando força à construção formal - são as idéias básicas da música espectral." (MÜRIL;2000:7)

As afirmações de Grisey e Mürail nos incitam a insistir na procura. Além de colocar o controle do dado harmônico como uma de suas principais preocupações, essa tendência nasce de uma necessidade de articulação da linguagem musical com o desenvolvimento científico (GRISEY:2000). Repensar a Harmonia em função das transformações possíveis num universo tecnologicamente transformado é um desafio que nos estimula e que poderia ser um tomado como ponto de partida para uma pesquisa futura.

⁶⁷ Falecido em 1998.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esse trabalho surgiu e foi assumido como consequência imediata de uma prática. A sensação que nos habita nesse momento de conclusão é de que durante 10 anos em sala de aula enquanto professor da disciplina Harmonia nos foi possível construir uma pergunta fundamental, muito simples em sua essência mas que, à medida que sobre ela nos concentrávamos, se abria em múltiplas direções, tal qual um labirinto imenso: ensinar Harmonia, para quê?

A simplicidade aparente da pergunta nos levou a definir uma necessidade primeira. Percebemos que uma resposta adequada, abrangente em suas considerações, rica em seus múltiplos desdobramentos, só poderia surgir como resultado de uma pergunta inicial bem trabalhada. A construção dessa pergunta foi nosso primeiro objetivo; ela foi construída no primeiro capítulo, como resultado da análise de duas situações distintas: a reforma curricular pela qual passou a Escola de Música da UFMG no final da década de 90 e nosso período de formação enquanto estudante de Harmonia no Conservatoire de Saint Maur em Paris na década de 80.

A reforma curricular foi o resultado de um movimento que envolveu dois segmentos da Escola, alunos e professores. Foi precedida de um longo período de discussões, que culminou com uma nova estrutura curricular para a graduação na qual a disciplina Harmonia foi objeto de transformações radicais.

Vimos que o formato antigo da disciplina tratava da mesma forma instrumentistas, cantores, compositores e regentes - a disciplina era a mesma para todos, apenas os prazos eram diferenciados. As discussões apontaram a necessidade de uma reformatação da disciplina: manteve-se Harmonia para compositores e regentes, e criou-se Fundamentos de Harmonia para instrumentistas e cantores, os prazos foram repensados, os objetivos redefinidos. No entanto, consultando as novas ementas, percebemos que a nova formatação corrigia alguns problemas mas criava outros. Fundamentos de Harmonia indicava a abordagem pela vertente funcional, enquanto Harmonia

indicava a direção do currículo antigo, fundamentada no referencial Schoenberg que não passa pela vertente funcional. Tal divergência indicava que, apesar das transformações, não havia ainda um consenso dentro da própria área quanto à condução da disciplina. Tínhamos em mãos duas disciplinas correlatas, voltadas para públicos diferentes, adotando abordagens distintas. Os objetivos de cada uma também eram específicos e davam lugar a práticas de ensino diferenciadas, uma mais analítica, outra mais compositiva.

Dessa simples observação já emergiram inúmeras variáveis que foram incorporadas à nossa equação inicial: percepção, criatividade, composição, análise, escrita, limites, duração (número de semestres).

Voltamo-nos, então, para nosso período de formação. O exame da principal referência bibliográfica adotada no Conservatoire de Saint Maur, onde estudamos (DOURY:1980), e o esforço da memória nos permitiram rever a concepção de ensino de Harmonia que ali era praticada. Novas indagações surgiram com base no posicionamento do professor face à evolução da linguagem musical em sua relação com a prática de ensino de Harmonia.

A partir desses dois estímulos principais nos foi possível dar um contorno mais bem definido para as perguntas básicas que nos guiaram durante o trabalho. Chegamos a duas perguntas fundamentais que resumimos em duas frases simples: ensinar Harmonia, para quê?; ensinar Harmonia, como? Essas perguntas fundamentais ganharam perguntas derivadas que as complementaram. É claro para nós que todas as perguntas que aqui formulamos são antigas conhecidas que nos acompanharam durante nossos 12 anos de prática de ensino. Elas sempre se apresentaram, no entanto, de forma fragmentada e descontínua, no fluir do dia a dia. Ganharam no correr desse trabalho um colorido diferente, uma vez que aqui dispúnhamos de um espaço de tempo que nos permitiu ordená-las numa forma orgânica, e de uma bibliografia específica que nos permitiu aprofundar a reflexão.

Definidas as perguntas partimos à procura de um referencial teórico na área do ensino que nos desse o apoio necessário, que nos fornecesse a linha com a

qual teceríamos nossa trama. Encontramos em Zabala (1998) uma definição bastante abrangente de 'prática de ensino', sub-dividida em quatro dimensões - a sintaxe, o sistema social, os princípios de reação, e os sistemas de apoio - que nos permitiram o ajuste do foco durante toda a dissertação. Decidimos nos concentrar sobre as três primeiras dimensões. Entendemos, então, que durante todo o tempo deveríamos refletir sobre as questões que envolvem a disciplina Harmonia, sem nunca perder de vista as dimensões estabelecidas por Zabala.

No capítulo 2 procuramos, inicialmente, refletir sobre as origens da disciplina Harmonia. Verificamos que ela é incorporada pelos conservatórios europeus em razão de uma unanimidade: o sistema tonal havia se imposto aos compositores do século XVIII como solução hegemônica - a disciplina nasce para ensinar sua prática. Vimos também que no início do século XX dá-se a ruptura. Como consequência do desenvolvimento do sistema, que conduzia a situações cada vez mais ambíguas do ponto de vista funcional, alguns compositores, Schoenberg à frente, optam pelo seu abandono. Um sistema que havia se imposto pela força de seus princípios estruturais não pode ser abandonado impunemente. Schoenberg paga o preço - sofre a pressão sob forma de rejeição à sua pessoa e à sua obra. Schoenberg não se deixava vencer com facilidade e reage; no rastro de sua reação ele produz um Tratado de Harmonia que carrega em seu interior as marcas do contexto em que foi gerado, marcas estas que, como vimos, vão influir sobre a prática de ensino que ele possibilita.

Compreendidas as origens da disciplina e o contexto no qual foi escrito o Tratado de Harmonia de Schoenberg, partimos para sua análise, procurando dele apreender como o autor concebia a prática de ensino. Schoenberg não era de poucas palavras; o tratado é pleno em considerações estéticas, pedagógicas e filosóficas que, por vezes, nos dificultaram a aplicação mas que, nesse momento, nos foram de grande valia.

Um dos aspectos fundamentais no ensino da Harmonia que discutimos através de Schoenberg diz respeito à relação que o professor estabelece com as regras de escrita. Trata-se de um assunto controverso que deu margem a

inúmeros equívocos nos últimos 200 anos, o que pode ser atestado pela análise de diversos tratados que realizamos no capítulo 3, dentre eles Reber (1927), Durand (ca.1881), Bazin (ca.1857), Zamacois (1972), Hindemith (1949). Apesar do assunto ser discutido por diversos autores, foi em Schoenberg que encontramos o posicionamento que nos pareceu o mais razoável. Ele introduz uma nuance fundamental no momento em que considera aquilo que as regras normalmente proíbem não como erros, mas como configurações “*não usuais*” ou pouco comuns. Esse tipo de posicionamento retira da regra o peso que ela gera dentro de sala de aula no momento em que é enunciada. A colocação correta por parte do professor nesse momento pode evitar uma resistência desnecessária da parte dos alunos que em diversas ocasiões presenciamos.

Ficou clara também a preocupação de Schoenberg com a necessidade de uma conexão constante da prática de ensino com o que ele chama de "modelo vivo", ou seja, as obras dos mestres da tradição. Para ele a relação teoria x prática deve ser guiada pela observância de tais modelos. Através dessa observação Schoenberg pode ser diretamente ligado aos teóricos tais como Andréani (1979), Piston (1962), Schenker(1990), e Kostka & Payne (1999) que fundamentam seus tratados no estudo das obras.

Schoenberg nos trouxe também uma visão interessante no momento em que fala não de uma teoria para o ensino de Harmonia, mas de um sistema de representação. A teoria poderia deixar a impressão de um corpo fixo de preceitos, enquanto o sistema de representação pode ser visto como uma maneira de estruturar o ensino que evita posições inflexíveis - se o estado das coisas muda, muda também o sistema que as representa.

Muito aprendemos com as colocações de Schoenberg. Apesar do radicalismo de algumas passagens, aqui ele nos deixa um testemunho de um espírito aberto à renovação, de um professor pronto para o movimento mesmo que esse movimento suponha o abandono das situações estáveis, tão confortáveis mas ao mesmo tempo tão ameaçadoras para alguém que se proponha a lidar com o ensino na área artística.

Uma vez que a concepção de ensino de Harmonia de Schoenberg havia sido razoavelmente delineada, prosseguimos nosso trabalho refletindo sobre a prática que seu tratado havia nos proporcionado. Nesse ponto as contradições de Schoenberg apareceram com maior evidência. Ele incorre em contradições justamente pela não observância de um fator que ele mesmo havia considerado como fundamental em sua concepção de ensino: a conexão da teoria com o "modelo vivo". Foi o que procuramos demonstrar pela comparação de aspectos das obras da tradição com suas considerações a respeito do emprego do sétimo grau (figuração, dobramentos e resolução), da não repetição dos acordes e do uso das notas ornamentais - não há correspondência entre a teoria que ele constrói e as obras, nesses casos.

Vimos que Schoenberg apresenta uma concepção diferenciada em suas propostas de exercícios, na medida em que ele não dá o exercício pronto - ele fornece apenas uma proposta de direcionamento do material, ficando a cargo do aluno toda a composição do exercício. Schoenberg valoriza o aspecto criativo no ensino da Harmonia. Nesse particular encontramos uma conexão de Schoenberg com alguns teóricos examinados no capítulo 3 tais como Andréani (1979) ou Persichetti (1961). A diferença básica é que esses últimos realmente integram o trabalho de composição no estudo da Harmonia enquanto Schoenberg apenas abre espaço para a criatividade mantendo um limite muito estreito para que o aluno desenvolva suas idéias; para ele, a criatividade viria à tona com toda sua força no estudo da composição, mas em separado, numa disciplina específica.

Vimos também que Schoenberg estabelece limites bastante claros para o desenvolvimento de sua prática de ensino: a Harmonia estudada deve ser sustentada por uma teoria fundamentada em princípios fortes, sob o risco de se limitar à mera descrição de fenômenos. Baseado nesse princípio ele considera que o estudo da Harmonia deve ser interrompido no momento em que se atinge a ruptura do sistema. Encontramos autores que ultrapassam esse ponto como Andréani (1979) e Persichetti (1961). A primeira introduz Debussy e Wagner como opções de escape ao sistema tonal, e o segundo procura

estabelecer parâmetros com os quais controlar a dimensão vertical fora do sistema tonal.

No terceiro capítulo analisamos 17 livros dedicados ao ensino de Harmonia. Eles foram organizados em cinco categorias que nos auxiliaram na medida em que criavam o foco da análise.

Na primeira categoria - A Harmonia e o pensamento científico - trabalhamos sobre Rameau, o fundador da teoria. Vimos que toda a luta de Rameau consistia em obter o reconhecimento de sua teoria pela comunidade científica da época, de modo a colocar a música em pé de igualdade com as demais ciências. Discutimos, nesse capítulo diversos aspectos da ligação *música x ciência*, tanto na época de Rameau como nos dias de hoje. Percebemos que hoje essa ligação é refeita de forma mais incisiva, uma vez que a tecnologia pode ser colocada em cena, trazendo um aumento de complexidade evidente para o fazer musical. Vimos também que o período das teorias hegemônicas e das leis naturais foi ultrapassado. Não há lugar para lamentações; como bem nos diz Boaventura, se a ciência moderna exercitou a dúvida em vez de a sofrer, nós que vivemos a ciência pós-moderna devemos exercitar a insegurança em vez de a sofrer. (SANTOS;1987:57)

Na segunda categoria - A unificação do estilo, As regras do estilo - nos voltamos para os tratados de Harmonia ditos tradicionais, que ainda há pouco tempo dominavam a prática de ensino da Harmonia no Brasil. Percebemos nesses tratados uma reação a Rameau. Se ele procurava tudo explicar através de um raciocínio científico, nessa categoria os teóricos evitam qualquer tipo de discussão dessa ordem - simplesmente enunciam regras e propõem exercícios. Vimos que as propostas de exercícios se resumem ao trabalho com o baixo e o canto dados. Nesses exercícios não há nenhuma preocupação explícita com o desenvolvimento da criatividade. Se resumem a espécies de labirintos, de quebra-cabeças musicais, que o aluno deve solucionar; representam o que consideramos menos interessante numa prática de ensino que se queira sensível e atual.

Descobrimos, no entanto, nas entrelinhas do tratado de Koechlin (1928) uma recomendação com respeito ao desenvolvimento do ouvido interno que, por si só, nos recompensa a análise dessa categoria. Koechlin nos dá a chave para o desenvolvimento da escuta interior ao falar de "execução" e "memória da execução". A partir daí nos foi possível imaginar uma aplicação dessa simples sugestão, que trará, sem dúvida, um enriquecimento de nossa prática de ensino. Devemos acrescentar que essa aquisição poderá também ser estendida e adaptada à prática de ensino da Percepção Musical.

O tratado de Hindemith (1949), incluído nessa categoria de análise, trouxe um diferencial importante em relação aos demais: sua preocupação com a questão perceptiva é evidente. Trinta por cento do tratado foram baseados em exercícios utilizando exclusivamente os graus I, IV e V, que correspondem às funções principais. Esse tipo de direcionamento tem conseqüências certas sobre a percepção do estudante.

Outro fator que apareceu nas análises dos tratados e ao mesmo tempo nas falas dos professores foi a questão da musicalidade das propostas de exercícios. Nas entrevistas foi citada a absoluta necessidade de se fazer música enquanto se estuda Harmonia. Trata-se de uma dimensão essencial que a análise dos tratados demonstrou nem sempre ser bem resolvida. Nesse particular nos chamou a atenção o tratado de Hindemith (1949) e também os de Andréani (1979) e Persichetti(1961). Analisando a obra de Hindemith também ficou claro para nós a importância do olhar do compositor na prática de ensino - suas propostas de exercícios primam pela musicalidade. Hindemith não é apenas um teórico que escreve um tratado de Harmonia mas um compositor dedicado ao ensino da música.

A terceira categoria - As novas teorias - permitiu que nos concentrássemos sobre as propostas teóricas apresentadas nos tratados. Aqui desviamos um pouco nosso foco da análise; achamos que seria cabível um mergulho nas teorias harmônicas propostas, tornando nosso estudo mais centrado sobre o musical que sobre o pedagógico. Acreditamos que uma boa crítica da teoria pode contribuir para uma prática de ensino mais refinada.

O foco foi concentrado inicialmente em Riemann (1943) e sua teoria das funções; paralelamente trabalhamos sobre Koellreuter (1978) e Brisolla (1979), que utilizam a mesma teoria. A prática de ensino pela via funcional é interessante na medida em que privilegia a escuta não somente dos acordes mas sobretudo das forças por eles geradas, na medida em que considera o dado harmônico através de uma abordagem absolutamente perceptiva e integradora.

Detectamos um aspecto recorrente em nossas análises e sobre o qual gostaríamos de nos deter nesse momento, uma vez que ele foi observado com evidência nos escritos de Riemann, de Koellreuter, de Brisolla e também de Schoenberg. Tomaremos como ponto de partida de nosso raciocínio Jean-Philippe Rameau. Vimos que Rameau era movido principalmente pela necessidade de ser reconhecido pelo meio científico. Ele necessitava obter o reconhecimento de sua música por parte da sociedade mas, mais que disso, necessitava que os representantes da Academia de Ciências reconhecessem a música como disciplina científica. Ele construiu uma teoria explicativa do sistema tonal a partir de um fato natural - a série harmônica - cuja manifestação era passível de observação, de medição, de comprovação, o que deveria, por extensão, torná-lo merecedor do reconhecimento da comunidade científica.

Segundo Gosset, apesar de todos os méritos da tentativa de Rameau, seu sucesso é parcial:

“Rameau estava totalmente consciente da inadequação de suas teorias ao tratar diversos aspectos da música. Ele continuamente invoca o gosto e a experiência no Tratado, embora sempre recomende o contrário. . .” (GOSSET; In:RAMEAU;1971:xxii).

Apesar do sucesso parcial assinalado por Gosset, sabemos que a iniciativa de Rameau impressiona o mundo ocidental. Sua iniciativa, condizente com seu perfil de homem da sociedade moderna, deixa marcas profundas que vão influenciar, no nosso entender, inconscientemente, alguns teóricos que lhe sucederam.

Vimos anteriormente que Chalmers (1993:17) afirma que a associação do 'científico' a algum tipo de pesquisa ou raciocínio procura, na verdade, reforçar sua credibilidade, seu mérito. E aqui se encontra o cerne de nossa questão: acreditamos que diversos teóricos após Rameau se deixam levar pela imagem algo 'mítica' do músico/cientista - aquele que descobre a teoria exata, aquele que vem explicar aquilo que Rameau não explicou - e acabam produzindo construções teóricas interessantes pelo grau de elaboração que contêm, mas que em algum momento se desconectam do objeto que procuram explicar.

Encontramos em Riemann uma primeira manifestação desse aspecto: ele propõe a teoria da série harmônica descendente para explicar a tríade menor que Rameau havia deixado sem explicação⁶⁸. Riemann, nesse momento, nos parece querer ser mais científico que o foi Rameau. Ele procura e obtém o complemento da teoria: Rameau explicou a tríade maior pela série harmônica ascendente; Riemann explica a tríade menor pela série harmônica descendente. Dessa forma a teoria se fecha; encontra-se, duzentos anos mais tarde, a peça que faltava no quebra-cabeças original.

O problema reside no fato de que a argumentação de Riemann não se sustenta por se apoiar num fenômeno fraco (HINDEMITH:1942) - a série harmônica descendente é um fenômeno artificial, puramente teórico, sem raízes na natureza como era o caso da série harmônica ascendente. Além disso, seu pressuposto leva a uma tal complexidade de raciocínio que dificulta o aprendizado. Não nos surpreende o fato de que os teóricos aos quais tivemos acesso que seguem a teoria de Riemann (KOELLREUTER:1978, BRISOLLA:1979) tenham abandonado a série harmônica descendente como fundamento de qualquer explicação.

Retomando nosso questionamento anterior, observamos que em Koellreuter (1978) e Brisolla (1979) a situação se repete⁶⁹. Eles propõem um diagrama explicativo das funções básicas do modo maior. O diagrama é simétrico e dá

⁶⁸ Ver capítulo 3, p.82-83.

⁶⁹ Ver capítulo 3, p.83-85.

lugar a um jogo de relações aceitável dentro do modo. Eles, então, na tentativa de envolver também o modo menor em suas teorias, resolvendo aquilo que Rameau não resolvera, estendem o raciocínio e nos propõem um diagrama análogo para explicar o modo menor. As estruturas dos diagramas se relacionam numa espécie de simetria. Essa simetria, para nós, soa como uma tentativa de agregar à explicação um colorido científico, reforçando sua validade. Ocorre no entanto, que o diagrama proposto para o modo menor apesar de compor esteticamente a demonstração, lhe tira a consistência uma vez que traz para a base do modo acordes que a ele não pertencem: eles incluem a tríade *mi - sol - si* nos diagramas que explicam a estrutura básica da tonalidade de *Dó menor*, o que nos parece, no mínimo, um contra-senso. A tríade *mi - sol - si* é componente inequívoca do modo maior e, por consequência óbvia, funciona como elemento desagregador se incluída no modo menor. É inadequado incluir na explicação daquilo que sustenta uma estrutura um elemento que justamente destrói essa estrutura.

Não podemos deixar de considerar o caso Schoenberg na mesma linha de raciocínio. Schoenberg, em alguns momentos, é explícito quanto à sua necessidade de ser científico: "*Gostaríamos de nomear ciência nosso conhecimento exato dos fenômenos e não essas vagas suposições que pretendem esclarecê-los.*" (SCHOENBERG;1983:24) Ao tratar o uso do sétimo grau⁷⁰, por exemplo, Schoenberg procura criar uma norma, um padrão, uma teoria enfim, que envolva e explique todos os dobramentos: como ele havia estabelecido anteriormente que a nota a ser dobrada em todos os acordes seria sempre a fundamental, ao tratar do sétimo grau ele mantém *diretriz - dobra-se*, então, a fundamental do sétimo grau.

Da mesma forma ele age quanto às resoluções do sétimo grau: a melhor resolução das tensões se dá pelo salto de quarta justa entre as fundamentais - resolve-se, então, o sétimo grau por salto de quarta justa sobre o terceiro grau. Poderíamos dizer que ele procura criar uma norma geral, um procedimento científico que explique e resolva, com um único movimento, os dobramentos e

⁷⁰ Ver capítulo 2, p.44-46.

as tensões em todas as tríades - ele deixa transparecer, por um caminho distinto, a mesma necessidade das 'simetrias' que observamos nas colocações de Riemann, Koellreuter e Brisolla. Sua tentativa é frustrada - as obras da tradição, no caso do uso do sétimo grau, são o testemunho evidente do caráter inexato da norma estabelecida.

Procuramos aqui chamar a atenção para um problema recorrente em algumas propostas de ensino analisadas: por uma necessidade, muito provavelmente inconsciente, de encarnar o mito do músico/cientista representado por Rameau, aquele que pela primeira vez na história ilumina o funcionamento de um sistema de escrita musical através de uma teoria científica, alguns músicos partem para a elaboração de construções teóricas organizadas na tentativa de explicar o que Rameau não explicara. Invocam fenômenos, definem procedimentos, apresentam quadros explicativos; no entanto, suas construções acabam por se revelar inconsistentes por não refletirem a realidade perceptiva das músicas que pretendem explicar.

Enquadrar o sistema tonal dentro de uma teoria fechada não nos parece tarefa viável - o modo menor sempre rejeitará as explicações globalizantes. Mais interessante nos parece ser a fundamentação da prática de ensino sobre uma teoria menos poderosa, porque parcial, mas, ao mesmo tempo, mais aberta e mais afinada com a realidade perceptiva do sistema - o que não se explica por esquematizações fechadas não se torna menos digno de apreciação.

Ainda nessa categoria - As novas teorias - trabalhamos sobre o tratado de Alois Haba. O que li encontramos foi um grande ensaio especulativo a respeito das possibilidades de criação de acordes a partir de alterações do temperamento mas em nenhum momento esse tratado ataca a questão da sintaxe harmônica. O estudo da Harmonia deve em algum momento passar pelo estudo da sintaxe, seja ela tonal, atonal ou serial. Uma vez que Haba em momento algum orienta sua teorização nesse sentido, torna-se, para nós, muito difícil seu aproveitamento numa prática de ensino.

Encontramos em Persichetti uma teorização abrangente, voltada para a linguagem do século XX, na qual a atividade criativa é colocada na linha de frente da prática de ensino. Detectamos, no entanto, em seu tratado, uma certa desconexão da teoria com as obras da tradição - os tópicos que ele expõe e explica com sua teoria de forma por demais cristalina, sempre aparecem nas obras perturbados pela interação com uma diversidade de outros fatores. Aqui sentimos falta de uma conexão mais orgânica com o 'modelo vivo', aspecto essencial da prática de ensino da Harmonia, como claramente apontado por Schoenberg (muito embora o próprio Schoenberg não tenha obtido uma solução satisfatória para o mesmo problema, como esperamos ter demonstrado⁷¹). Não vemos o menor sentido em apoiar a prática de ensino de Harmonia em teorias que se distanciem da realidade perceptiva encontrada nas obras.

Na quarta categoria - A necessidade da tradição - lidamos com os tratados que foram construídos em estreita conexão com as obras da tradição ocidental. No que toca ao item 'repertório' nessa categoria não houve excessão - todos se limitam à tradição erudita européia. Encontramos Piston (1961) e Kostka & Payne (1999) com tratados clássicos: bem construídos, não especulativos, estritamente práticos, muito úteis em sala de aula.

Encontramos em Andréani (1979) o oposto de Piston e Kostka & Payne - uma obra polêmica a partir do título (Anti-tratado de Harmonia), que apela todo o tempo para uma atitude reflexiva. Apesar de pouco conhecida no meio acadêmico a obra de Andréani está revestida da maior importância. Encontramos em seu interior propostas interessantes para aspectos essenciais na prática de ensino como, por exemplo, a questão da criatividade, a importância do viés analítico, o papel da Harmonia na sintaxe do sistema tonal, a necessidade de se fazer música ao mesmo tempo em que se estuda Harmonia. A destacar aqui a importância do trabalho de 'recriação' da maneira como é colocado pela autora: Andréani não propõe a mera confecção de

⁷¹ Capítulo 2, p.43-50.

cópias - ela propõe a compreensão dos aspectos fundamentais da linguagem pela via analítica e o seu reaproveitamento pela criatividade do aluno.

Essa categoria se completa com o Tratado de Harmonia de Heinrich Schenker (SCHENKER:1990), obra singular dentre as que analisamos, absolutamente teórica, analítica e especulativa. A dificuldade de aproveitamento das idéias de Schenker deriva de seu posicionamento radical quanto à supremacia do sistema tonal sobre qualquer outro sistema de escrita musical, e do tom apaixonado de sua argumentação que o conduz em inúmeras situações a uma teorização, ao nosso ver, inconsistente.

A quinta categoria tratou das propostas de abordagem da Harmonia no universo pós-tonal: Haba (1984), Persichetti (1961) e Kostka & Payne (1999). Sob essa perspectiva Haba ainda nos parece dificilmente aproveitável por razões já suficientemente discutidas. Persichetti nos revelou um estudo interessante pelo musicalidade dos exemplos e das propostas de exercícios. Apesar do interesse que seu trabalho nos desperta, acreditamos que, do ponto de vista da prática de ensino, como os demais tratados dessa categoria, ele pouco teria a acrescentar.

A impressão que nos fica dessa última categoria é de um grande vazio, apesar da qualidade dos trabalhos analisados, sobretudo os de Persichetti e Kostka & Payne. O século XX foi, do ponto de vista da linguagem musical, um período muito rico em transformações e o panorama não dá mostras de se alterar nesse princípio de século XXI. Apesar da falta de um sistema fixo de referência que trate da organização das alturas, todos os compositores dessa fase, ao trabalharem na elaboração de seus projetos estéticos pessoais, foram e serão sempre obrigados a considerar a verticalidade como um dos principais aspectos da construção; e quem pensa verticalidade pensa inevitavelmente Harmonia.

Não nos parece justo, num momento de trocas tão aceleradas como o que vivemos em nossos dias e após um estudo tão detalhado dos séculos que nos precederam, proporcionar aos alunos que se interessam pelo estudo da

Harmonia uma visão apenas introdutória do período pós-tonal, uma espécie de olhar pela fresta da porta que timidamente revela soluções localizadas de uns poucos compositores. Em nosso contato com os alunos nos foi possível perceber que dentre seus maiores focos de interesse se encontram as soluções atuais. Uma vez solucionado o passado restam perguntas inevitáveis: como pensar a estruturação da linguagem musical na atualidade? Quê soluções harmônicas são praticáveis num universo tão expandido como o atual? A resposta não pode vir de uma tímida introdução em poucas páginas; seria, além de injusto, pouco estimulante - um mundo de soluções diferenciadas e oportunidades de descoberta se esconde atrás dessa porta apenas entreaberta.

No quarto capítulo de nossa dissertação analisamos as entrevistas com os professores selecionados. Essa fase do trabalho foi também guiada por categorias de análise que havíamos esboçado em nosso planejamento inicial e que emergiram com força nas falas dos professores. Procuramos analisá-las à luz do que foi visto no estudo dos tratados e também à luz do que dizem teóricos da área da educação, da sociologia, e das artes de uma forma geral.

Em um primeiro momento trabalhamos sobre a fase inicial da construção do conhecimento em Harmonia de cada professor. Chamou nossa atenção sobretudo o caráter informal das iniciações, a influência do ambiente familiar, e o papel da cultura popular nesse momento. Percebemos que na informalidade de certas situações já podem ser desenvolvidas capacidades fundamentais como por exemplo a percepção das funções principais do sistema tonal.

Um vez explorada a fase inicial da aprendizagem dos professores, analisamos as entrevistas através de categorias que foram definidas como: a relação do ensino de Harmonia com a percepção, com o desenvolvimento da criatividade, com as demais disciplinas propostas num currículo, e com o repertório.

Na relação da Harmonia com o aspecto perceptivo discutimos a importância de se trabalhar uma percepção dinâmica e não estática; uma percepção que não concentra seu foco unicamente no momento presente mas que procura tecer

relações à distância no interior da obra trabalhada. Refletimos sobre o uso da partitura na fase inicial da aprendizagem da Harmonia, e sobre uma possível dispersão da percepção por ela causada. Deixamos como sugestão que o trabalho inicial da Harmonia seja feito através de uma concentração total sobre a escuta, com a redução ao mínimo da escrita, eliminando-se todo e qualquer vestígio do trabalho de condução de vozes. Discutimos também algumas oposições com as quais frequentemente nos deparamos: a oposição teoria x prática e a oposição 'por música' x 'de ouvido'. Percebemos então que não há espaço para oposições tão demarcadas; teoria e prática se resolvem melhor se integradas num *feed-back* contínuo. Quanto ao ouvido, não há como dele prescindir numa situação de aprendizagem de Harmonia.

A criatividade apareceu como fator fundamental. Na discussão revisitamos o conceito; chegamos a uma concepção mais flexível do criativo, fundamentada nas reflexões de Ostrower e Koellreuter, que apontam para uma criatividade moldada à capacidade e sensibilidade de cada indivíduo, onde os processos se tornam mais importantes que os produtos.

Discutindo o criativo chegamos à questão do 'brincar' na aprendizagem. Vimos, através de Rudolf Steiner, a importância da justa compreensão do brincar no universo infantil, e também a necessidade de ser cuidadoso ao efetuar a transposição dessa dimensão para o mundo do adulto: "*Trabalhando o adulto transforma o mundo. Brincando a criança transforma a si mesma.*" (STEINER;1980:7).

Vimos a importância e mesmo a necessidade de que o início do estudo da Harmonia seja precedido de um trabalho na disciplina Percepção, onde pode ser desenvolvido o reconhecimento das funções harmônicas básicas; através da disciplina Análise pode ser trabalhada a integração da Harmonia com a dimensão rítmica, com a dimensão formal, de modo a favorecer sua integração dentro da sintaxe tonal. Nesse particular o viés compositivo na condução dos trabalhos se torna fundamental.

Acreditamos, também, que o bom andamento do ensino de Harmonia depende, essencialmente, da capacidade do professor em descobrir, na trajetória de cada aluno, os momentos ou situações nas quais sua musicalidade possa se manifestar da maneira mais autêntica e espontânea possível. Acreditamos que isso só se torna possível se o professor se mantém atento àquilo que o aluno lhe traz e na forma como ele, professor, pode acolher essa individualidade considerando sempre sua história, suas capacidades e seus limites. O fato de trabalhar com modelos, de ser rigoroso quanto aos limites de movimentação do aluno não significam necessariamente o aniquilamento de sua criatividade ou de suas liberdades. Como muito bem nos diz Faiga Ostrower "*ser livre é compreender*" (OSTROWER;1987:165). Diríamos, então, sem nos esquecermos de Freire (1996), que só se torna professor aquele que aprende a libertar dentro do rigor mas, ao mesmo tempo, libertar dentro da flexibilidade.

A liberdade da produção depende evidentemente da liberdade da escuta; vimos que, nesse momento, se torna essencial a mobilidade dos "*pontos de escuta*" como colocado por Jardim (1988). Um professor que não sabe 'escutar' dificilmente terá condições de praticar um ensino libertador.

A escuta do professor deverá também estar atenta à diversidade de perfis aos quais ele será confrontado. Vimos que a heterogeneidade é e sempre será uma constante na sala de aula. A heterogeneidade de perfis terá, necessariamente, origem na diversidade das histórias; cada aluno carrega consigo um capital cultural específico e o professor não pode desprezar essa realidade. Os diferentes interesses que compõem uma turma devem ser considerados; ao mesmo tempo que os considera, o professor é obrigado a impor limites. Em nossa análise apareceram duas categorias relacionadas com a questão dos limites, cujo controle e equilíbrio dependem da sensibilidade do professor: num extremo os alunos podem se guiar pelas ditas "*fidelidades espontâneas*" (FORQUIN:1993); no outro extremo a escola joga com seu poder de impor através da "*violência simbólica*" o "*arbitrário da admiração*" (BOURDIEU:1982). Esses são apenas dois extremos dessa balança enorme que mede e determina o equilíbrio da prática de ensino de Harmonia e, porque não dizê-lo, das artes; cabe ao professor circular no seu interior sem deixar-se trair pela

atração exercida por eles. Fazem parte dessa balança todos os aspectos culturais, étnicos e estéticos que influem na escolha do repertório. Ficou claro também para nós a necessidade de se trabalhar com a diversidade, de forma a criar uma via de escape ao modelo de alta cultura proveniente da tradição europeia que nos foi imposto desde as origens da disciplina nas escolas de música brasileiras. O repertório popular, incluindo o popular brasileiro, pode ser aproveitado resolvendo assim diversas tensões (e criando, inevitavelmente, outras) que permearam nossa formação e a formação de vários de nossos entrevistados.

As aquisições tecnológicas das últimas décadas nos colocam na porta de um universo renovado, no qual a componente harmônica volta a fazer parte de uma equação não resolvida. As reflexões de alguns compositores da corrente espectral nos indicam novas aberturas, por onde podem passar a especulação teórica e um atuar criativo.

Aqui concluimos nossos trabalhos, com uma referência a Octavio Paz que busca em Fourier a imagem da utopia em um mundo futuro, o mundo de 'Harmonia'. A sociedade utópica de Fourier, segundo Paz, alcançou, como seu próprio nome indica, a harmonia: *"uma ordem social que, à semelhança da que governa os corpos celestes, é regida pela atração que une as oposições sem suprimi-las."* (PAZ;1991:60). O ensino de Harmonia deverá sempre operar com oposições, das mais diversas ordens e quilates; e operar com elas, sem suprimi-las como diz Paz, significa, ao nosso ver, delas tirar proveito. Esperamos retomar o ensino da Harmonia com o benefício do aprofundamento que esse trabalho nos permitiu e guardando na memória a imagem desse mundo utópico recuperado por Octavio Paz. A boa prática de ensino de Harmonia não virá da resolução de seus conflitos mas do manobrar consciente e equilibrado das múltiplas oposições que a compõem.

REFERÊNCIAS

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith; GEWANDSNADJER, Fernando. *O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa*. São Paulo: Editora Pioneira, 1998.

ANDRÉANI, Eveline. *Antitraité d'Harmonie*. Paris: Union Générale d'Éditions, 1979. 445 p.

BACH, J.S. *371 vierstimmige Choralgesänge*. Germany: Breitkopf & Härtel, 1975. 371 partituras (176 p.) Coral.

BACHELARD, Gaston. O novo espírito científico. In: *Os Pensadores*. 2.ed. São Paulo: Abril Cultural, 1984. p.91-99.

BARBEITAS, Flávio. *Proposta de Reforma Curricular do Curso de Graduação em Música*. Belo Horizonte: Colegiado de Graduação. Escola de Música da UFMG, 1999. 12 p. Relatório.

BAYERN, Francis. *De Schoenberg a Cage: essai sur la notion d'espace sonore dans la musique contemporaine*. Paris: Editions Klincksieck, 1981. 217p.

BAZIN, François. *Cours d'harmonie: théorique et pratique*. Paris: Henry Lemoine et Cie, Editeurs, [ca.1857]. 400p.

BERG, Alban. Le Maître. In: JAMEUX, Dominique. (Ed.) *Écrits*. Paris: Christian Bourgeois Editeur, 1985. p.21-23.

BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari Knopp. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora, 1994.

BOULEZ, Pierre. *Penser la musique aujourd'hui*. Genève: Gonthier, 1964. 169 p.

BOURDIEU, Pierre. *A Economia das Trocas Simbólicas*. 2.ed. São Paulo: Editora Perspectiva, 1982. 361p.

_____. *O poder simbólico*. Rio de Janeiro: Editora Bertrand Brasil S.A., 1989. 315 p.

_____. Os três estados do capital cultural. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (orgs.). *Escritos de Educação*. Petrópolis: Vozes, 1998. p.73-79.

BRISOLLA, Cyro Monteiro. *Princípios de Harmonia Funcional*. São Paulo: Editora Novas Metas, 1979. 94 p.

CARVALHO, José Sérgio Fonseca de. As noções de erro e fracasso no contexto escolar: algumas considerações preliminares. In: AQUINO, Julio Groppa (Org.). *Erro e fracasso na escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Sumus, 1997. p.11-24.

CASTRO, Beatriz M. Música na universidade brasileira. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA, 10, 1997, Goiânia. *Anais... Goiânia: UFGO/CAPES/CNPQ*, 1997. p.178 - 183.

CHALMERS, A.F. *O que é a ciência, afinal?* São Paulo: Editora Brasiliense, 1993. 225 p.

CONTIER, Arnaldo D. Modernismos e brasilidade: música, utopia e tradição. In: NOVAES, A.(org.) *Tempo e história*. São Paulo: Companhia das Letras, 1992. p. 259-287.

DELIÈGE Célestin. Variables historiques du concept de recherche musicale. In: MACHOVER, Tod. (Ed.) *Quoi?quand?comment?: la recherche musicale*. Paris: Christian Bourgois-IRCAM Editeur, 1985. p.35-60.

DOURY, Pierre. *Cours pratique d'écriture musicale*. Paris: Editions Choudens, 1980.119p.

DUFOURT, Hugues. Les difficultés d'une prise de conscience théorique. In: LE COMPOSITEUR ET L'ORDINATEUR, 1981, Paris. *Anais... Paris :IRCAM/ Centre Georges Pompidou*, 1981. p. 6-12.

DURAND, Émile. *Traité complet d'harmonie: théorie et pratique*. Paris: Alphonse Leduc et Cie, [ca.1881]. 511 p.

EHRENZWEIG, Anton. *Psicanálise da percepção artística*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1977. 339 p.

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

FINEBERG, Joshua. Bibliography. *Contemporary music review: an international journal*. United Kingdom, v.19, part 3, p.111-117, 2000.

FORQUIN, Jean Claude. *Escola e Cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993. 205 p.

_____. Saberes escolares, imperativos didáticos e dinâmicas sociais. *Teoria e Educação*, Porto Alegre, n.5, p.28 - 49, 1992.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996. 165 p.

FRITH, Simon. Towards an aesthetic of popular music. In: LEPPERT, Richard; McCLARY, Susan (Orgs.) *Music and society*. Cambridge: University Press, 1987: p. 133-150.

GIROUX, Henry A. O pós-modernismo e o discurso da crítica educacional. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.) *Teoria educacional crítica em tempos pós-modernos*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993. p. 41-69.

_____. *Os professores como intelectuais: rumo a um pedagogia crítica da aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997. 270 p.

GONÇALVES, Maria Inês Diniz. O ensino de música nas uiniversidades brasileiras: reflexões. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA, 10, 1997, Goiânia. *Anais... Goiânia: UFGO/CAPES/CNPQ*, 1997. p.207-212.

GOSSET, Philippe. Translator's introduction. In: RAMEAU, J.P. *Treatise on harmony: reduced to its natural principles; divided into four books*. New York: Dover Publications Inc., 1971, p.v-xxiv.

GREGORY, Bruce. *Inventing reality: physics as language*. New York: John Wiley & Sons Inc., 1988. 235 p.

GRISEY, Gérard. Did you say spectral? *Contemporary music review: an international journal*. United Kingdom, v.19, part 3, p. 1-3, 2000.

HABA, Alois. *Nuevo tratado de armonia: de los sistemas diatonico, cromático, de quartos, de terços, de sextos e de doceavos de tono*. Madrid: Real Musical S. A. 1984. 291 p.

HARASZTI, Émile. La musique en Scandinavie et en Bohême. In: ROLAND, Manuel (Ed.) *Histoire de la musique*. Paris: Gallimard, 1963. vol.2, p.700-717.

HARNONCOURT, Nikolaus. *O discurso dos sons*. 2.ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 1988. 272 p.

HINDEMITH, Paul. *Curso condensado de harmonia tradicional: com predomínio de exercícios e um mínimo de regras*. São Paulo, Irmãos Vitale Editora, 1949. 127p.

_____. *The Craft of Musical Composition*. London: Schott's & Co., 1942. 223 p.

JARDIM, Antônio. *Música: por uma outra densidade do real - para uma filosofia de uma linguagem substantiva*. 1988. 177f. Dissertação (Mestrado em Educação Musical) - Conservatório Brasileiro de Música, Rio de Janeiro.

KANDINSKY, Vassily; MARC, Franz. (ed.) *L'Almanach du Blaue Reiter*. Paris: Editions Klincksieck, 1981. 355 p.

KATER, Carlos. Encontro com H.J.Koellreuter. Entrevista elaborada livremente por Carlos Kater, com base em depoimentos. *Cadernos de Estudo: Educação Musical*, São Paulo, nº 6, p. 131-144, 1988.

KERMAN, Joseph. *Les quatuors de Beethoven*. Paris: Editions du Seuil, 1974. 473p.

KIEFER, Bruno. Elementos da linguagem musical. 2.ed. Porto Alegre: Movimento, 1973. 93 p.

KINTZLER Cathérine; MALGOIRE Jean-Claude. (Ed.). *Musique raisonnée*. Paris: Editions Stock, 1980. 223 p.

KOECHLIN, Charles. *Traité de l'Harmonie*. Paris: Max Eschig, 1928. 3v.

KOELLREUTER, H.J. *Harmonia Funcional: introdução à teoria das funções harmônicas*. São Paulo: Ricordi Brasileira, 1978. 71p.

_____. Educação e cultura em um mundo aberto como contribuição para promover a paz. *Cadernos de Estudo: Educação Musical*, São Paulo, nº 6, p. 60-68, 1988a.

_____. O ensino da música num mundo modificado. *Cadernos de Estudo: Educação Musical*, São Paulo, nº 6, p. 37-44, 1988b.

_____. O espírito criador e o ensino pré-figurativo. *Cadernos de Estudo: Educação Musical*, São Paulo, nº 6, p. 53-59, 1988c.

_____. Sobre o valor e o desvalor da obra musical. *Cadernos de Estudo: Educação Musical*, São Paulo, nº 6, p. 69-75, 1988d.

KOSTKA, Stefan; PAYNE, Doroty. *Tonal harmony: with an introduction to twentieth century-music*. New York: The McGraw-Hill Companies, Inc., 1999. 680p.

KUHN, Thomas S. *A estrutura das revoluções científicas*. São Paulo: Editora Perspectiva, 1987. 262 p.

LAHIRE, Bernard. Champs, hors-champ, contrechamp. In: LAHIRE, Bernard. (org.). *Le travail sociologique de Pierre Bourdieu: dettes et critiques*. Paris: La Découverte, 1999, p.23-57.

MACHOVER, Tod. Le concept de recherche en musique. In: MACHOVER, Tod. (Ed.) *Quoi? quand? comment?* Paris: Christian Bourgois-IRCAM Editeur, 1985. p.11-31.

MASSON, Paul Marie. Jean-Philippe Rameau. In: ROLAND, Manuel (Ed.) *Histoire de la Musique*. Paris: Editions Gallimard, 1960. v. 1, p.1656-1683.

MELCHER, Robert A.; WARCH, Willard F. *Music for advanced study: a source book of excerpts*. New Jersey: Prentice-Hall, Inc., 1965. 182p.

MINSKY, Marvin. Musique, sens et pensée. In: MACHOVER, Tod (Ed.) *Quoi? quand? comment?*. Paris: Christian Bourgois-IRCAM Editeur, 1985. p.137-164.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. *Ensino: as abordagens do processo*. São Paulo: E.P.U. 1986. 119 p.

MURAIL, Tristan. After-thoughts. *Contemporary music review: an international journal*. United Kingdom, v.19, part 3, p.5-9, 2000.

OSTROWER, Fayga. *Criatividade e Processos de Criação*. 12. ed. Petrópolis: Vozes, 1997. 188 p.

PAZ, Octavio. Cama e mesa: civilização e harmonia. In: *Convergências: ensaios sobre arte e literatura*. Rio de Janeiro:1991. p.58-82.

PEREIRA, Eugênio Tadeu. *Brincar na adolescência: uma leitura no espaço escolar*. 2000. 247 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

PERLE, George. *Serial composition and atonality*. 5.ed. Los Angeles: University of California Press, 1981. 164 p.

PERRENOUD, Philippe. *Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens - entre duas lógicas*. Porto Alegre: Art Med Editor, 1999a. 183 p.

_____. *Construir as competências desde a escola*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999b. 90 p.

PERSICHETTI, Vincent. *Twentieth-Century Harmony*. New York: W.W.Norton & Company, 1961. 287 p.

PINCHERLE, Marc. *Petit lexique des termes musicaux*. Paris: Editions Choudens, 1973. 55 p.

PISTON, Walter. *Harmony*. 3.ed. New York: W.W.Norton & Company, 1962. 374p.

RAMEAU, Jean Philippe. *Treatise on harmony: reduced to its natural principles; divided into four books*. New York: Dover Publications Inc., 1971. 444 p.

_____. Démonstration du Principe de l'Harmonie servant de base à tout l'art musical théorique et pratique. In: KINTZLER Cathérine; MALGOIRE Jean-Claude (Ed.). *Musique raisonnée*. Paris: Editions Stock, 1980a. p.57-111.

_____. Lettre à M. d'Alembert. In: KINTZLER Cathérine; MALGOIRE Jean-Claude (Ed.). *Musique raisonnée*. Paris: Editions Stock, 1980b. p.121-144.

_____. Observations sur notre instinct pour la musique, et sur son principe. In: KINTZLER Cathérine; MALGOIRE Jean-Claude (Ed.). *Musique raisonnée*. Paris: Editions Stock, 1980c. p.150-200.

REBER, Henri. *Traité d'Harmonie*. Paris: Colombier Editeur, 1927. 287 p.

RIEMANN, Hugo. *Armonia y Modulación*. 2.ed. Barcelona: Editorial Labor, 1943. 305 p.

RIMSKY-KORSAKOFF, Nicolás. *Tratado Práctico de Harmonia*. 2.ed. Buenos Aires: Ricordi Americana, 1946. 158 p.

ROBERT, Paul. *Petit Robert: dictionnaire de la langue française*. Paris: Dictionnaires Le Robert, 1990. 2173 p.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Ecrits sur la musique*. Paris: Editions Stock, 1979. 456 p.

SALZER, Felix. *Audición estructural: coherencia tonal en la musica*. 2.ed. Barcelona: Editorial Labor, 1995. 655 p.

SANTOS, Boaventura de Souza. *Um discurso sobre as ciências*. 11.ed. Porto: Edições Afrontamento, 1987. 59p.

SCHENKER, Heinrich. *Tratado de Armonia*. Madrid: Real Musical, 1990. 486 p.

SCHOENBERG, Arnold. *Harmonia*. São Paulo: Editora Unesp, 2001. 579 p.

_____. *Structural functions of harmony*. London: Ed. Williams and Norgate, 1969. 203 p.

_____. *Traité d'Harmonie*. Paris: Ed. J.C.Lattès, 1983. 519p.

_____. À Emil Hertzka. In: STEIN, Erwin (Ed.) *Correspondance: 1910-1951*. Paris: J.C.Lattès, 1983a. p.19 - 21.

_____. Comment on devient um homem seul. In: STEIN, Leonard (Ed.). *Le Style et L'Idée*. Paris: Ed. Buchet-Chastel, 1977a. p.17-39.

_____. Musique nouvelle: ma musique. In: STEIN, Leonard (Ed.). *Le Style et L'Idée*. Paris: Ed. Buchet-Chastel, 1977b. p.82 - 88.

SEKEFF, Maria de Lourdes. *Curso e dis-curso do sistema musical (tonal)*. São Paulo: Annablume, 1996. 191p.

SILVA, José Paulo da. *Manual de harmonia*. 2.ed.Rio de Janeiro: Brasil Editores, 1937. 251p.

SILVA, Tomás Tadeu da. *Documentos de identidade*. Belo Horizonte: Autêntica Editora,1999. 153 p.

SOARES, Magda. História e Linguagem: uma perspectiva discursiva. *Educação em revista*, Belo Horizonte, n.27, p. 29-34, julho 1998.

SODERLUND, Gustave F. *Direct approach to counterpoint in 16th century style*. New York: Appleton-Century-Crofts,Inc., 1946. 302 p.

STEINER, Rudolf. *Arte e estética segundo Goethe: Goethe como inaugurador de uma estética nova*. 2.ed. São Paulo: Editora Antroposófica, 1998. 39p.

_____. Pedagogia e Arte. In: Anthroposophische menschenkunde und paedagogik. Tradução de Christa Glass. São Paulo: Associação Pedagógica Rudolf Steiner, 1980. 12p. Original alemão.

SWANWICK, Keith. Ensino instrumental enquanto ensino de música. *Cadernos de estudo: educação musical*, Belo Horizonte, nº 4/5 p. 6-14, 1988.

THOMPSON, Paul. *A voz do passado: história oral*. São Paulo: Paz e Terra, 1992. 385 p.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS. Câmara de Graduação. *Flexibilização curricular na UFMG: pré-proposta da câmara de graduação*. Belo Horizonte, novembro de 1997. 20p.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS. Comissão permanente do vestibular. *VESTIBULAR 2002: Manual do candidato*. Belo Horizonte, UFMG: 2002. 111 p.

VIGNAL, Marc. *Dictionnaire des grands musiciens*. v.1. Paris: Librairie Larousse, 1985. 440 p.

VULLIAMY, Graham. Definition of serious music. In: VULLIAMY, Graham; LEE, Ed (Ed.) *Pop Music in School*. Cambridge: Cambridge University Press, 1976. p. 33-48.

ZABALA, Antoni. *A prática educativa: como ensinar*. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

ZAMACOIS, Joaquín. *Tratado de armonia*. Barcelona: Editorial Labor, 1972. 3v.

