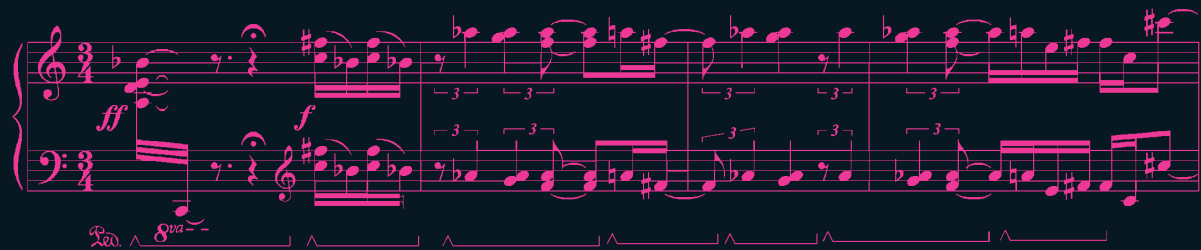


Paulo Costa Lima



TEORIA E PRÁTICA DO COMPOR II

Diálogos de invenção e ensino



TEORIA E PRÁTICA DO COMPOR II

Diálogos de invenção e ensino

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA

REITORA

Dora Leal Rosa

VICE-REITOR

Rogério Bastos Leal



EDITORA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA

DIRETORA

Flávia Goullart Mota Garcia Rosa

CONSELHO EDITORIAL

Alberto Brum Novaes

Angelo Szaniecki Perret Serpa

Caiuby Álves da Costa

Charbel Niño El Hani

Dante Eustachio Lucchesi Ramacciotti

Evelina de Carvalho Sá Hoisel

José Teixeira Cavalcante Filho

Maria Vidal de Negreiros Camargo



Paulo Costa Lima

TEORIA E PRÁTICA DO COMPOR II

Diálogos de invenção e ensino

Edufba
Salvador
2014

2014, Paulo Costa Lima.
Direitos para esta edição cedidos à Edufba
Feito o depósito legal.

CAPA E PROJETO GRÁFICO
Rodrigo Oyarzábal Schlabitx

EDITORACÃO
Lúcia Valeska Sokolowicz

REVISÃO E NORMALIZAÇÃO
Equipe de EDUFBA

ILUSTRAÇÃO DA CAPA
Trecho de partitura retirada da obra
Vés op. 26 para piano solo de Paulo Costa Lima

Sistemas de Bibliotecas - UFBA

Lima, Paulo Costa.

Teoria e prática do comopor II : diálogos de invenção e ensino / Paulo Costa Lima ; prefácio,
Paulo Rios Filho. - Salvador : EDUFBA, 2014.
293 p.

ISBN 978-85-232-1095-3

1. Composição (Música). 2. Teoria musical. I. Rios Filho, Paulo. II. Título.

CDD - 781.34

Editora filiada à



Editora da UFBA
Rua Barão de Jeremoabo, s/n - Campus de Ondina
40170-115 - Salvador - BA
Tel: +55 71 3283-6164
Fax: +55 71 3283-6160
www.edufba.ufba.br edufba@ufba.br

SUMÁRIO

7 | PREFÁCIO

11 | APRESENTAÇÃO

PARTE A: REFLEXÕES

21 | ORGANICIDADE E RELATIVIZAÇÃO SEGUNDO
ERNST WIDMER

35 | UM COMPOR PARA CHAMAR DE MEU: entrevista
concedida a Paulo Rios Filho para a revista *Glosas* de Portugal

49 | COMPOSIÇÃO E PODER

71 | NOTAS SOBRE ÉTICA E CRIAÇÃO

89 | TEORIA DA CULTURA NA PERSPECTIVA CRIADA PELO
ENSAIO DE FREUD “O FUTURO DE UMA ILUSÃO”

PARTE B: DA PESQUISA

125 | A NATUREZA DO PROBLEMA E CAMINHOS DA
INVESTIGAÇÃO

PARTE C: ALGUNS RECORTES DA EXPERIÊNCIA

211 | ABERTURA

211 | AMPLIAÇÃO DE HORIZONTES (o caso da rotação)

213 | ANÁLISE DO ENSINO DE COMPOSIÇÃO

215 | BIFONIA

217 | COMPLEXIFICAÇÃO

217 | COMPOSICIONALIDADE

218 | CONVERSAS

220 | (DES)ORIENTAÇÕES

- 223 | DISSERTAÇÃO
- 239 | ELEMENTO ESTRANHO
- 239 | EMPILHAMENTO INTERVALAR
- 240 | ENTREVISTANDO PERSONAGENS DE RUA
- 241 | ESPAÇO (brincando com a Tonnetz)
- 242 | FALAMASSA (fala e música/música e fala)
- 248 | FUNÇÕES HARMÔNICAS
- 249 | FUSÃO BARROCA, CARNAVAL CONCILIADOR
E FUSÃO CRÍTICA
- 249 | GESTO
- 250 | IDEIA
- 254 | INTENSIFICAÇÃO
- 255 | MATERIAIS
- 256 | MOTIVOS
- 257 | ORIENTAÇÃO DO COMPOR
- 258 | ORIKI DO PROFESSOR
- 260 | PAREDÃO
- 264 | PROPORÇÕES
- 264 | SEMINÁRIOS DE COMPOSIÇÃO (Pós-Graduação)
- 276 | SIMETRIA
- 278 | VARIAÇÃO
- 279 | VIVA O TATU-BOLA
- 283 | PÓS-FACIO
- 287 | REFERÊNCIAS

PREFÁCIO

1.

Em 2003, na primeira vez em que pisei na Escola de Música da Universidade Federal da Bahia (EMUS/UFBA), marquei minhas aulas de piano, como todo aluno ingresso em um curso de graduação por lá, e, ao descer o segundo lance de escadas do terceiro andar, resvalei um pé no chão recém-encerado e fui levado para trás pelo próprio peso do corpo. Foi, além de um bonito tombo, uma importante marca inaugural de minha ligação física com aquele espaço.

2.

Mas não foi o meu tombo mais marcante ali. Este foi outro.

3.

Tinha 17 anos de idade quando ingressei no curso de Composição. Não lembro quais eram exatamente as minhas expectativas, àquela altura. Mas, sejam lá quais tenham sido, levaram uma rasteira. E tomei outro tombo.

4.

Atrás da porta da sala 201, onde aconteciam as aulas de composição do primeiro ano do curso, o que me aguardava, para o primeiro encontro, era uma sessão de apreciação da música que eu não esperava: a dos pigmeus do Oeste da África; a da performance

vocal originada em rituais de transe na Indonésia; a de povos indígenas brasileiros; e a música negra norte-americana. O professor era Paulo Lima. E este foi o primeiro dentre muitos tombos marcantes, todos conduzidos, arquitetados, (alguns talvez nem) premeditados por ele, naquela classe.

Não falo, aqui, de tombos-declínio — trombadas com o chão. Mas sim de tombos-ascensão — a experiência transformadora de se deparar com outras possibilidades e perspectivas; outros modos e métodos; com outras músicas também.

5.

Por que decidi mesmo dar um tom autobiográfico a este prefácio? Primeiro, porque música e teoria (principais temas deste livro) não se fazem fora da vida. Depois, porque a minha trajetória como compositor é resultado desses choques, de como fui/sou afetado por eles (e a felicidade de escrever este pródromo também se integra a este percurso). Finalmente, imprimo esse tom particular em meu texto, sobretudo, porque isso reverbera, em diversos níveis, os próprios caminhos tomados neste livro.

6.

Em *Teoria e Prática do Compor II*, o que nos é dado é uma articulação bastante aprofundada da ideia de Ernst Widmer de que compor e ensinar são a mesma coisa; o delineamento de teorias do compor e teorias do ensinar a compor, umas pelas vias das outras, numa saudável confusão.

7.

Primeiro, com a publicação de alguns de seus escritos mais recentes sobre a criação musical, Paulo nos apresenta uma saída muito inteligente para a expectativa eventual de ver erigida, neste livro, uma teoria da composição. Tal expectativa é frustrada (e resolvida) através de uma abrasiva reflexão sobre tópicos muito relevantes para a área, como “composição e poder” ou “ética e criação musi-

cal”, teorizando sobre o compor, sem tentar congelá-lo, no entanto, em uma Teoria.

8.

Depois, a partir da apresentação dos resultados de um itinerário de investigação iniciado há mais de 15 anos – com o estudo sobre a pedagogia de Widmer e de outras gerações de professores de composição musical da UFBA –, quando o livro chega ao seu ponto culminante, com a discussão dos resultados mais recentes desta larga pesquisa, onde é traçado e investigado o perfil dos atuais estudantes de composição da EMUS e as suas próprias visões sobre o curso, sobre as atitudes pedagógicas de seus professores e sobre a carreira profissional de compositor. Das entranhas da pesquisa, surgem categorias, conceitos e procedimentos que lançam uma luz sobre os processos de ensino-aprendizagem de composição musical – e do compor em si (se é que esse compor fechado em si mesmo jamais existiu).

9.

Dentre outras coisas notáveis, há duas forças operando em *Teoria e Prática do Compor II* que merecem ser destacadas.

A primeira é a de um discurso do coletivo. Num primeiro esboço de sua entrevista publicada originalmente na Revista *Glosas* e republicada neste livro, Paulo me falava sobre compor “na” e compor “com” a Bahia. Este livro é sobre teorias do compor (e do ensinar a compor) na e com a Bahia. São teorias feitas junto, na e com a Bahia – com e para o mundo.

A segunda força é a da memória. Todo o livro é costurado com as linhas da vivência do próprio autor, tanto como estudante, quanto como compositor e professor de composição. Esta é, portanto, uma construção que não dispensa a autobiografia. Ao contrário, inclui as narrativas da memória pessoal, enriquecendo o discurso e dando, ao mesmo tempo, profundidade à discussão e mais leveza à leitura.

10.

Há depoimentos meus, dentre os diversos testemunhos colhidos nas pesquisas e referidos na parte central de *Teoria e prática do compor II*. Também por isso, durante a sua leitura, deparei-me a todo momento com a minha história e com minha atual condição. De uma forma geral, identifiquei-me fortemente, por um lado, com as reflexões sobre a criação musical e, por outro, com as reflexões sobre o ensino de composição na Bahia e sobre como estas trajetórias locais podem servir a vicissitudes mais globais. Não quis, assim, fazer de meu prefácio um mero *review*. Preferi, antes, torná-lo uma extensão de meus próprios depoimentos contidos no livro.

11.

Finalmente, não posso deixar de sublinhar a lógica composicional que subjaz no próprio fato deste texto existir. Esta minha introdução, feita após todo o restante (como geralmente acontece), é fruto de um surpreendente gesto de arremate, planejado e composto por Paulo Costa Lima, uma estrutura de coerência quase musical, *Grundgestalt* fundado nas marcas intensas deixadas por um convite que, por fim, **empodera** a mim, seu **aluno**.

Sentindo-me mais poderoso, desejo que o leitor tire o máximo proveito, nas páginas a seguir, desta importante contribuição para a área da composição musical no Brasil e no mundo!

Paulo Rios Filho

Compositor. Professor da Universidade Federal do Maranhão.

Mestre em Música (Composição)

Doutorando em Composição pela UFBA.

Membro fundador da OCA-Oficina de Composição Agora. Criador do Camará Ensemble e Coordenador do MAB-Música de Agora na Bahia.

APRESENTAÇÃO

O trabalho que aqui se inicia reúne feitos e sentidos diversos:

- a. dá mais alguns passos na direção da costura fina entre teoria e prática no campo do compor, condição essencial para qualquer entendimento mais elaborado da criação musical; (LIMA, 2012, 16)
- b. faz isso desenhando roteiros e trajetórias por entre territórios conceituais, habilidades críticas e caminhos de elaboração criativa;
- c. reúne reflexões diversas sobre o compor e sobre campos teóricos que dele se avizinham;
- d. registra os feitos de um processo de pesquisa – O ensino de composição musical na Bahia (4ª etapa): o estado atual da formação de compositores na Escola de Música da UFBA;
- e. descreve e comenta recortes da experiência: atividades de composição, as mais diversas, revisitadas a partir do lugar de fala do professor de composição.

Do ponto de vista do horizonte mais amplo de pesquisa, estamos seguindo as etapas daquilo que foi iniciado com a investigação sobre a pedagogia da composição elaborada por Ernst Widmer (LIMA, 1999), que prosseguiu através da consideração analítica das contribuições posteriores de Lindembergue Cardoso (1939-1989),

Fernando Cerqueira (1941), Jamary Oliveira (1941), Agnaldo Ribeiro (1943) e Wellington Gomes (1960) – (LIMA, 2012) –, e que agora toma como laboratório o cotidiano da formação dos compositores na atualidade.

A primeira década deste século assistiu a uma saudável intensificação das atividades de composição na Bahia, levando a uma maior consciência da importância da natureza de movimento desse processo que se inicia com a própria criação da Escola de Música, em 1954, pelo compositor Hans-Joachim Koellreutter, e de forma mais direta com o início do ensino de composição por Ernst Widmer, em 1963, levando à criação do Grupo de Compositores da Bahia (1966); um movimento que persiste nas décadas de 1970 e 1980 no âmbito da própria Escola de Música, mas que, de certa forma, arrefece na década de 1990 com a perda de Lindembergue Cardoso (1939-1989) e Ernst Widmer (1927-1990), além da aposentadoria de Fernando Cerqueira e Jamary Oliveira.¹

Nos anos recentes há uma espécie de ressurgimento da pujança, certamente tomando como base de apoio os canais da pós-graduação em Música, sendo possível registrar a conclusão de mais de trinta projetos de Dissertação e Tese em Composição (vide lista abaixo), além de um aumento considerável do número de compositores concluintes do nível de graduação. Registre-se, ainda, o surgimento da Oficina de Composição Agora (OCA),² uma espécie de movimento dentro do movimento, que vem incentivando o fazer compartilhado e materializando uma série de ações através da conquista de recursos de editais nos níveis estadual e nacional – sendo o mais recente deles o Edital da Petrobrás (2013), numa disputa com mais de mil projetos. Merece atenção especial a criação do Música de Agora na Bahia (MAB), ciclo anual de atividades envolvendo seminários, concertos e re-

¹ A leitura desse arrefecimento foi feita pela pesquisadora Ilza Nogueira, e concordamos com a interpretação.

² O grupo foi criado a partir de minha orientação, como uma espécie de materialização dos resultados de uma pedagogia desenhada especificamente para este fim, colocada em prática entre 2003 e 2006.

citais, projeções sonoras, publicações, mobilização de escolas das redes municipal e estadual e até mesmo eventos de rua. Tudo isso esboça um outro cenário para as atividades de composição desenvolvidas na Bahia.

A presente pesquisa foi sempre conduzida em diálogo com pesquisadores estudantes da graduação (Iniciação Científica) e pós-graduação. Ficha técnica da equipe:

Paulo Costa Lima, Orientador; Eric Barreto, Mestrando (atualmente Mestre); Vinícius Amaro (atualmente Mestrando), Vitor Rios, Paulo César Santana, Juliano Serravalle, Danniell Ferraz e Alisson Gonçalves, Iniciação Científica.

Quanto ao formato, fizemos a opção por um livro claramente articulado em três partes, além desta *Apresentação*:

- a. reflexões sobre o compor, e também em torno do compor, desafio permanente para o criador de música;
- b. um relato analítico das atividades e resultados da pesquisa;
- c. um guia de recortes da experiência de ensino de composição a partir do lugar de fala do professor, dando origem a uma espécie de glossário – não se desejando uma formalização excessiva e nem o aprisionamento do compor a partir de trilhos.

Registramos, logo de saída, uma percepção que nos parece fundamental, mesmo trazendo consigo uma nota de ironia com relação ao nosso trabalho:

O que eu aprendi com ele, assim [refere-se ao professor e compositor Agnaldo Ribeiro], é que ninguém ensina ninguém a compor; a pessoa tem que aprender sozinho [...] Você pode ensinar técnica, mas compor não é uma coisa meramente técnica; você está criando [...] (G)³

³ A equipe de pesquisa decidiu, no caso dos estudantes de graduação, pela adoção das iniciais dos sujeitos entrevistados, de forma que se sentissem mais livres para expressar suas ideias.

Pois então: não se trata de ensinar a compor como se fosse um desafio de transmissão de conhecimentos, não seria possível – e esse depoimento vai direto ao ponto, tem uma franqueza cristalina. No entanto, é certamente possível aprender a compor, vemos isso a cada ano, a cada evento. A ênfase recai sobre o que se aprende, e não sobre o que se ensina, são conjuntos distintos, embora claramente relacionados.

O curioso é que a ironia pode ser devolvida ao entrevistado, registrando que ele diz ter aprendido essa impossibilidade com seu professor. Vejamos: é um professor de composição que ensina justamente isso: composição não se ensina, é preciso aprender sozinho. Talvez essa seja sua função primordial? É um bom frontispício para o nosso livro.

Passaremos, a seguir, a uma outra espécie de frontispício, dois textos de reflexão sobre o compor: o primeiro deles, um diálogo com o texto seminal de Ernst Widmer, *A formação dos compositores contemporâneos...* (1988), revisitando caminhos e categorias ali oferecidos com relação ao nosso tema; o segundo, uma entrevista concedida à *Revista Glosas* (Portugal), onde o foco é a minha visão sobre o compor, sobre o compor na Bahia, e sobre a atualidade.

Em seguida, apresentaremos três percursos de reflexão sobre o compor e seu entorno – a relação com o poder, com a ética, e com uma possível teoria da cultura na perspectiva criada pelo ensaio “O futuro de uma ilusão”, de Freud. Depois disso, mergulharemos no cerne da pesquisa.

Dissertações e Teses em Composição – Programa de Pós-graduação em Música - PPGMUS (2001-13)

14.02.2001. Unidade e transformação na obra “Da Cordilheira ao Sertão” (Dissertação). Luis Edmundo O. Revoredo. Orientador: Jmary Oliveira.

26.07.2001. Correlações entre estratégias de orquestração e processos composicionais em obras do Grupo de Composito-

res da Bahia (Tese). Wellington Gomes da Silva. Orientador: Jamary Oliveira.

12.12.2002. Lindembergue Cardoso: Identificando e ressignificando procedimentos composicionais a partir de seis obras da década de 80 (Dissertação). Alexandre Reche e Silva. Orientador: Paulo Costa Lima.

19.02.2003. As lamentações de Jeremias no Brasil: modelos pré-composicionais (Tese). Pablo Sotuyo Blanco. Orientador: Jamary Oliveira.

09.12.2003. A teoria pós-tonal e o processador de classes de notas aplicadas à composição musical – um tutorial (Tese). Ricardo Mazzini Bordini. Orientador: Jamary Oliveira.

31.05.2004. A música com proposição teatral do Grupo de Compositores da Bahia (Dissertação). Josinaldo Gomes Batista. Orientador: Wellington Gomes.

28.01.2004. Desenvolvendo uma meta-linguagem para síntese sonora (Tese). Pedro Ribeiro Kröger Júnior. Orientador: Jamary Oliveira.

17.12.2004. O pensamento composicional de Fernando Cerqueira: memórias e paradigmas (Tese). Ângelo Tavares Castro. Orientador: Paulo Costa Lima.

16.02.2006. Ambiência marítima e a música de Ernst Widmer (Dissertação). Roberto Thiesen. Orientador: Paulo Costa Lima.

24.11.2006. Oxalufã: um estudo a partir da relação entre mito e música/memória de uma composição musical programática (Dissertação). Luis Cláudio Pires Seixas. Orientador: Ricardo Mazzini Bordini.

24.09.2007. Concerto para violoncelo e orquestra, um processo relacionado aos atos de criação, proferição e recepção (Dissertação). Dennis Paz Leoni. Orientador: Wellington Gomes.

19.06.2007. Proposta e aplicações de um modelo do processo composicional (Tese). Alexandre Reche e Silva. Orientador: Wellington Gomes.

21.02.2008. T1patacuntum: suíte sinfônica de gêneros baianos com a utilização da teoria pós-tonal na geração de material compositivo. (Dissertação). Alexandre Espinheira. Orientador: Ricardo Mazzini Bordini.

28.11.2008. Em torno da romã: aplicações de operações com contornos na composição (Dissertação). Marcos da Silva Sampaio. Orientador: Pedro Kröger Ribeiro Jr.

18.03.2009. Po(i)ética em movimento: análise Laban de Movimento como propulsora de realidades composicionais. (Dissertação). Guilherme Bertissolo. Orientador: Wellington Gomes.

26.02.2010. A Influência do Jazz: “a swing era” na Música Orquestral de Concerto Brasileira no Período de 1935 a 1965 (Dissertação). Cleisson de Castro Mello. Orientador: Wellington Gomes.

26.02.2010. Aplicação da teoria pós-tonal no poema sinfônico ‘Na Noite’ (Dissertação). Hermilo Pinheiro Santana. Orientador: Ricardo Mazzini Bordini.

25.02.2010. Música inclusiva: estratégias composicionais conectadas ao uso público em obras musicais de Ernst Widmer, Luiz Carlos Lessa Vinholes e Gilberto Mendes (Tese). Andersen Viana. Orientador: Wellington Gomes.

07.12.2010. Os sons e as cores: propostas de correlação em experiências composicionais. Jean Menezes da Rocha (Dissertação). Ricardo Mazzini Bordini.

27.12.2010. Hibridação cultural como horizonte metodológico para a criação de música contemporânea (Dissertação). Paulo Rios Filho. Orientador: Paulo Costa Lima.

27.12.2011. A teoria pós-tonal aplicada à composição: um guia de sugestões compositivas (Tese). Alexandre Espinheira. Orientador: Ricardo Mazzini Bordini.

10.04.2012. Aporia: Um caminho para composição musical intertextual. (Dissertação). Daniel Alexandre de Souza Escudeiro. Orientador: Wellington Gomes.

14.04.2012. Procedimentos compositivos de Walter Smetak (Dissertação). Alberto José Simões de Abreu. Orientador: Paulo Costa Lima.

16.04.2012. Falatório concertante de Salvador (Dissertação). Alex Pochat. Orientador: Paulo Costa Lima

09.08.2012. A utilização de sintetizadores na produção musical de trilhas sonoras em Salvador (Dissertação). Carlo Ribeiro Celuque. Orientador: Ricardo Mazzini Bordini.

28.06.2012. Sistemas interativos de composição, performance e análise: técnicas, reflexões e poéticas (Tese). Cristiano Severo Figueiró. Orientador: Pedro Ribeiro Kröger Jr.

07.12.2012. A teoria de relações de contornos musicais (Tese). Marcos da Silva Sampaio. Orientador: Pedro Ribeiro Kröger Júnior.

22.03.2013. Rebotes: o uso da combinatoriedade através de hexacordes, tetracordes e tricordes combinatoriais absolutos (Dissertação). Natanael de Souza Ourives. Orientador: Pedro Ribeiro Kröger Júnior.

05.04.2013. Composição e Capoeira: dinâmicas do compor entre música e movimento (Tese). Guilherme Bertissolo. Orientador: Paulo Costa Lima.

08.04.2013. Cangaço: explorando a simetria axial da classe de conjuntos 8-17 (Dissertação). Dennis Queiroz de Carvalho. Orientador: Pedro Ribeiro Kröger Jr.

25.07.2013. Implicações tonais a partir da flexibilização dos princípios seriais (Dissertação). Atualba João Alves de Meirelles. Orientador: Wellington Gomes.

31.01.2014. Compor no mundo: um modelo de compor música sobre bases fenomenológicas (Tese). Pedro Amorim de Oliveira Filho. Orientador: Paulo Costa Lima.⁴

03.02.2014. Música e natureza: aplicação do serialismo ao canto dos pássaros (Dissertação). Emanuel Lima Cordeiro. Orientador: Wellington Gomes.

04.02.2014. Reflexões sobre aspectos motivacionais e potencialidades idiomáticas decorrentes da utilização de instrumentos eletrônicos em Interferências I e II (Dissertação). Ricardo Augusto Moreira Alves. Orientador: Wellington Gomes.

⁴ As defesas com data em 2014 ainda pertencem ao segundo semestre de 2013.

PARTE A: REFLEXÕES

ORGANICIDADE E RELATIVIZAÇÃO SEGUNDO ERNST WIDMER

De que se trata...

Trata-se aqui de revisitar a elaboração do pensamento composicional de Ernst Widmer – especialmente em sua maturidade, quando escreve o fascinante artigo “A formação dos compositores contemporâneos... E seu papel na Educação Musical” (1988), onde define e descreve as Leis da Organicidade e Relativização (ou Inclusividade). Naturalmente, revisitar implica em rememorar, analisar e reinterpretar.

O texto de Widmer é fascinante por várias razões: sucinto e objetivo ao extremo, mas também matreiro e sutil. Precisa ser lido com atenção aos detalhes. São apenas cinco páginas datilografadas (ainda não usávamos computadores). Reúne formulações que claramente surgem da sua própria experiência, provavelmente elaboradas por muito tempo, tal o poder de síntese que oferecem. E mais, um cuidado todo especial com a forma, mostrando que os critérios do compor se estendem ao discurso:

- a. uma breve introdução (primeira página) conduzindo ao núcleo do texto;
- b. a formulação das duas leis: organicidade e relativização (segunda página);
- c. um ramalhete de referências à guisa de desenvolvimento (terceira página);
- d. conclusão e, num certo sentido, apoteose, levando o tema para a sua dimensão mais ampla, a educação, a mídia e a transformação do indivíduo e da sociedade (quarta e quinta).

Uma breve introdução

Nesta seção o processo de elaboração é desencadeado:

O compositor é um artista que cria. Sua função primordial na sociedade é esta: criar livremente. O que é criar? O que é formar compositores?
Widmer (1988)

Não pode haver frontispício mais sucinto e abrangente, ao mesmo tempo. E essa ambivalência expressiva é fundamental para apresentar o texto e o próprio protagonista criador, que fala de composição criando.

Em duas linhas esboça a relação complexa entre cinco entidades que definem o horizonte daquilo que está sendo objeto de elaboração: o compositor/a criação/a sociedade/a liberdade/e a formação (educação).

É muita coisa compactada em tão pouco espaço. Resultado: essa compressão garante a propulsão inicial até chegar na próxima seção, onde as duas leis serão apresentadas e definidas.

Nesse movimento de expansão temática, digamos assim, quatro momentos são delineados: a) definir o que seria criar; b) perguntar “qual o papel do professor”; c) questionar os trilhos, as regras, como solução; d) e temperar o discurso com uma afirmação paradoxal: “não tenho tanta certeza da ‘formação’ do compositor”.

Na hora de definir o que é criar, o protagonista criador convoca outro personagem, Walter Smetak (1913-1984), e a ele dá a palavra:

Segundo Walter Smetak, criar é fazer vir à tona o incriado. Um compositor, portanto, estaria ‘formado’ se estivesse capaz dessa proeza: criar o novo, o inaudito, o incriado.

É o primeiro personagem de muitos que vão tecer os fios referenciais do artigo. E por que invoca-lo neste momento? Não seria mais natural que o próprio autor assinasse a definição?

Widmer atribui a Smetak a palavra “incriado”. É como se quisesse um certo afastamento do tradicional bordão da vanguarda,

“o novo” – que bastava a si mesmo vinte anos antes, e com relação ao qual, vale observar, Widmer sempre teve reservas. Nesse texto, não pretende abrir mão desta palavra, mas decide colocá-la em perspectiva, e faz com que apareça numa sequência: novo/inaudito/incrariado. E o “incrariado” remete a Smetak.

A dimensão do afastamento do pensamento de Widmer com relação ao “novo”, tal como praticado pelas vanguardas dos anos 1960 e 1970, o “novo” de raiz adorniana, pode ser dada por uma frase que aparece na última seção do artigo:

Como cativar para uma produção considerada hostil, hermética, erudita, alheia a concessões em meio a uma enxurrada acintosamente popularesca e apelativa de consumo fácil? [...] Fazer arte é algo compulsivo que só será completado na comunhão com o ouvinte.

Embora reconheça o caráter hermético da produção, portanto, o próprio rompimento com relação às estruturas de reconhecimento, Widmer envereda por um caminho pelo menos curioso: estabelecer a “comunhão com o ouvinte” como caminho privilegiado para o compositor. Esse me parece um excelente exemplo do valor do paradoxo em composição.

Lembro que após uma determinada apresentação na Reitoria da Universidade Federal da Bahia (UFBA) – não consigo precisar qual a obra de Widmer que estava sendo estreada, mas o fato é que quando fui cumprimentá-lo –, ele saiu com esse discurso da comunhão com o público, totalmente inesperado para mim. Cheguei mesmo a perguntar: “*mas você não acha que é uma ideia muito católica?*”. Naquele momento tudo me soou confuso, como se ele estivesse vivendo uma crise da maturidade e beirando uma espécie de traição dos sagrados princípios da vanguarda.

Porém, o que vemos no texto é mais da ordem da ousadia. Essa ousadia de imaginar uma relação que não esteja aprisionada pela avaliação estética modernista, pela ideia de “novo” tal como herda da da vanguarda – sem, no entanto, negar a natureza indomável,

um tanto hostil e mesmo hermética, da criação. Esse me parece um dos temas centrais do pensamento tardio de Widmer, que se reflete de forma incontestável no texto em questão.

Depois de problematizar a criação, o próximo passo é absolutamente lógico: qual o papel do professor?

Como pode ele fomentar o desabrochar da potencialidade criadora inata do aluno sem pressões, tolhimentos, [omissões], ou atropelamentos?

A palavra “omissões” foi incluída pelo autor após o texto ter sido datilografado. Creio que tem importância fundamental. Enquanto o discurso da formação do compositor como resultado da liberação de forças repressivas é um traço claramente herdado da visão de mundo dos anos 1960 e 1970, aqui temos um dado que revela uma outra perspectiva – a garantia de que não haverá omissões.

De certa forma, já se insere no discurso a questão da eficácia, no caso, a vigilância sobre os tipos de liberdade, a garantia de uma presença que seja capaz de fomentar. Interferir o menos possível, porém propiciar o mais possível, abrindo horizontes.

E mais: “fazer conhecer obras contemporâneas de todas as correntes e aplicar exercícios técnicos individualizados”. Temos aí duas enormes avenidas do ensino de composição: a literatura como algo cotidiano, caminho que Widmer tanto prezava, e os exercícios que respondem à individualidade do processo de cada estudante. Bem trilhadas, garantiriam a segurança contra a omissão.

As garantias de liberdade são fraseadas em três dimensões: o desabrochar sem pressões, sem tolhimentos e sem atropelamentos. Cada uma dessas situações revela a sutileza complexa dessa liberdade a ser cultivada na relação com os estudantes compositores. Valeria a pena imaginar exemplos de cada uma dessas modalidades de contravenção do ensino.

Tudo isso garante uma transição suave para a conclusão de que os trilhos não são adequados como guias do ensino do compor – algo que mais parece um atrevimento. Os trilhos, todavia, servem

muito bem ao ato iconoclasta. E é aí, nesse preciso ponto do bordado temático, que o “inconformismo” é mencionado como característica formativa do compositor – e que o artigo sobre a formação dos compositores contemporâneos esbarra em um de seus melhores momentos: “não tenho tanta certeza da ‘formação’ do compositor”.

O professor se desconstrói – mas, ao invés de desaparecer do cenário, talvez torne-se presente justamente através desta atitude. O ensino de composição exigiria esse tipo de atitude, e nunca a celebração do professor sabe-tudo, do mestre a incentivar rapapés e pedestais.

Estamos nos últimos acordes da introdução, e o tema, que está prestes a ser anunciado, já foi antecipado de diversas formas – já foi insinuado, exposto de forma indireta, impregnando a experiência expressiva e cognitiva de diversas maneiras. Resta apenas formalizar sua existência.

A formulação das duas leis

Eis então o momento adequado para Widmer afirmar que o professor deve fundamentalmente partir e respeitar duas leis básicas:

- a lei da organicidade
- a lei da relativização

A primeira lei tem a ver com o ato criador, que se constitui das seguintes fases: conceber, fazer nascer, deixar brotar, vingar, vicejar e amadurecer – portanto um processo rigorosamente orgânico do qual resulta a forma, e o qual também implica em podar, criticar ininterruptamente. Mas aí também não é primordialmente a crítica do professor que deve prevalecer, mas sim o seu dom de conseguir despertar o espírito crítico no aluno, a autocrítica.

Temos aí outro acréscimo escrito à mão: “Audições – imprescindíveis, ouvir o que cometeu”. Widmer não dispensa o humor como aliado artístico e pedagógico.

Somente a experiência de anos de composição vai permitir essas gradações sutis: conceber é algo diferente de fazer nascer. É possível conceber algo, mas não deixar que nasça. São gradações que revelam o delicado equilíbrio entre pensar e fazer.

Da mesma forma, fazer nascer se distingue de deixar brotar, e este, de vingar. São estágios da ideia e de sua implementação em obra. São reflexões sobre a origem da forma, a forma como processo, como antecipações do todo, e como ajustes e correções de rumo. Ou seja, a crítica vai definida como uma dimensão da forma – é uma ideia muito interessante. Uma dimensão orgânica, o que significa que não é externa, ela transpira do próprio material que se faz processo.

Mas o destino da primeira lei está traçado – é simplesmente o encontro com a segunda, a relativização:

A segunda lei se baseia na relatividade das coisas, dos pontos de vista. Desde a descoberta de Einstein precisamos repensar. Devemos admitir que não se trata mais de dualismos como ‘Ou isto ou aquilo’ como ainda Cecília Meireles diz [para nós e] para as crianças, e sim da realidade paradoxal, do ‘isto e aquilo’. Inclusividade em lugar de exclusividade.⁵

Na verdade, organicidade e relativização sobrevivem, enquanto direções abrangentes de síntese, a partir de um movimento interno de complementaridade, e às vezes até mesmo de incompatibilidade ou de antagonismo.

Confrontado com as demandas de uma teoria da composição, que também dialogue com o processo de ensino e aprendizagem, Widmer responde com a formulação de um ciclo – as duas leis só fazem sentido juntas, e mesmo a ordem de apresentação não parece ser arbitrária. É bastante natural pensar na progressão da orga-

⁵ O trecho que aparece entre colchetes foi acrescentado à mão por Widmer.

nicidade para a relativização – o contrário é difícil de imaginar, e só não digo impossível porque estamos falando da criação de mundos, da imaginação.⁶

Mesmo assim, como, aliás, observei em trabalho anterior, (LIMA, 1999, p. 327), é preciso cuidar para não simplificar as coisas em demasia. A organicidade inclui ela própria uma crítica interna, a qual responde pela necessidade de “podar” de forma contínua os resultados do trabalho. Sendo assim, a relativização não é meramente a dimensão crítica da organicidade. A relativização trabalha com “viradas de mesa”, com a possibilidade de uma realidade paradoxal, inclusiva – “isto e aquilo”.

Portanto, se adotarmos a visão de que a teoria composicional proposta por Widmer assume o formato de um ciclo, e dessa forma, dialoga com outras teorias em formato de ciclo, deveríamos aceitar que cada uma das leis representa um ciclo em si mesma. Obviamente, o lado da organicidade está mais detalhado, com suas fases gradativas de concepção.

Ouso pensar que a montagem dessas duas leis responde de forma marcante ao processo de travessia cultural vivido por Ernst Widmer entre a Suíça e a Bahia.⁷ Ao concluir o estudo sobre sua pedagogia da composição – (LIMA, 1999, p. 334) –, afirmo:

É impossível não entender a inclusividade como tendo relação direta com a experiência de diversidade cultural vivida por Widmer. Enquanto a organicidade aponta para o desenvolvimento lógico de idéias, para uma certa linearidade, portanto, muito em conformidade com a tradição germânica e ocidental, a inclusividade aponta para a convivência de opostos, a mistura de verdades culturais distintas, que, no

⁶ Um exemplo curioso seria a transformação de uma relativização em algo que vai se instituindo e gerando organicidade, criando assim as condições para um outro tipo de relativização. Nada impede que essa nova relativização seja bastante próxima da organicidade inicial. Continua, todavia, incólume o paradoxo de uma relativização que aconteça antes de qualquer organicidade.

⁷ Interpretação semelhante foi expressa por Ilza Nogueira em Zurique, no Congresso da International Musicological Society - IMS (2007) cujo tema foi “Transitions”.

caso da herança baiana, implica numa ênfase sobre a não linearidade, o non sequitur.

Um ramalhete de referências paradoxais à guisa de desenvolvimento

Em que sentido esta seção tão sucinta e esquemática pode ser entendida como um desenvolvimento? Nela são apresentadas quatro recomendações ou cuidados, que também são referências a ideias e pensadores tomados como guia:

<i>Recomendações ou cuidados</i>	<i>Referências</i>
1. Desentulhamento de canais	Debussy: ⁸ “Tenho pelezado para eliminar pouco a pouco tudo que me foi ensinado”.
2. Ligar antenas e aguçar o faro	Nietzsche: I a pesquisa começa por algum pormenor secundário até enxergarmos com outros olhos toda a base sobre a qual nos encontramos.
3. Acolher ideias, sugestões	Grupo de Compositores da Bahia: “Somos principalmente contra todo e qualquer princípio declarado”.
4. Desconfiar de intenções	Lutolawsky: “Estudos teóricos e estéticos não poderão cruzar com o ato de compor, pois estes estudos paralisam o mecanismo que põe em marcha o pensamento criador”.

O mais curioso e bonito é a lógica que une a referência propriamente dita à sua síntese que é a recomendação ou cuidado na preparação do terreno. No primeiro caso, Widmer parte de uma

⁸ “Os pensamentos fecundos. Começamos nossos estudos sobre um ponto da ciência, geralmente, por acaso: i. é, não é a idéia geradora, na qual se baseia toda a investigação realizada que é início e ponto de partida, mas sim qualquer pormenor secundário. Nele nos atamos até enxergarmos com outros olhos toda a base sobre a qual nos encontramos; de repente sentimos o parto de problemas fundamentais, em cujas pontas ou ramificações tínhamos esbarrado por acaso”. (ROSS, 1980) (Traduzido pelo próprio Widmer).

situação pontual, um compositor falando da sua relação com aquilo que aprendeu, para uma “tradução” muito mais abrangente – o “desentulhamento”.

Trata-se de uma construção de humor e de paradoxo. O primeiro cuidado pedagógico é justamente conseguir a façanha de ensinar ao aluno que ele deve aprender a se des-ensinar tudinho. A palavra entulho garante à situação o típico humor de Widmer. Os professores são os representantes do entulho, mas, também, a possibilidade do desentulhamento.

Vamos aos poucos percebendo que estamos diante da função desenvolvimento, mesmo em construção tão econômica, na medida em que aquilo que presenciamos é uma aplicação das duas leis. A organicidade do ensino, da preparação do terreno, e a relativização do desentulhamento.

Essa qualidade de humor e de paradoxo habita as quatro relações, levando o embate e entrelaçamento de organicidade e relativização ao clímax.

A citação de Nietzsche descreve diretamente o desabamento do terreno para a reconfiguração perceptiva da questão, ou seja, o choque da virada entre um caminho que parecia lógico e sua reinterpretção em novas bases. Na interpretação de Widmer aparece como “ligar as antenas e aguçar o faro”. Ou seja: o fenômeno vai depender de canais de percepção que vão além do visível, além do que está aparentemente posto. Os compositores precisam da astúcia dos insetos e dos cães farejadores.

O terceiro caso é certamente o mais inverossímil e perturbador. Acho que é a primeira vez que o lema histórico do Grupo de Compositores da Bahia é “traduzido” em algo que parece o seu oposto, mas, justamente, não é: acolher ideias, sugestões. As extremidades se tocam – estar contra todo e qualquer princípio declarado não é sinônimo de casmurrice e de estar contra tudo e todos, muito pelo contrário, é estar aberto, aberto para acolher ideias e sugestões, ou seja, inclusividade. À organicidade dos princípios rejeitados responde a inclusividade dessa abertura.

Finalmente, chegamos ao lugar da desconfiança: desconfiar de intenções. Desconfiar da estética e da teoria, pois estas, com sua organicidade constitutiva paralisam o mecanismo que põe em marcha o pensamento criador, qual seja, a liberdade de reinventar as coisas, a inclusividade.

A composição está agora pronta para retornar ao tema central, o compositor contemporâneo e sua formação, mas agora na recapitulação numa outra escala, na amplitude da sociedade e das possibilidades de educação ou deseducação que oferece aos seus membros.

Apogeu e recapitulação variada

Qual o papel do compositor vivo na educação musical?

Educação e deseducação se fazem diariamente com todos os meios, cabendo à televisão e rádio a principal parte. Pessoalmente, creio que o compositor não deve ficar alheio nem ao que passa nos colégios, nem nos programas de concertos, nem tampouco nos dos meios de comunicação em massa. Como compositor, me sinto corresponsável. Não posso fugir nem ao tempo nem à época

Widmer está dizendo com todas as letras que o papel do compositor não se encerra ao finalizar a partitura, é preciso ser corresponsável. Ou seja, o compor se entrelaça com a vida em sociedade, e vive sua problemática. E mais:

Todo e qualquer meio é válido para reverter esta situação.

Portanto, não apenas o reconhecimento da dimensão política do compor, mas também, o da proximidade entre o compositor e o ativista. O discurso abre o cenário de experimentações diversas na

busca de respostas, inclusive a sensibilização dos colegas músicos, a tentativa de convencer os que estão no poder, e diz com todas as letras, não basta compor. A cadência conclusiva do artigo coloca sobre a mesa mais uma ideia heterodoxa:

Para tanto ele não pode ficar alheio, isolado em sua torre de marfim, precisa descer do pedestal e procurar ser simples e empenhar-se com firmeza mesmo indo contra a corrente. Precisa deseruditizar-se.

A palavra final arranha o ouvido porque parece ameaçar a sofisticação da empreitada. Mas, atenção, ele não diz “precisa popularizar-se”, ele diz “deseruditizar-se”. Por que escolhe essa palavra?

Se a deseruditização não é a popularização é porque ela guarda o valor do que a tradição erudita construiu, mas, tal como no fragmento de Nietzsche sobre os pensamentos fecundos, exige novas bases, exige uma reconfiguração do todo, exige relativização e inclusividade. A cadência reverbera, mais uma vez, o sentido das leis propostas no artigo.

Cabe ainda registrar, que lá pelos idos de 1987, num dos encontros inevitáveis com Widmer pelos espaços da Escola de Música (desta feita na Cantina do Seu Valter, antigo e folclórico personagem daquele contexto), ele me fez entender que estava escrevendo, ou escreveria, um Tratado de Composição Musical. A conversa sobre tais temas era bastante natural, pois na época atuava como editor da *Revista ART*, onde vários artigos de Widmer foram publicados, o que implicava em dúvidas, revisões etc. Fiquei surpreso e extremamente curioso com o desfecho dessa aventura, que, na verdade, nunca se materializou. Mas certamente cabe perguntar: seria este artigo que ora revisitamos o embrião de tal empreitada? Que desafio interessante, imaginar todas as linhas de desenvolvimento oferecidas neste precioso “embrião”, potencializadas num tratado dedicado ao compor!

Conclusão

Aqui encerramos a trajetória de releitura do texto de Widmer. Creio que conseguimos mostrar uma teia de relações sutis, relações motivicas, seria o caso de dizer, fazendo reverberar em todos os cantos a ideia da engrenagem ou ciclo reunindo organicidade e relativização.

Esses dois conceitos sempre me fascinaram. Na verdade, foram minhas chaves interpretativas para todos os dados produzidos durante o estudo de sua pedagogia do compor, gerados a partir de três âmbitos distintos porém interligados – o discurso de Widmer, procedimentos de sala de aula reconstruídos em entrevistas com ex-alunos, e análises de suas obras. (LIMA, 1999) Permitiram conectar eventos e processos nessa amplitude de fenômenos exigida pelo desafio de captar e mesmo definir o que seria uma tal pedagogia.

Permitiram, ainda, um melhor entendimento do investimento deste compositor em inúmeras obras que apresentam estratégias octatônicas, pois os ambientes octatônicos, e especialmente as manipulações criativas de Widmer tanto em aspectos de superfície como de estrutura, se mostram muito receptivos ao jogo perene entre consolidação e desconstrução ressignificadora. (LIMA, 2001) Sendo assim, a contiguidade entre ambientes modais, tonais, seriais ou aleatórios, que poderia soar extravagante e sem unidade, ganha um referencial inclusivo e reverbera uma lógica fascinante, que, aliás, só pode ser entendida como um precioso amálgama entre os princípios culturais que o próprio Widmer reúne como marca distintiva em sua trajetória.

De lá para cá, passei a ficar ainda mais atento à “sobredeterminação” cultural desses dois conceitos, e mesmo do ciclo que compõem. Apesar da atenção concedida ao tema por alguns trabalhos, ainda está por ser escrito um estudo detalhado sobre a questão da travessia cultural em Widmer, um levantamento de todos os pontos de meditação e consolidação ligados ao sempre radical processo de

reconstruir-se em novo ambiente cultural, como certamente foi o caso na passagem da Suíça para a Bahia – talvez esse trabalho tenha de lidar com o paradoxo de dar conta de quase toda a obra do compositor.

Onde começa esse processo? Quais os seus passos mais significativos? Muitos elementos e reflexões já existem na trilha dessas perguntas, por exemplo, sobre o gesto diferenciado que foi a composição do *Divertimento III* (“Côco”) op. 22 de 1961.

Ao retomar essa época como foco de interesse, vi-me, mais uma vez, diante de um curioso texto, escrito pelo próprio compositor e anexado à partitura da obra *Bloco I* op. 27 de 1962. (LIMA, 1999, p. 239)

Blocos. Além de canções e trabalhos para coro, minhas peças se agrupam principalmente em concertos, divertimentos e partitas. Os ‘Blocos’ – até o momento dois estão prontos e três outros a caminho – pretendem dizer algo novo de uma forma lapidar. Todos têm apenas um movimento.

Como num bloco de granito, quartzo, feldspato e mica aparecem fundidos. Ou como num ‘bloco de carnaval’, onde pessoas e máscaras as mais distintas dançam entre si. Imagina-se, então, aqui, acontecimentos musicais diferenciados que acontecem em paralelo e que se interpenetram.

Um desenvolvimento real já não existe: as coisas estão fixas. Acontece-lhes, no entanto, serem iluminadas a partir de ângulos distintos, vivificando-se umas às outras. Aparecem assim ‘camadas musicais’ [estruturas], nas quais (de maneira lapidar) já não se busca a solução para o conflito, e sim a contigüidade e interpenetração de contrários que se transformam em elementos definidores da forma.

Esse texto é de fato lapidar. Podemos observar como as noções de organicidade e relativização já estão aí presentes como vetores dominantes da criação. Há uma forma de compor com “desenvolvimento real” – leia-se organicidade –, e uma nova atitude que já não busca a solução para o conflito, “e sim a contigüidade e interpen-

tração de contrários” – leia-se inclusividade e relativização. Portanto, longe de serem construções tardias na trajetória de Widmer, esses conceitos acompanharam todo o seu percurso criativo entre nós.

Talvez, mais importante ainda: a noção de inclusividade é claramente associada à questão cultural. É o bloco de carnaval que aparece como a melhor maneira de representar o conceito. Bloco de carnaval de uma outra Bahia, diga-se de passagem, onde a corda de separação do bloco ainda era demarcadora de diversidade e não de exclusão como nos dias de hoje. Está aí, portanto, a prova da sobredeterminação cultural dos conceitos, a ser apresentada em qualquer tribunal de interpretações ou reinterpretações – o que seria mesmo isso (?).

Com isso, posso considerar exaurido o objetivo deste comentário sobre organicidade e relativização. São construções que se apoiam na leitura de processos culturais, atribuindo à Bahia e seu ‘bloco de carnaval’ um papel inspirador não apenas da diferença de latitude, portanto do deslocamento no espaço, mas também, e de forma mais sutil, interpretando essa capacidade de “interpenetração de contrários” como paradigma de um ideal a ser buscado, quiçá de um novo tempo, livre das amarras da organicidade modernista, serial e europeia. Isso não quer dizer, contudo, que toda a organicidade seja europeia – estamos apenas reconhecendo a importância da metáfora da travessia para a construção de música contemporânea na Bahia.

Ao brincar com as vicissitudes inerentes à travessia cultural, Widmer estaria plantando entre nós, a consciência de uma outra temporalidade, que muitos passaram a chamar de pós-modernismo a partir dos 1980 – mas que, independentemente de rótulos ou interpretações datadas, segue como uma contribuição diferenciada, um verdadeiro gesto de deseruditização na Bahia, com consequências para a criação de música entre nós até os dias de hoje.

**UM COMPOR PARA CHAMAR DE MEU:
entrevista concedida a Paulo Rios Filho⁹
para a Revista *Glosas de Portugal***

Composição: como foi que começou seu trajeto?

Composição implica em criação de mundos, no sentido de que instala universos de sentido. Há mesmo quem fale que é atividade de um organismo no mundo, buscando criar o seu próprio mundo. Já lá se vão dois mundos em uma simples frase. “O fato é que a composição mundifica, e faz isso através da “razão imaginativa”, da fantasia. Que espécie de mundo pode vir a ser essa entrevista, caberia perguntar? Não tenho como separar o que estamos iniciando aqui, uma entrevista, do próprio objeto que a motivou, o compor. Mas ao fazer isso rasgo o tecido ficcional da forma, em busca de um efeito especial, a consciência da indissociabilidade entre práticas e teorias, entre discursos e obras, entre pensamento e vida, afinal de contas, música é algo que se faz.

Quando entrei na Escola de Música da UFBA em 1969, aos 14 anos, vivi com intensidade um ambiente de celebração dos ideais de vanguarda, havia uma narrativa mestra sim, e uma comunidade que a tecia através de festivais, estreias, lançamentos, publicações e formação de novos criadores. A presença envolvente de Ernst Widmer e sua primeira geração de alunos, que, aliás, ganharia naquele mesmo ano reconhecimento nacional através do Festival da Gua-

⁹ Paulo Rios Filho é compositor, Professor da Universidade Federal Maranhão (UFMA) e doutorando em Composição na UFBA. Iniciou sua formação sob minha orientação em 2003 (Graduação) e tem sido uma das lideranças mais ativas dessa nova fase, reunindo diversas premiações nacionais e internacionais.

nabara. No júri, Krzysztof Penderecki, um dos mais prestigiados compositores da atualidade.

Juntos, criaram um manifesto de apenas uma linha: “principalmente estamos contra todo e qualquer princípio declarado”. E assim proclamando, estavam inaugurando um espaço interpretativo, outra implicação inexorável e gozosa do compor. Compor é interpretar.

Foram chamados de Compositores da Bahia, creio que no sentido da projeção de um lugar de fala. Eles são, e ainda somos, “da Bahia”, esse projeto português do século XVI, mesmo em plena alienação do mundo lusófono, invadido pelas culturas globais, ainda assim, reverberação de tudo que se plantou e se sonhou por séculos nesse imenso Portugal. Somos a terra de Gregório de Mattos – a nossa inteligência letrada foi educada em Coimbra durante séculos. Mas o “da Bahia” não esgota a experiência – também poderíamos falar de compositores “na Bahia”, ou seja, membros de uma rede discursiva internacional, ou do compor “através da Bahia”, tomando-a como material e processo, e ainda do compor com a “Bahia”, no diapasão da cumplicidade, da busca de autonomia e emancipação.

Lá estavam, também, Walter Smetak, inventando mais de uma centena de instrumentos e Milton Gomes, médico amante da teosofia e da composição, de quem escutei a obra *Navio Negreiro* com texto de Castro Alves e presença marcante de atabaques afro-baianos. Jamais esqueci. Nesses primeiros anos, estudei e observei o trabalho de quase todos eles. Atuei como intérprete em *Eclosão* de Widmer, *Extreme* de Lindembergue Cardoso, *Iteração* e *Sanctus* de Jamarly Oliveira. Aos 16 anos tive de redigir e apresentar em público um texto sobre a obra *Concatenações* para piano solo, de Widmer, uma espécie de nota de programa lida ao vivo. Joguei futebol na praia com Peter Maxwell Davies, que nos visitava. Certa feita, apareceu uma mão não identificada numa porta do Salão Nobre da Reitoria e jogou uma galinha que voou em direção aos tímpanos. O maestro visitante não sabia o que pensar da situação, o timpanista tentava enxotar a ave, estávamos em plena ditadura... São apenas alguns

exemplos de uma dinâmica que traduz aquilo que estou chamando de movimento numa terra rica de tensões entre tradição e ruptura.

E agora, o que acontece?

Corta para 2012. Fico muito feliz de estar ainda envolto por uma comunidade de compositores, pela disposição e responsabilidade da aventura de imaginar novas experiências musicais. Se a forma entrevista requer alguma vinculação com a dimensão do heroico, pelo menos que seja através da paleta do coletivo. Além de ser menos culposo, favorece a defesa da distinção entre heroísmo e protagonismo, que muito precisamos. A invenção de novas formas de sociedade exige a noção de protagonismo, de marcas construídas coletivamente.

O ambiente desse ano que passou foi muito semelhante à atmosfera de quando entrei na Escola, que continua pulsante, e muito disso graças à Oficina de Composição Agora (OCA) e ao Música de Agora na Bahia (MAB) ambos apoiados por uma política de distribuição democrática (e por mérito) dos recursos públicos estaduais destinados à cultura. Quando sugeri esse caminho lá atrás em 2004, não esperava que desse tantos resultados, e tão rapidamente.

Estive imerso em estreias de obras, o meu mundo sonoro hoje inclui referências como a sua *Música Peba* ou mesmo *Transcolonização*, as *Fumebianas* de Guilherme Bertissolo, o *Falatório Concertante Etnex* de Alex Pochat, os *4 momentos para Iansã* de Alexandre Espinheira, o *Fuxico* de Marcos Sampaio, entre várias outras. Também tive obras estreadas e reapresentadas em 2012, destaco a *Paisagem Baiana op. 90* para quinteto de clarinetas (disponível no youtube). São músicas muito diferentes umas das outras, mas instalam uma sinergia de resistência e de convivência.

Já não nos organizamos em torno da mesma narrativa mestra, parece que elas estão mesmo evaporando como previu Lyotard, mas isso também é uma narrativa, e certamente enseja uma reação de resistência. Vivemos um ambiente de pesquisa em composição. Questões vão sendo esculpidas e desenvolvidas. E temos uma ri-

queza de intercâmbios: são estreias e visitas nacionais e internacionais, diálogo com a África através do Bafrik, publicações de partituras, prêmios de vários tipos – impossível deixar de registrar que três alunos que iniciaram a graduação em 2009, disputaram com centenas de compositores e foram premiados pela XX Bienal de Música Contemporânea Brasileira: Juliano Serravalle, Paulo Santana e Daniel Ferraz. Dos 70 compositores premiados, nove são da Bahia, e não posso esconder o orgulho de que estou incluído no grupo, juntamente com cinco alunos/orientandos.

E qual o sentido daquele manifesto de apenas uma linha?

Eu sempre digo que a Bahia (e mesmo o Brasil) foi pós-moderno antes de ser moderno. A Bahia sempre foi polissêmica, são muitas e muitas Áfricas que foram trazidas para cá, diversos imaginários europeus, heranças indígenas (mesmo que mal compreendidas), até 1750 o tupi era falado livremente por aqui. Fomos múltiplos, desconexos, rizomáticos antes mesmo de podermos absorver os caminhos da crítica à representação, essência do modernismo.

Estar contra todo e qualquer princípio declarado guarda esse sabor anárquico que dialoga tão bem com essa polissemia cultural. Não custa observar, que vinte anos depois de publicado, esse dístico baiano foi reinterpretado por Widmer como também significando “acolher ideias e sugestões”, ou seja, estar aberto a tudo. É um verdadeiro paradoxo: estar contra qualquer princípio declarado equivale a estar aberto a tudo. A organicidade de cada princípio, em simbiose profunda com a lógica de sua própria desconstrução, o valor do *non sequitur* e da antropofagia.

Estou dizendo que aquele manifesto de uma linha reverbera um lugar cultural, denuncia os laços estreitos entre composição e cultura, reflete sobre a relação com o resto do mundo. Quando ouvem a expressão “composição e cultura” muitas pessoas pensam que se trata de uma variante de “composição e etnomusicologia”.

Mas não se trata disso. Quem compõe estabelece pertencimento, demarca territórios. O compor está visceralmente ligado à cultura. Precisamos de melhores teorias sobre essa construção de pertencimento que é inerente ao compor.

Mas, certamente, os tempos mudaram: estar “principalmente contra todo e qualquer princípio declarado” ficou mais difícil por uma razão um tanto estranha e difícil de adivinhar em 1966, quando a frase foi cunhada – o fato de que os princípios vêm se dissolvendo junto com as narrativas mestras. Olho para essa declaração de princípios, que é uma espécie de mito fundador do movimento de composição na Bahia, e tento me concentrar em seu núcleo duro: principalmente estamos... O desafio é este, a convivência, a articulação de desejos em torno de um processo de resistência. E, por essa razão, o ensino de composição tornou-se ainda mais importante, é quase a única via não dominada pelas relações de mercado.

A dimensão cultural do compor

Portanto, a dimensão cultural de compor na, com, através, para, e mesmo contra a Bahia, está longe de ser a apropriação de traços das culturas locais tais como os ritmos ou as melodias. Trata-se da construção de um espaço de possível diálogo entre lógicas distintas, separadas pelo tempo ou pelo espaço. Alguns chamam isso de hibridação, mas é preciso lembrar que o resultado nem sempre é harmonioso, podemos deparar tranquilamente com um jegue de duas, ou três cabeças...

Um bom exemplo disso que acabo de dizer, não do jegue, mas do espaço de experimentação, está na pesquisa de Guilherme Bertissolo. No início do seu doutorado, discutimos como levar adiante os estudos sobre as relações entre composição e movimento. Sugeri que ele se inscrevesse numa escola de capoeira, como um aluno regular, como muitos estrangeiros que vêm à Bahia para estudar

com os mestres famosos (conheci muitos mestres durante a gestão de cultura).

Ora, ele é gaúcho, portanto, para nós, quase um estrangeiro (rsrsrs). Aceitou minha sugestão e matriculou-se na escola do Mestre Neneu, filho do famoso Mestre Bimba. E foi no âmbito desse universo que buscou reconstruir suas questões de pesquisa, dando de frente com algo muito curioso, o compor da própria capoeira. Foi no embate entre suas categorias de pesquisa (que com o tempo se aproximaram da cognição) e as categorias da vivência de aprendiz que acabou elaborando quatro conceitos síntese sobre composição e movimento: a ciclicidade, a circularidade, a incisividade e a surpreendibilidade. Sua música traduz de forma inequívoca esse processo de diálogo, aparece viva nos circuitos que vai desenvolvendo, sem nenhum traço de apropriação, folclorismo ou etnomusicologia. Ficou mais radical do que antes, embora não soe como algo plantado na lua. Tem marcas da Bahia e da capoeira como lugar cultural.

Aliás, o que estou dizendo foi aquilo que você próprio registrou de forma bastante apropriada em seu estudo tratando da hibridação como horizonte metodológico do compor. E na práxis do compor, tomando Webern e Reginaldo Rossi como polos de referência você se obrigou a imaginar processos que dessem conta desse desafio. Quer um desafio maior aos princípios declarados? Ouço pelo menos três vertentes nessa sua música: a) um ímpeto de atualização constante de gestos e técnicas; b) o espaço de hibridação e sacolejo das referências; c) e o cultivo de uma dramaticidade latente...

Também poderia citar o caminho de Alex Pochat, que foge da dramaticidade para a contemplação, embora uma coisa possa conviver com a outra. Decide reconstruir numa composição a vivência sonora na maior feira popular de Salvador, a Feira de São Joaquim. O que era inicialmente um falatório concertante, a busca pela música falada na feira precisou ser ampliado para dar conta de um leque enorme de sonoridades: são todos os bichos (e suas vozes) que estão na feira, os instrumentos de trabalho, o som dos

aparelhos de rádio ligados em não sei quantas faixas de imaginário. Eu fiquei interessado na construção de um grande clímax dramático que todos esses sons sugeriam, mas Alex não pensava dessa forma. Para ele o clímax poderia ser até uma forma de desrespeito à integridade sonora do local. A sua peça flutua por sobre as sonoridades captadas e costuradas num grande painel meditativo sobre a feira e sua essência.

Já com Eric Barreto, o diálogo de orientação caminhou na direção da pergunta: que espécie de lugar cultural é um curso de composição? Seria possível mergulhar em nossa Escola, na UFBA, e produzir essa imagem do ensino de composição como plasmação de uma microcultura, plasmação de formas de pertencimento? Seria possível construir um entendimento do próprio processo de ensino como fenômeno cultural? São perguntas que guiaram Eric (e também a mim) em seu estudo sobre o ensino de composição.

Está aí a dinâmica do nosso movimento, e também, a esperança de intercâmbios, e de forma especial com o mundo lusófono, com aqueles que compartilham conosco a experiência fundamental da língua e cultura portuguesas.

Trajetórias da vida

Comecei a ensinar em 1978, aos 24 anos, nunca parei. Estava chegando de um período de estudos na Universidade de Illinois onde conheci uma figura que se tornou uma referência constante durante todos esses anos, um baixinho invocado e cheio de perguntas incômodas – Herbert Brün – que teve a sensibilidade de me acolher como aluno individual, pois sabia da dificuldade de adaptação linguística. Uma postura bastante radical, desafiando cada palestrante que passava por Urbana, e eram noites de debates gloriosos, mas ao mesmo tempo um professor muito carinhoso. Herbert sempre cultivou polaridades.

O meu retorno à UFBA marcou uma reaproximação com Ernst Widmer. Acompanhei suas aulas de composição do nível mais avançado, embora já fosse professor da Escola. Widmer estava como Coordenador de Extensão da UFBA. Escrevia sobre o problema da difusão cultural, sobre a responsabilidade do compositor diante de um mundo que degradava a cultura a olhos vistos. Nossa parceria continuou através de sua regência de minhas obras. Foram experiências muito interessantes. Por exemplo: o *Atotô balzare, si, si, como no!* Op. 20, para percussão e piano, de 1985. De lá para cá, 28 anos, mas ainda me reconheço nesta obra. Estava encontrando a minha praia composicional.

Acabei cultivando uma visão muito ampla do que seria compor, ampliando o algoritmo para incluir a relação com o texto, o ensino, a capacidade de teorização, e mesmo a gestão. Não tenho nenhum interesse por processos burocráticos, ou mesmo qualidade de gestão em si, e dediquei cerca de 15 anos de minha vida profissional a cargos de liderança acadêmica ou cultural. É que penso neles como contextos de criação.

Assumi a liderança da Escola de Música da UFBA, como Chefe e depois Diretor entre 1986-1992. Aconteceu algo inesperado. A liderança pulou uma geração. A sequência de compositores líderes iniciou com J. K. Koellreutter, depois continuou com Ernst Widmer, e daí passou para mim, aos 32 anos. Era um período difícil, poucos recursos e pouca atenção governamental, tivemos que inventar formas de sobreviver. A Escola retomou os seus tradicionais Seminários Internacionais de Música, trouxemos mais de 250 professores visitantes nesse período e quase duplicamos o espaço físico. Criamos a Pós-Graduação em Música em 1990, alterando de forma permanente a capacidade e abrangência do projeto de escola.

Depois disso, fui convidado a exercer o cargo de Pró-Reitor de Extensão da UFBA, ao qual dediquei seis intensos anos de trabalho, entre 1996-2002. Minha principal realização foi fruto de reflexões sobre o papel da universidade (e, por conseguinte, do conhecimento) na sociedade contemporânea. Inventamos novos formatos de fazer universidade, tentando desconstruir a presença dos muros se-

culares, da separação mítica entre os de dentro e os de fora. A universidade é como o inconsciente lacaniano, não tem dentro e fora, é como se fosse uma banda de Moebius. Criamos o Programa UFBA em Campo, e dentro dele as Atividades Curriculares em Comunidade, que são disciplinas-projetos interdisciplinares que os alunos (sempre de várias especialidades) cursam e ajudam a construir em parceria com grupos da sociedade. Foi preciso inventar um conceito para esse espaço inovador, a Comuniversidade – envolvendo universidade e comunidades em papéis desafiadores para ambas. A experiência foi tão bem sucedida que chegamos a apresentá-la em 20 universidades brasileiras. Diversas teses de doutoramento, em várias áreas, já foram defendidas sobre essas experiências inovadoras. Temáticas nunca cultivadas na universidade receberam atenção diferenciada, a exemplo do próprio Carnaval da Bahia, um gigante que acontece às portas da Academia e nunca dantes “incomodado” por nós.

Depois dessa experiência, assumimos a gestão de cultura na cidade de Salvador. Foi um trabalho extremamente desafiador, repensar a cultura como dimensão inerente à vida de cada um dos três milhões de habitantes da cidade. Como conjugar cultura e democracia, com qualidade? Como potencializar os diálogos entre a rua e o salão, sempre tão importantes em nossa história? Como desenvolver políticas de cultura que mobilizassem as comunidades mais pobres da cidade? Deixamos uma série de experiências e formatos como contribuições a essas perguntas tão relevantes. Cito com destaque o Programa dos Mestres Populares da Cultura, que foi a primeira experiência de edital para comunidades em Salvador, buscando identificar e homenagear personagens mais idosos, detentores de grande saber cultural. O Programa financiava festivais em torno da figura desses Mestres, enfatizando a formação das novas gerações. Era como se estivéssemos construindo uma Escola de Cultura em bases completamente distintas das tradicionais.

O ensino de composição

Depois de uma longa pesquisa sobre a pedagogia da composição elaborada por Ernst Widmer, que foi o projeto do meu primeiro doutoramento, e tendo estudado em detalhe todos os textos por ele escritos, dezenas de composições e, além disso, reconstruído o ambiente de sala de aula a partir de entrevistas com seus ex-alunos – fiquei mais do que motivado a retornar às atividades de ensino, pensando na importância da existência de um movimento, e portanto, de grupos, como catalisadores desse movimento.

Todas essas experiências – de pesquisa e de gestão – me tornaram mais maduro como professor de composição. Não olho para os alunos como protótipos de algum ideal composicional do século XX ou XXI. Tenho um compromisso inalienável com aquilo que desejam – o que significa ajudá-los a descobrir o que desejam, um aporte transferencial, poderia ser dito –, sem esquecer, todavia, que onde há desejo há política, os desafios dos nossos dias.

Em 2003 iniciei um novo ciclo de ensino do qual muito me orgulho, incentivando a formação da Oficina de Composição (OCA) Agora, e de boa parte das lideranças jovens do movimento de composição na Bahia de agora. Lembro que além de ouvirmos música de invenção, pedi que conversassem com os mendigos e moradores de rua da cidade, e que registrassem a conversa de forma a transformá-la em composição. Acho que esse exercício foi fundamental para a visão de mundo em formação daqueles estudantes. Um deles, Joélio Santos, encontrou no meio da noite um sujeito mexendo no lixo, tentou se aproximar para iniciar a conversa, mas o morador de rua percebendo muito mais do que parecia perceber, simplesmente disse: “Não venha não!”. Como transformar isso em composição? Pois bem, foi feito, e apresentado na Série Brasil, um evento coordenado diretamente pelos estudantes.

No nível da pós-graduação, além das orientações tenho investido na construção de Seminários temáticos que incentivem a criação/teorização dos participantes. O primeiro da série foi o Seminário sobre ciclos. Um mergulho em um conjunto diversificado de

situações composicionais que remetem à ideia de ciclo. Isso envolve tratamento de alturas, controle e serialização a partir da condução de vozes (classe de condução de vozes), ciclos intervalares, mas também todos os fenômenos de aproximação e afastamento rítmico ou mesmo semântico, a hibridação aí envolvida; chegamos a listar 25 feições da ideia de ciclo em composição, dialogamos com a produção teórica mais recente, várias obras surgiram dessa troca.

Em outro Seminário, nos dedicamos a discutir e estudar as relações entre topo e base no compor, a dimensão do micro e do macro, do motivo e da forma. Fincamos um olhar atento sobre os escritos de Roger Reynolds, e sua aventura ao nomear/conceituar cerca de 70 situações do compor, tais como ímpeto, *inspired inflection*, *staging*, entre tantos. O compor é um campo esquivo com relação à linguagem. Talvez nosso sonho mais recôndito seja mesmo o de aboli-la, ou absorve-la, em outro patamar.

“Formação teórica” e “Sobre um compor para chamar de meu”

Tenho interesse pela multiplicidade dos campos de teoria que tratam de música. Leciono uma disciplina que pretende justamente mapear os tipos de discurso em teoria da música. Na última versão mapeamos 25 áreas distintas – estamos vivendo um processo intenso de diversificação de discursos, e é um tanto emocionante não saber ao certo até onde irá essa história. Na década de 70, quando iniciei, os campos consolidados de teoria eram bem mais reduzidos, contava-se nos dedos: schenkerianos versus teoria dos conjuntos, análise motívica, a tradição francesa de análise distributiva, e os métodos tradicionais.

Para além da teoria da música é preciso ir atrás de ferramentas capazes de ajudar na interpretação do mundo de hoje. Não seria o mesmo se não tivesse me enfronhado com as leituras de psicanálise (de Freud a Zizek), com a epistemologia de Feyerabend, a história da Bahia, a antropologia, a literatura e os estudos culturais.

Widmer sempre alertava que um excesso de teoria poderia travar o mecanismo da criação. Incentivava o estudo da literatura, conhecer obras. Não há como impedir que as obras de Ligeti, Crumb, Ives, Penderecki, Boulez, a música dos pigmeus ou da Índia, ou ainda Gilberto Mendes, Rodolfo Caesar, Felipe Lara, além dos baianos com os quais convivemos, eruditos e populares, venham fertilizar nosso campo de imaginação musical. Isso é central para o compositor.

Mas, é bem verdade, sempre podemos entender a aventura da teoria como campo composicional. Como leitor assíduo da teoria do ritmo, me emociono com o lento processo de amadurecimento das ideias. Foram necessárias mais de duas décadas para que surgisse uma crítica relevante do enfoque de Meyer (1967) com sua definição de acento. Finalmente, Lerdahl e Jackendoff (em 1983) conseguiram apresentar um modelo que separasse estrutura métrica e agrupamento rítmico.

O estudo da noção de Grundgestalt proposta por Schönberg (em *ZKIF* p.e.) e o estudo analítico da música de Brahms, mestre da ironia, teve uma importância enorme para meu caminho de compositor. A derivação sutil de material apoiada em “operações” motivicas – coloco entre aspas porque são tão múltiplas e sutis que geralmente não são classificadas como operações e sim como transformações – faz com que certas escolhas reverberem em vários níveis na obra.

Esse foi um caminho muito importante para mim, e também, o cruzamento disso com a rítmica afro-baiana. Ao estudar os padrões rítmicos do candomblé verifiquei que, de certa forma, foi a África que inventou o serialismo, no campo da temporalidade, pois todos os padrões são recombinações de estruturas de duração de um e de dois tempos. Podemos descrever o Ijexá como uma sequência de proporções $[(2+2+2+2) + (1+2+2+1+2)]$, e o Alujá (vassi) como $(2+2+1+2+2+2+1)$. Isso vale para todos os padrões básicos, e não deixa de ser um convite para imaginar interações com o mundo das operações seriais propriamente ditas. Um bom exemplo de obra

que bebeu dessas duas fontes é o *Atotô do L'homme arme op. 39* (1993) para orquestra de Câmara (disponível no youtube). De lá para cá diversos experimentos foram construídos nessa direção.

Estou na beira do opus 100 (isso se não queimar a metade em algum dia de inflamação do superego). Nascido para a composição, em plena época do cultivo exaustivo da sonoridade longa, da montagem de texturas, acabei achando meu caminho pela via das construções rítmicas. No início dos anos 1990, passei a falar sobre a questão do prazer e da vanguarda – como articular esses universos? As indagações me levaram para dois lugares bem distintos: a música do candomblé afro-baiano, e de outro lado, a psicanálise (aliás, Túlio Augusto está caminhando nessa direção).

Há, dessa forma, em minha música um amor pela intensificação rítmica, e uma curiosidade pelas soluções ambivalentes, universos que se misturam, afetos opostos que convivem num mesmo processo. Tenho um enorme respeito pelo tema do humor em música, pela força do *non-sequitur*, enfim, pelo enlace de duas vertentes que Widmer descreveu como organicidade e relativização – a lógica e coerência cuidadosamente tecidas, e a viração das mesas, o avesso do avesso.

COMPOSIÇÃO E PODER¹⁰

Se chamamos de liberdade não só a potência de subtrair-se ao poder, mas também e sobretudo a de não submeter ninguém, não pode então haver liberdade senão fora da linguagem. Infelizmente, a linguagem humana é sem exterior: é um lugar fechado.
Barthes (2007)

É preciso pensar o futuro planetário a partir da questão do psicopoder que caracteriza as sociedades de controle, e cujos efeitos se tornam maciços e destruidores. No presente, o psicopoder mundializado é uma organização sistemática de captação de atenção... disseminando-se por toda a superfície do planeta através de diversas formas de redes, e levando a uma canalização industrial e constante da atenção que, [paradoxalmente]..., engendra um fenômeno maciço de destruição desta atenção [...] que é um caso particular, e especialmente grave, da destruição da energia libidinal por meio da qual a economia libidinal capitalista se autodestrói.
Bernard Stiegler (2010)

Uma visão preliminar

Como entender os atos composicionais¹¹ em suas relações com os campos de poder? Campos de poder, ou relações de poder, que pré-existem e até mesmo condicionam tais atos – ou então, de outra perspectiva –, campos de poder que são acionados pelas próprias escolhas que o compor exige e engendra? O que pode uma composição?

¹⁰ Conferência apresentada no III Simpósio Internacional de Musicologia da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), em agosto de 2012.

¹¹ Estou usando a noção de “ato composicional” porque foi a solução encontrada por Stephen Blum ao escrever o verbete *composition* para o GDDM (2001) para falar do processo de criação em escala mundializada – e creio que esse desafio nos acompanha; a relação entre composição e poder, mesmo tratada do ponto de vista de um determinado nicho, aponta nessa direção.

O tema é pouco discutido de forma explícita – e só faz sentido no âmbito de uma musicologia que seja capaz de transitar livremente entre estruturas e hermenêuticas – mas, sua natureza abrangente e difusa, faz com que esteja presente em muitos contextos tal como as dez exemplificações abaixo demonstram:

- a) a dialética entre domínio e libertação, obediência e desobediência, a absorção de uma dinâmica herdada da moda em torno do ‘novo’, e ao mesmo tempo a construção radical de uma substancialidade da obra que resiste à dinâmica de mercadoria;
- b) atributos de poder no âmbito do paradigma estrutural-organicista;
- c) a relação com arquétipos narrativos, e especialmente com a figura do herói, visionário, representante da consciência histórica e da crise de linguagem, inventor de sistemas e “estéticas”;
- d) mas também, o herói como expressão do patriarcalismo, o nome do Pai, o papel do falo como organizador de significações – o que dizer da provocação de Chua (1999, p. 126), “se a música tivesse um falo teria de ser construído como discurso”?;
- e) se, como quer Brün (1986), não é possível ou correto perguntar “o que é composição?”, e sim, “quando é composição?”, então, devemos admitir que tempo e poder se interpenetram de forma definitiva, abrindo espaço para perguntar pelo poder da obra sobre o tempo, sua dilatação, sua compressão;
- f) a relação entre composição e poder no âmbito da atribuição de centralidade aos distintos modos de criar que existem no mundo, o laço entre historicidade e *mainstream* e o desafio de construção de autonomia no âmbito das assim chamadas periferias;

- g) a força de incidência e valoração da noção de historicidade sobre os mecanismos de construção de memória;
- h) o poder da criação musical re-examinado pelas correntes de estudo do cognitivo;
- i) a presença marcante de todos esses temas no âmbito do ensino de composição;
- j) a formação de sujeitos numa época de objetos parciais, a oposição essencial entre teoria e totalidade.

Repensar a relação entre composição e poder implica em estabelecer uma rede de conectividade entre contextos teóricos e práticos os mais diversos, refazendo dessa forma percursos entre discurso, poder e memória.

1. Atraído pela riqueza das imbricações múltiplas entre composição e poder, e uma vez esboçado o registro do amplo espectro de questões que habitam essa temática, buscaremos construir neste texto uma trajetória de possibilidades interpretativas, um possível percurso, certo de que tudo isso incide sobre as formas de criação que denominamos de memória e patrimônio, e de forma especial sobre o campo da formação de compositores¹² (nossa referência empírica mais palpável), o qual, por sua vez, sustenta inegavelmente o patrimônio imaterial do compor.

2. O poder é uma experiência difusa, espalha-se ao longo de toda a paleta das nossas vivências:

A 'inocência' moderna fala do poder como se ele fosse um [...]
[acreditamos que o poder fosse um objeto exemplarmente político: acreditamos agora que é também um objeto ideológico [...] que ele se insinua nas instituições, nos ensinos. (BARTHES, 2007)

¹² Estamos nos referindo aos centros de formação de compositores no âmbito da tradição Ocidental.

3. Para Barthes (2007), em sua célebre *Aula*, o desafio do intelectual reside em combater todos esses disfarces, já que o poder se insinua em tudo:

[...] expulso, extenuado aqui, ele reaparece ali; nunca perece [...] Esse objeto em que se inscreve o poder, desde toda eternidade humana, é: a linguagem [...] A linguagem é uma legislação [...] Falar não é comunicar, é sujeitar.¹³

Um idioma se define por aquilo que ele obriga a dizer, não apenas falamos, mas somos falados pela língua. Não apenas inventamos música, somos inventados por ela. Estão na base daquilo que nos constitui como sujeitos e identidades. Na verdade, ultrapassam a própria linguagem, no caminho da pulsão, da vida.

4. Já nos parece possível representar o tema de forma mais ampla, e uma dessas possibilidades seria a pergunta: o que pode uma composição? Essa ampliação não é trivial. Veja-se Deleuze e a noção de afeto. O vermelho numa determinada tela, não é a mancha real, e nem apenas o humor do artista ao pintá-la, ou alguma convenção social, o vermelho se constitui em um **poder** ser visto, e não apenas aqui e agora, mas por todo o tempo.¹⁴ Poder e tempo estão intimamente ligados. Afetos não seriam ações ou poderes exercidos, mas

¹³ ...expulso, extenuado aqui, ele reaparece ali; nunca perece; façam uma revolução para destruí-lo, ele vai imediatamente reviver, re-germinar no novo estado de coisas [...] Esse objeto em que se inscreve o poder, desde toda eternidade humana, é: a linguagem [...] A linguagem é uma legislação, a língua é seu código [...] Jákobson mostrou que um idioma se define menos pelo que ele permite dizer, do que por aquilo que ele obriga a dizer [...] Falar, e em maior razão discorrer, não é comunicar, como se repete com demasiada frequência, é sujeitar.

¹⁴ Esse poder, ou qualidade de poder, tem papel antecipatório, na medida em que prepara para o evento que ganhará contorno como estado de coisas (a faca, o precipício, no caso do cinema), modificando-o. Ao mesmo tempo, já é o evento em seu aspecto eterno. "Power-qualities have an anticipatory role, since they prepare for the event which will be actualized in the state of things and will modify it (the slash of the knife, the fall over the precipice). But in themselves, or as expressed, they are already the event in its eternal aspect." Deleuze (1986), *Cinema I: The Movement-Image*, Hugh Tomlinson and Barbara Habberjam (trad.), Minneapolis: University of Minnesota Press, p. 40 – apud Claire Colebro (2006).

poderes a exercer.¹⁵ O poder, assim pensado, faz parte do tecido da obra, como dimensão do campo de escolhas, atribuindo relevância aos fatos, aos particulares, em oposição às universalidades.¹⁶

5. O tema exige uma musicologia contemporânea, múltipla, que consiga transitar livremente entre enfoques estruturais e hermenêuticos – algo que, propriamente, ainda não existe, segue em construção – e que, dessa forma, cativa a imaginação teórica.

6. Se as relações de poder numa obra se fazem presentes a partir do campo de escolhas, no tecido da própria obra, isso significa que estamos tratando simultaneamente da mobilização de valores que isso acarreta. Para Dewey, valor remete à “disciplina inteligente das escolhas humanas”¹⁷ – e, ao mesmo tempo, à dimensão crítica necessariamente envolvida. Repito: perguntar pela relação entre composição e poder é aguçar o ouvido na direção do campo de escolhas, tocando diretamente na mobilização de valores. Como entender os valores no âmbito de uma teoria da composição¹⁸ – sendo a atribuição de valor um processo tão complexo?

7. É como se os valores estivessem costurados por dentro das teorias – mas também habitam os processos de recepção. A direcionalidade em Rameau e tudo que representa no mundo tonal. A não-linearidade em Schönberg. Por exemplo: onde estão os valores no ciclo proposto por Laske (1991) – ideia, materiais, implementação e obra? Não aparecem nomeados como tal, mas, se insinuam na engrenagem dos níveis, gerando – consistência, derivação, unidade...

¹⁵ Para Deleuze (apud COLEBRO, 2006) os afetos estão para a arte como os conceitos para a filosofia, e as funções para a ciência. Há também de se reconhecer a relevância do tema da territorialidade em Deleuze, como poder.

¹⁶ A seguir nesta linha daríamos logo à frente com os conceitos de Ritornello e Corpo sem Órgãos, mas não é o trajeto deste texto. Fica o registro.

¹⁷ Leio de forma travessa: a indisciplina inteligente das escolhas humanas. Cf. o verbete “valor” em Abbagnano (1982).

¹⁸ Pois bem, é essa juntura que exige o olhar de uma musicologia contemporânea, que não aceite simplesmente soluções formalistas convictas – herdeiras das “formas moventes” de Hanslick –, e nem abandone a riqueza do que trazem ao campo da crítica

8. Para Reynolds (2002, p. 6), “se não houver uma coerente ‘rede de conectividade’ entre o material escolhido e a forma designada, o resultado será necessariamente imperfeito, menor do que poderia ter sido”. O conceito de ‘rede de conectividade’ mapeia a interação entre o fluxo de decisões *bottom-up* e *top-down*; e nesse caso, nos permite situar a coerência como valor – “coerente rede de conectividade” – regendo os procedimentos e critérios de escolha.

9. Quem convive com a rítmica afro-baiana sabe da preferência, ou seja, do critério bastante consistente de construir padrões rítmicos com durações de “1” ou “2” tempos. A que valor ou valores remete tal critério e escolhas? A música do candomblé afro-baiano dá origem a uma espécie bastante peculiar de arquitetura do tempo, onde essas unidades mínimas se arrumam de uma miríade de formas possíveis. Foi o que me levou a incluir num artigo dedicado ao tema a provocação de que o serialismo teria nascido na África, com feição rítmica – Lima (2001b).

10. Para Hans Keller (1979, p. 219) o excesso de atividade pré-composicional era um entulho típico do século XX, uma verdadeira obsessão pelo que ele denomina de “estruturalização totalizante inaudível”. Com isso ele desenha um valor, a audibilidade, uma espécie de super-critério a reger processos e escolhas.¹⁹

11. Em Ernst Widmer (1988) encontramos uma visão de duas leis (assim ele as chama) operantes simultaneamente no processo do compor e no seu ensino, organicidade e inclusividade (ou relativização):

A primeira lei tem a ver com o ato criador, que se constitui das seguintes fases: conceber, fazer nascer, deixar brotar, vingar, vicejar e amadurecer – portanto um processo rigorosamente orgânico do qual resulta a forma, e o qual implica em

¹⁹ Talvez seja possível interpretar a preocupação com a audibilidade como um vetor que exige transformações no âmbito do paradigma estrutural-organicista, sinalizando sua ressignificação atual. Dessa linha fariam parte a teoria do contorno, mas também a própria música concreta, a música espectral, além de todo o esforço de reconcepção cognitiva da música, que aliás, em seus primeiros anos sempre celebrava Aristoxeno e a primazia do ouvido sobre a especulação pitagoreana.

podar, criticar ininterruptamente [...] A segunda lei se baseia na relatividade das coisas, dos pontos de vista [...]”²⁰

A lei da organicidade se refere a escolhas e procedimentos, mas também representa um valor. O mesmo pode ser dito da segunda, a inclusividade. Então, nessa espécie de modelo, podemos discernir a vinculação entre escolhas, procedimentos e valores. E mais: na medida em que organicidade e inclusividade são apresentadas em plena interação, o que temos é um outro nível de discurso, uma espécie de narrativa que organiza o todo.²¹ Impossível deixar de observar a possível relação entre os valores celebrados pelo jogo entre organicidade e inclusividade (ou relativização) e a própria travessia cultural de Widmer, transitando da tradição germânica para a afro-baiana.

12. Os valores se associam aos critérios de escolha, qualificando-os. O conceito de valor se oferece como encruzilhada entre a visão estrutural e as possibilidades hermenêuticas. Na verdade, remetem a um esforço bastante atual de conectar esses dois mundos – do *poietico* ao estético, do *poietico* ao estésico. Se há valores então há dimensões narrativas de avaliação das escolhas feitas ou a fazer, mesmo que esse processo se esconda sob a polissemia constitutiva (geralmente algo estonteante) da atividade música. Abre-se à musicologia, e especialmente àquele ramo originário da teoria da música e focado sobre a análise de obras individuais, a possibilidade de reunir num só movimento interpretativo-analítico, valores, critérios, procedimentos e escolhas. Tudo indica ser um novo tempo.

13. É uma situação que reverbera diretamente no campo da análise musical através do esforço recente de construção de uma teoria da narrativa musical. Byron Almén (2008), por exemplo, costura uma teoria da narrativa em música, a partir de fontes díspares tais como a teoria do romance de Northrop Frye (1957), a semio-

²⁰ Devemos admitir que não se trata mais de dualismos como “ou isto ou aquilo” [...] e sim da realidade paradoxal do “isto e aquilo”. Inclusividade em lugar de exclusividade.

²¹ Ou seja: valores, critérios, procedimentos e escolhas.

logia da música de Eero Tarasti (1994) e a semiologia do mito em James Jakób Liszka (1989). Trabalha com três níveis: identificação de unidades (*agential level*), identificação das relações dinâmicas entre tais unidades (*actantial level*) e o mapeamento das tensões entre a imposição e subversão de uma ordem (*narrative level*), em torno dos arquétipos de romance, tragédia, ironia e comédia. Costura uma análise da Sonata op. Posth de Schubert em Sib como tragédia, e consegue elementos analíticos suficientes para defender a ideia.

14. Pois então, foi pensando em possibilidades narrativas capazes de concatenar valores e procedimentos em composição que cheguei ao pequeno e denso ensaio de Martin Jay (2011) sobre o trabalho de luto em relação a uma metáfora bastante especial, **a metáfora da revolução**. O texto é um exercício de hermenêutica cultural que busca entender a natureza abrangente e envolvente desta metáfora, na medida em que se espalhou do campo da política para quase todos os outros – a ciência, a indústria, tecnologia, artes, moda. E mais ainda, busca entender o luto aparente das duas últimas décadas.

15. A metáfora da revolução tem uma carreira secular e origem na astronomia,²² data de 1543 o famoso tratado de Copérnico *De revolutionibus orbium coelestium*, e embora haja registro de utilização do termo já em sua conotação metafórica bem antes disso, a entrada oficial para o vocabulário político teria sido em meados do século XVII, na Inglaterra. Originalmente associado a situações de restauração de uma ordem anterior benigna o termo vai gradualmente migrando para o sentido atual, ou seja, muito mais um futuro utópico do que um passado saudoso, a revolução como o lugar de passagem, o limiar entre épocas, que, aliás, não pode ser revertido. (Cf. JAY,2011, p. 37)

Embascados por eventos cuja violência e imprevisibilidade pareciam impossíveis de compreender, os homens encontraram na metáfora da revolução uma forma útil de expressar

²² Como bem ironizou Stravinsky.

seus sentimentos de insignificância relativa diante de poderes que estavam além da possibilidade de controle.²³

Portanto: a grandeza das rotações celestes, um sentido de destino que perpassa de forma subjacente a metáfora, e aos poucos, não apenas o evento de ruptura, mas também um processo prolongado de transformação.

Foi uma questão de tempo para que a metáfora da revolução se espalhasse do campo do político para os outros. A expressão “revolução científica” encontra lugar no texto de Fontenelle em torno de 1720, enquanto que ‘revolução industrial’ surge por intermédio de Arnold Toynbee em 1884 – e daí para as mudanças marcantes na cultura, na economia e mesmo na moda. Torna-se tão “natural” que passa a assumir ares de objeto, ensejando análises comparativas.

16. Como devemos entender e mapear a presença da metáfora da revolução no âmbito do compor? Quem quer que tenha vivido uma formação em composição sabe da presença constante dessa figura – em vários discursos e formatos.

Talvez o melhor portal de entrada seja a plasmação da figura do herói, em estreita associação com a construção da ideia de música absoluta, tal como descreve e analisa Daniel Chua (1999, p. 151), tomando a *Eroica* de Beethoven como caso exemplar: ritual francês em abstração teutônica.

A Eroica é um corpo, corpo político, governado por dentro por um regime cuja concisão temática delinea a figura de poder austero a ser vista externamente como forma... Tudo indica que em música, controle estrutural é poder [...]

Portanto, como herói, a música já não é uma manifestação da sensibilidade moral, e sim a expressão de uma consciência histórica. *A Eroica* rejeita as reações do corpo em função de uma ação na história. Domina o tempo levando a forma a crises

²³ “Overwhelmed by events whose violence and unpredictability seemed impossible to comprehend, men found in the metaphor of revolution a useful way to express their feelings of relative insignificance in the face of powers beyond their control.”

constantes (Kairos), que o herói precisa resolver para moldar a história a partir das visões utópicas do humanismo secular.

De tantas coisas que são colocadas, precisamos sublinhar: a relação entre poder e controle estrutural, o papel do herói como motor de historicidade (consciência histórica e teleologia).

17. O controle estrutural como valor e como estratégia de poder, no âmbito da metáfora da revolução, responde por inúmeros processos que pavimentaram os caminhos da criação nos últimos dois séculos. E também estiveram presentes de forma constante na produção de teoria e de análise. Como se a figura do herói se projetasse até o desejo do analista.

Aqui vale registrar uma espécie de contraponto ao controle estrutural que aparece no campo da “audibilidade”, e toca em áreas diversas: a música concreta, a música espectral, a teoria do contorno, a corrente cognitivista – lembro o início do *boom* cognitivo e a justa homenagem a Aristoxeno,²⁴ e sua colocação estratégica nos dias de hoje, por exemplo, através do foco sobre os esquemas imagéticos derivados do corpo para a conceptualização da música, etc.

18. Quanto à plasmação do herói: sabemos que ele empresta sua figura pública à obra de arte, mas, de forma muito mais sutil e determinante, se impõe como protagonista composicional, no âmbito interno – instância ficcional que passa a agir como se estivesse inventando a própria obra (criação de mundos), como o responsável pela totalidade dinâmica que vai se desenrolando em forma,²⁵ e como polo de identificação para a figura do compositor-visionário, representante da consciência histórica e da crise de linguagem, inventor de sistemas e “estéticas”. Chua analisa em detalhe a violência

²⁴ Conferir Diana Deutsch (1982) e no caso das imagens corporais, Saaslaw (1996).

²⁵ Chua (1999) enfatiza a violência e a imprevisibilidade envolvidas no processo de projetar a figura do herói beethoveniano, a invenção de uma origem que renega qualquer narrativa gradual de origem e coloca o impacto dos acordes iniciais como primeiro gesto temático. Mais tarde, esses acordes violentos vão construir momentos de clímax e desestabilização da ordem melódica e rítmica; *Dynamic unfolding totality* – contribuição de Adorno ao tema.

e imprevisibilidade envolvidas na projeção do herói na 3ª Sinfonia. Deveríamos registrar a violência como um valor no modernismo?

19. Na verdade já podemos delinear uma rede de valores que sustentam a metáfora da revolução no campo de uma modernidade²⁶ que se apoia em rupturas sucessivas: a **plasmação do herói** como etapa de uma **nova subjetividade** (campo de reciprocidade e identificação), capaz de responder a uma busca por **traços distintivos** para as obras²⁷ (já a partir do século XIX),²⁸ chegando à culminância da expectativa de um sistema por obra no século XX, e o **controle estrutural** que projeta como prioridades a **concisão** (ou economia de meios), a **coerência**, a **unidade** e a **profundidade**. Como narrativa mestra que organiza valores, a metáfora se oferece como matriz de composicionalidade, laço entre teorias e práticas.

20. Antes da modernidade tínhamos a semelhança como eixo organizador do pensamento, “o homem como ‘pequeno mundo’ que espelha o universo e é por ele espelhado” (Cf. CHAUI, 2011, p. 13):

Digo-te que o Céu, pai de todas as coisas geráveis, move-se num movimento contínuo e circular sobre o todo do globo da matéria primeira [...] A Terra é o corpo da matéria primeira, receptáculo de todas as influências de seu macho, que é o Céu. A água é a umidade que a nutre. O Ar é o espírito que a penetra. O Fogo é o calor natural que a tempera e vivifica.

A engrenagem da cadeia de rupturas que caracteriza a modernidade, e que estabelece canais de diálogo entre arte, ciência e sociedade por um lado, e construção de uma determinada subjetividade por outro, não está presente.

²⁶ Vale lembrar a posição de Fredric Jameson (2005, p. 53), para quem “a modernidade não é um conceito, seja filosófico ou de outra espécie, mas sim uma categoria narrativa”.

²⁷ Aliás, como bem observa Lydia Goehr, o próprio conceito de obra que se estabelece neste período.

²⁸ Cf. Robert Morgan e seu livro sobre a música do século XX.

21. Num outro extremo, já na atualidade, as peripécias de desconstrução do paradigma estrutural organicista. Por exemplo, Robert Fink (1999, p. 103) questionando a assertiva de que as obras musicais têm interioridade e profundidade, considerando esse pensamento como a metáfora mais importante da análise musical estruturalista. Desiste do par superfície-estrutura em busca de uma teoria da música pós-hierárquica.²⁹ Portanto, além do encadeamento de valores que já tratamos, há também um encadeamento de metáforas.

22. Por exemplo, as implicações psicanalíticas do discurso de Chua (1999, p. 126):

A música tem gênero. Mas não tem genitais [...] se a ela fosse necessário dar um falo, teria que ser construído como um discurso [...] a música instrumental teve uma sexualidade que lhe foi imposta.³⁰ [...] Ao final do século dezoito sofria uma crise de identidade: não tinha um falo [...] O som precisava de uma voz autoral capaz de impor-lhe significado levando o corpo a seguir esse espírito, de forma a que a música pudesse ser a imagem do homem. A necessidade de impor conceitos sobre a música foi uma assertiva de masculinidade.

Ora, o que é o conceito de falo em psicanálise? O falo é o significante que baliza o trajeto do desejo (NASIO (1993, p. 31), e, sendo assim, balizaria os caminhos do compor como formação desejante. Por que a teoria escolhe uma referência ao sexo masculino? Para Nasio a questão central é a primazia que a psicanálise confere à experiência da castração. Entenda-se castração como interdição realizada pelo significante Nome do Pai (uma metáfora).

23. Chua está insinuando, mas é preciso dizer com todas as letras, que a plasmação do herói está inscrita na função fálica, o que torna necessário retomar os dois operadores lacanianos da fórmula

²⁹ Eventos de superfície devem ser conceituados como acontecendo no limite de uma estrutura hierárquica generativa.

³⁰ Primeiramente de fora como um discurso, que ela eventualmente internalizou como uma nova configuração de masculinidade

de sexuação, do lado masculino, um servindo de limite ao outro: Todo e qualquer (x) está inscrito na função fálica – Existe pelo menos um (x) para o qual essa função não se aplica, ou seja, existe um que não é castrado, Quinet (2012, p. 60):

Esse pelo-menos-um fora da função fálica do lado masculino da sexuação é sustentado pela função do Pai, que encontramos na figura do pai da horda primitiva de totem e tabu, que, como Pai gozador, proibia o gozo fálico a todos os seus filhos. Uma vez morto, o pai é substituído pelo totem que o representa, denotando a função simbólica da Lei que delimita um conjunto que é a sua horda, a tribo que se sustenta em seu significante totêmico. [...] ³¹

Se as interpretações oferecidas por Chua (1999) procedem, então temos que o campo do compor – notadamente a partir de Beethoven e da *Eroica* – trabalharia incansavelmente com a polarização de desejo entre os seus participantes e esse lugar único (original) mobilizador de poder – em pequenos e grandes clãs. O mesmo valendo para a produção teórica, a imposição de conceitos sobre a música.

24. Estamos tratando da relação entre poder e gozo. O poder tal como veiculado por estruturas de canalização do desejo – para usar uma expressão de Susan McClary. Para Barthes (2007), que se manifesta em defesa da teimosia, pela resistência com relação aos discursos tipificados, “o poder se apossa do gozo de escrever como se apossa de todo gozo [...] do mesmo modo que se apodera do produto genético do gozo de amor para dele fazer, em seu proveito, soldados e militantes”.

25. Essa teimosia e resistência, diante dos discursos tipificados, remetem ao próprio jogo de poder diante das figuras simbólicas do Pai. Remete, também, ao jogo perene de obediência e desobediência que caracteriza a obra de arte do modernismo, na medida

³¹ [...] Portanto, o que temos é que o gozo fálico é limitado, tem uma borda, não é infinito. Esse limite é a castração.

em que “o telos modernista na arte reproduz o incansável telos da moda em si”, mas especialmente na medida em que, com Adorno, é possível conceber que há uma inscrição do processo de mercadização dentro da própria obra de arte, só que como resistência, uma substancialidade que não posa ser absorvida pela lógica da mercadoria. (Cf. JAMESON, 2005, p. 179) A metáfora da revolução seria o ambiente narrativo dessas tensões, o berço da criticidade.

26. Não há em Chua referências diretas a Marx. Mas o herói da consciência histórica tem encontro marcado com o legado marxiano e seus três pilares – o método dialético, a teoria do valor do trabalho, e a perspectiva da revolução. A Causa assume o lugar de Grande Outro, de forma que os agentes da transformação guardam entre si uma relação de horizontalidade, mediada por essa possibilidade de comparação.³²

27. Ora, o lugar isolado do gozo do herói, em composição, também pode dar origem a laços de confraternização em torno de uma Causa – e os exemplos se multiplicam. Mais do que isso, essa flutuação entre celebração de Um versus confraternização em torno da Causa assume importância estrutural no campo da formação de compositores, e se infiltra em diversos mecanismos de avaliação da produção composicional.

28. Há de se registrar ainda a autenticidade como valor no campo da composição – com todas as implicações elencadas por Benjamin³³ –, e talvez a melhor forma de fazer isso seja relacionando-o

³² Jacques Attali (2007, p. 11) entende a contribuição marxiana como uma grande síntese, que herda do judaísmo a rejeição da pobreza, do cristianismo o sonho de um futuro libertador, do Renascimento a ambição de pensar o mundo racionalmente, da Prússia a primazia da filosofia, da França a convicção de que a revolução é a condição de emancipação dos povos, da Inglaterra a paixão pela democracia e pelo empirismo. As contribuições de Marcuse e de Gramsci, já no século XX, vão enfatizar a importância transformadora (revolucionária) da formação da sensibilidade, e o papel central da chamada superestrutura nas questões de poder – algo que o capitalismo cultural de nossos dias levou às últimas consequências.

³³ O esforço de desmontagem crítica da noção de autenticidade vai dar origem a uma outra visão desse valor, legitimando-o não como algo que permanece imutável para refletir sua suposta origem, e sim como algo que registra a passagem do tempo, e a impossibilidade de retorno a alguma situação primal e originária, envolvido dessa forma não apenas com o estado contraditório do mundo presente, mas também

com outros dois importantes atributos de poder em nosso campo: a historicidade e a centralidade no mundo. A projeção desses valores acontece pela via do colonialismo (passado e atual) e pela extensão da narrativa heróica às assim chamadas periferias.

As energias locais de forças renovadoras buscam fazer frente ao conservadorismo (local) através da adoção das últimas soluções elaboradas nos centros; porém, ao fazer isso, estão, involuntariamente, afirmando o poder de inovação dos centros e a feição copiada das culturas periféricas, reforçando o conservadorismo (global e local). Oprimidos que engolem a imagem do opressor idealizam-na através da tentativa de identificação – é o diagnóstico de Paulo Freire.

29. Na década de 1980 critiquei dois estereótipos: o grande introdutor – ou seja, o personagem responsável pela introdução no Brasil ou em qualquer país periférico de alguma nova prática, doutrina ou teoria; e o compositor-penduricalho, que é o recurso a um leque de referências conhecidas da *mainstream*: um pouco de Webern, um pouco de Penderecki, um pouco de efeitos aleatórios e multimeios... (LIMA, 1985) Uma constante: a desatenção exercitada com afinco pela literatura musicológica do norte.³⁴

com o esforço de antecipação de algo melhor que possa substituí-lo – portanto, um olhar na direção da teoria crítica.

³⁴ Certamente este é um lugar adequado para denunciar mais uma vez a falcutra de enfoques atrativos e tornados sedutores por uma campanha de mídia internacional – estou me referindo ao livro de Alex Ross, *The Rest is Noise*: ouvindo o século XX. Ora, o que de mais sagrado construiu o século XX foi justamente a consciência da complexidade cultural planeta afora. E é justamente isso que o autor não consegue ouvir. Em cerca de 500 páginas dedicadas ao tema, ignora largas fatias do mundo, e no caso específico do Brasil, apenas três ou quatro linhas, dedicadas a Villa-Lobos – *en passant*, tratando de Milhaud – e ainda para sugerir que o nosso herói copiava a rítmica de Stravinsky. Essa musicologia cêntrica apresenta traços característicos do fascismo. O pior é que olhando a literatura mais acadêmica – e aí refiro-me a Richard Taruskin, Elliot Shwartz e Daniel Godfrey, Robert Morgan – a realidade não é tão distinta assim. A adesão a um cânone construído sabe-se lá por qual “racionalidade” cêntrica, que vai projetar uma memória caolha e excludente, e ainda ser exaltada e copiada pelas periferias. Estou falando da nossa musicologia, mas numa tecla bem distinta também registro uma coluna entusiástica de ninguém menos que Caetano Veloso sobre o livro de Ross. Para os nossos ídolos da música popular talvez seja um grande alívio (em termos de superego) perceber que tudo que se fez no Brasil de vanguarda foi nada desse ponto de vista de New York.

30. O que seria, portanto, criar – e a pergunta vale tanto para a criação de música como a de textos –, criar no sentido de gerar escolhas de liberdade e de autonomia, a partir da ótica das periferias, na medida em que mesmo a adoção imediata e radical do mais recente gesto de vanguarda, traz em si uma configuração de poder que ameaça a própria intenção criadora?^{35, 36}

31. Todos os temas tratados até aqui incidem de forma vigorosa sobre o ensino de composição – a rigor, uma atividade voltada para a preservação de um grande patrimônio imaterial. Vivemos e administramos essa tensão entre a formação de personalidades singulares (talvez um dos maiores heroísmos possíveis em nossos dias) e o envolvimento com Causas desejáveis, do ponto de vista da construção de autonomia e emancipação. Em cada passo, o perigo de alienação e mesmo de desfiguração do compositor, mas também as oportunidades do nosso tempo.

Certamente merece atenção diferenciada a incidência de tudo isso sobre a formação da estudante-compositora. Como interpreta esse universo de valorações fálicas? Como se posiciona? Deve perseguir em sua música os sinais reconhecidos pela tradição masculina? Deve se opor? Deve mostrar domínio dos valores celebrados pela

Também torna-se necessário citar o artigo contundente de Jamary Oliveira sobre o compositor brasileiro como centro de desatenção.

³⁵ Obviamente, aqui também ecoa a questão – que espécie de construção de memória seria melhor talhada a lidar com toda essa configuração, na medida em que bem sabemos como os arquétipos do campo da composição são projetados no campo da memória?

³⁶ São perguntas de índole tropicalista – mas um tropicalismo atual, mais para Mangabeira Unger que Nina Rodrigues. Se instalam em cada momento de enfrentamento com linguagens e materiais, se instalam nos ensinos e nas instituições, merecem atenção diferenciada em busca de marcas distintivas. E já não aceita as respostas do século XX. Se a possibilidade de construção de autonomia e de atitudes de libertação depende, como advoga de forma brilhante Mangabeira Unger, de uma sintonia com uma massa emergente de pequenos/grandes batalhadores que conseguem sobreviver e até progredir, diante de uma estrutura jurídica e institucional copiada, que não oferece a menor capacidade de invenção de soluções para a nossa realidade e destino – então quais os caminhos do compor? O que dizer, por exemplo, dos traços acadêmico-institucionais também de feição copiada, também garantidores de valoração apoiada em comunidades internacionais? Como compor uma relação de autonomia com relação aos mesmos?

tradição do herói para ganhar credibilidade de oposição? Como diferenciar valores que são importantes musicalmente independentemente do valor fálico? Deve ignorar solenemente toda essa paçoca? São questões que mereceriam um mergulho próprio – mas que aqui registro como parte da problemática que ora analisamos.

32. Em seu projeto de doutorado Guilherme Bertissolo – gaúcho aportado na Bahia – quis estudar a relação entre música (composição) e movimento. Aceitou minha sugestão de fazer isso a partir de uma imersão no mundo da capoeira, justamente na escola do filho do Mestre Bimba. E depois de quatro anos de formação como capoeirista se sente capaz de desenhar conceitos de síntese tais como ciclicidade, circularidade, incisividade e surpreendibilidade, que são capazes de ensejar experimentos composicionais que dialogam com as categorias de lá e de cá. Mas ele não está fazendo etnomusicologia – embora haja campo e a presença do Outro.

Outros aspectos da mesma ordem aparecem na pesquisa de Alex Pochat que se aproxima da Feira de São Joaquim (tradicional reduto de tradições populares do Recôncavo baiano) e decide captar sob a forma de composição as suas sonoridades cotidianas, e, de forma especial, a essência dos seus falares. E ainda no trabalho composicional de Paulo Rios Filho que coloca a hibridação como horizonte metodológico, buscando diálogos unsuspeitos entre polos que estão isolados em seus universos de sentido – p.e. Reginaldo Rossi e Webern. São exemplos dos caminhos do Grupo de Pesquisa em Composição e Cultura, por mim coordenado na UFBA.

Na verdade, cabe aqui nesse ponto de perspectiva, toda a história da hibridação como horizonte metodológico em composição – ou seja, a administração e fruição de ordens simbólicas divergentes num mesmo tecido de obra. Se Xangô goza com a repetição e uma certa vanguarda goza com a não-repetição, como fazer caminhar esse diálogo?

As linhas de origem são diversas: o Widmer do Côco (anos 1960) e o mesmo Widmer do encontro entre a orquestra sinfônica e o afoxé Filhos de Gandhi, já no final dos anos 1980. Lindembergue Cardoso das Carpideiras (1969) e de Ritual (1989). Fernando

Cerqueira da peça que parte da canção Assum Preto e o do Quinteto de Sopros sobre a chegada de Lampião no inferno. O Jamary Oliveira de *mesmamusica*.

33. Pois então: todos esses vetores e contextos precisam ser avaliados a partir do desfecho que Martin Jay (1998, p.39) constrói para o seu ensaio, o luto da metáfora:

É como se com a ausência de uma promessa de mudança redentora o ativismo político tenha se tornado uma empreitada cinzenta e pouco inspiradora, envolvendo concessões nada heróicas, vitórias ocas e resultados tímidos.³⁷

Para Jay, o doloroso processo de luto é também uma oportunidade de **remetaforização** – fazendo referência a Hans Blumenberg –, na medida em que a desmistificação não consegue dissolver a nossa necessidade permanente por novas metáforas. Se, de fato, a metáfora da revolução tem papel constitutivo para o campo do compor, então o que temos a dizer com relação à clara sensação de sua obsolescência?

34. O que dizer da relação entre “composição e poder” num tempo pós ou re-metafórico, como propõe Jay? O que acontece com a ingerência da figura do herói e da consciência histórica no compor? O que dizer da manutenção de um modelo de ensino transferencial de composição (capaz de captar a atenção do estudante-compositor como desejante) numa época onde o herói foi reduzido à celebridade, perdendo a vinculação significativa com a Causa? Numa época onde o déficit de atenção se impõe como estrutura de superpoderes mundializados – gerando ausência de atenção para os objetos concretos do entorno do sujeito, deixando-os desinvestidos de atenção e libido? (Cf. STIEGLER, 2010) Qual o destino da tradicional polarização fálica e sua sombra sobre valo-

³⁷ “It is as if without the promise of redemptive change, political activism has become a gray and uninspiring enterprise, involving unheroic compromises, hollow victories, and meager results.”

res como coerência, profundidade, autenticidade? O que dizer da condição periférica? Todas essas questões exigem novas respostas.

35. Safatle (2007) analisa a atual sociedade de objetos parciais polimorfos, que leva a uma desvinculação geral entre o imperativo de gozo e conteúdos normativos privilegiados – ou seja, declínio da função simbólica do Pai:³⁸

[...] toda determinação se mostrará provisória e inadequada diante de um imperativo superegóico que exige o puro gozo, faz-se necessário que o sistema de mercadorias disponibilize determinações de maneira cada vez mais descartável e de maneira cada vez mais rápida, importando-se cada vez menos com o pretense conteúdo de tais determinações [...] isto nos faz passar de uma sociedade da satisfação administrada para uma sociedade da insatisfação administrada [...] uma sociedade em que os vínculos com os objetos são frágeis, mas que, ao mesmo tempo, é capaz de se alimentar desta fragilidade.

Como pano de fundo, a formação de sujeitos, a possibilidade ou impossibilidade dessa formação – conteúdos irrelevantes, objetos frágeis – em nome da reconfiguração incessante que responde a esse gozo polimorfo. Portanto, é preciso discutir composição, insatisfação administrada e fragilidade dos objetos.

36. Joel Birman (2011) admite um mal-estar na própria psicanálise, a dificuldade de lidar com uma época onde sua metáfora fundante, o Nome do Pai, parece perder terreno. Para ele, teria

³⁸ Como, em última instância, toda determinação se mostrará provisória e inadequada diante de um imperativo superegóico que exige o puro gozo, faz-se necessário que o sistema de mercadorias disponibilize determinações de maneira cada vez mais descartável e de maneira cada vez mais rápida, importando-se cada vez menos com o pretense conteúdo de tais determinações. Em última instância, isto nos faz passar de uma sociedade da satisfação administrada para uma sociedade da insatisfação administrada [...] Ou seja, estamos diante de uma sociedade em que os vínculos com os objetos são frágeis, mas que, ao mesmo tempo, é capaz de se alimentar desta fragilidade. Até porque, não se trata de disponibilizar exatamente conteúdos determinados de representações sociais através do mercado. Trata-se de disponibilizar a pura forma da reconfiguração incessante que passa por e anula todo conteúdo determinado.

havido ênfase demasiada sobre a linguagem (em Lacan) e isso teria recalcado uma intuição fundamental de Freud, “pela qual o sujeito é corpóreo e afetivo, inscrevendo-se na existência pelo viés da ação”.

Por tudo isso, a tese psicanalítica sobre a feminilidade, anunciada no final do discurso de Freud, é fundamental para a psicanálise na atualidade. Ela nos diz que a feminilidade está no centro do erotismo do sujeito. Sabe-se, de acordo ainda com Freud, que o sujeito tem horror a isso, justamente porque nesse registro o referencial fálico está ausente e em suspensão. Na feminilidade os enunciados são parciais e fragmentários, distantes da falácia universalista [...] (BIRMAN, 2011, p. 102)

Para o autor o campo é o da sexualidade, da política sexual. O que dizer dessa feminilidade pré-fálica – que não é a feminilidade feminina? Responde a uma época onde o sujeito deve conviver com o desamparo de um mundo sem universalidade ou totalidade?

37. Para Maffesoli (2006, p. 25), não importa que termo se utilize – heterogeneização, politeísmo de valores, estrutura hologramática, lógica contraditorial, organização fractal:

O que é certo é não ser mais a partir de um indivíduo, forte e autônomo, fundamento do contrato social, da cidadania desejada ou da democracia representativa [...] que se vive a vida em sociedade. Antes de tudo ela é emocional, fusional, gregária [...] o pensamento e a ação são clínicos [...] É esta a grande mudança de paradigma.

38. Voltemos às duas leis propostas por Ernst Widmer (1988): a organicidade e a relativização. A lógica do crescimento orgânico das ideias modulada pela imprevisibilidade das relativizações. Inclusividade ao invés de exclusividade.

Embora atento ao múltiplo – desconstrói modelos binários – percebe-se o cuidado em estabelecer a organicidade como base, sobre a qual atua a segunda lei, também descrita como “viradas de mesa”. Impossível virar uma mesa, se não houver mesa.

Ao que parece, vivemos uma época onde os termos da equação parecem caminhar para uma inversão, pois com a multiplicidade de objetos, e a fragilidade das permanências, devemos esperar da própria relativização qualquer vestígio de organicidade? Devemos conceber uma base de relativizações (uma mesa) da qual surgiria o vetor da organicidade?

39. Confrontados pelo esforço de remetaforização, talvez devêssemos reavaliar todo o percurso e pelo menos admirar – mais uma vez – que, a princípio, não existem valores fixos ou capacidades inerentes ao compor, na medida em que o compor não pode ser reduzido a um objeto, no máximo a um tempo – quando é composição?, (Cf. BRÜN, 1986) – e, dessa forma, preparados para repensar a metáfora da revolução como uma função do estado de coisas, sem padrões antecipativos, poderíamos quem sabe proclamar em alto e bom som: “Em princípio, estamos contra todo e qualquer princípio declarado”.³⁹

40. Teria sido uma cadência perfeita, caso não estivéssemos lidando justamente com um eclipse do Nome do Pai, e, portanto, um eclipse de qualquer princípio declarado. O sentido anárquico e revolucionário desse dístico ameaça dissolver-se quando rareiam os princípios, quando já não demandam qualquer oposição.⁴⁰

O que significaria remetaforizar Deus, Pai, herói e revolução? Não sendo a narrativa do herói, o compor poderia ser a narrativa da nossa mera existência? Teríamos que riscar a expressão “princípio declarado”, e também a palavra ‘contra’. E, assim, o resultado seria algo como:

*Em princípio, todo e qualquer, estamos.*⁴¹

³⁹ Trata-se do manifesto de uma linha proposto pelo Grupo de Compositores da Bahia em 1966.

⁴⁰ Importante lembrar a observação de Lacan se opondo aos que no auge do fervor libertário proclamavam “se Deus não existe, tudo é permitido”, com um raciocínio lógico embora desconcertante “se Deus não existe, nada é permitido”, não existe mais a instância permitidora, e nem o permitir.

⁴¹ Esta formulação talvez possa ser entendida como a realização radical dos desígnios projetados pela formulação original, na medida em que ela própria se constituía em um princípio declarado a ser desconstruído.

NOTAS SOBRE ÉTICA E CRIAÇÃO⁴²

1.

Este escrito, elaborado a partir do campo sistemático e ficcional da arte e especialmente da música, reúne notas sobre ética e criação – imaginando linhas de força e de perspectiva entre essas verdadeiras constelações de pensamento, que ora se defrontam, ora se tangenciam, e às vezes até mesmo se interpenetram, unindo seus núcleos de força. O percurso seguirá a direção de construção de uma visão interpretativa da atualidade e dos desafios colocados no horizonte, priorizando como espaços de contextualização os discursos sobre música e o compor. E isso, sem esquecer que talvez o esforço de falar sobre ética seja da ordem do inatingível, do inexprimível – situação que, aliás, também não é estranha à arte, e em especial à música, considerada por diversos pensadores como região do inefável.⁴³

2.

Iniciamos a trajetória no campo da educação, onde ética e criação coexistem como dimensões imprescindíveis. Nesse sentido, vale lembrar uma interessante contribuição de Feyerabend (2001), que considerava absolutamente fundamental “imunizar as pessoas contra todas as formas sistemáticas de educação”.

A verdadeira eficácia da educação apontaria para a construção de uma paleta mais ampla de atitudes, que não fixasse ou reduzis-

⁴² Este texto foi apresentado ao Grupo de Ética da Academia de Ciências da Bahia, em 19 de março de 2012, e posteriormente publicado como capítulo do livro *Ética e Ciência*, organizado por Eliane Azevedo e João Carlos Salles, Salvador, Academia de Ciências da Bahia, 2013.

⁴³ Obviamente estamos nos referindo a Wittgenstein e sua escada mística, na questão da ética como algo inexprimível. E a Schopenhauer, entre outros, quanto à música como jardim familiar e inacessível.

se a complexidade do vivido ao estratagema da reprodutibilidade. E mais: não reduzisse ou fixasse a construção de verdade a um processo de homogeneização cultural em torno de uma verdade dominante, mesmo que científica – portanto, relativismo. Ou, como fraseia Boaventura de Souza Santos (2000), a construção de um novo paradigma de convivência entre racionalidades distintas.

3.

Ora, a tradição onde se inscreve minha formação musical considera que essa “imunização das pessoas” comporta um envolvimento com a criação. A criação parece ser um domínio importante para tratar da irreducibilidade do vivido ao conhecido. A criação como ferramenta de autonomia.⁴⁴

Essa orientação – construção de autonomia – aparece bem representada na formulação de Otto Laske (1991) sobre a natureza da criação musical: “Ouvir e compor, quando não abstraídos do mundo-da-vida (Lebenswelt) são atividades de um organismo⁴⁵ que, por meio de razão (by way of reason), cria seu próprio mundo.” Outra coisa bem distinta é tratar essas atividades a partir de uma teoria externa – “*to reason about them*”.

Firmo o olhar analítico sobre a expressão *by way of reason*’ – na medida em que traduz a esperança de reagir a um modelo de separação categórica entre práticas e teorias. A rigor, não existem práticas composicionais, ou criativas. Não faz sentido representar o compor, ou a criação, como se a teoria estivesse apenas do lado de fora.

⁴⁴ E numa reverberação importante: o pensamento como uma questão de criação – seguindo o interstício Nietzsche/Deleuze –, e, portanto, a recusa em partir da verdade como plano que define o pensamento, bem ao contrário, considerar a verdade como criação de pensamento. “Composição, composição, eis a única definição da arte”. Deleuze (DELEUZE, 1992, p. 247)

⁴⁵ Registro como um horizonte de possíveis consequências a utilização da palavra ‘organismo’ – a criação vista em sua amplitude ecológica. Vale a pena mencionar o esforço recente de definir a existência ou não de centros neuronais específicos para a música (neuromusicologia), e o impacto de uma tal descoberta sobre a longevidade da associação humana com a música, levando a uma revisão de seu papel adaptativo na espécie – Cf. *The cognitive neuroscience of music*, Isabelle Peretz e Robert Zatorre (Eds.). Outro caminho interessante é o estudo de estruturas sonoras produzidas por animais – o contraponto dos sapos foi objeto de uma recente tese no campo da música eletrônica – Cf. Rodolfo Caesar e Tato Taborda.

4.

Se a questão ética se instaura a partir do respeito à capacidade criadora do outro,⁴⁶ então ela também se envolve com esse entrelaçamento da teoria com a prática – na medida em que a capacidade criadora, especialmente no campo das artes, depende dessa “razão interna” capaz de guiar escolhas.⁴⁷

Sendo assim, a ética se envolve no próprio tecido da obra de arte. E uma das formas mais claras de apresentar essa ideia aparece em Meyer (1967, p. 59):

A criação é possível apenas se houver escolha E escolha é possível apenas se houver liberdade.

Antes mesmo de qualquer envolvimento com instâncias interpretativas de recepção, a obra de arte se entrelaça com a ética, como testemunho do campo de escolhas possíveis, como evidência e medida de liberdade.

5.

Num paralelismo bastante curioso, encontramos no Deleuze das *Conversações* (1992, p. 126) uma visão do homem e da vida como obra de arte, e uma visão de ética/estética como resistência e reinvenção:

[...] trata-se de regras facultativas que produzem a existência como obra de arte, regras ao mesmo tempo éticas e estéticas que constituem modos de existência ou estilos de vida.

Escrever é criar, e criar é resistir, decodificar as linhas que nos atravessam e inventar novos modos de existência, diz Deleuze.

⁴⁶ E essa é a questão fundamental em muitos dos casos típicos de violação à integridade intelectual, por exemplo, no âmbito da propriedade intelectual coletiva, comunitária, e freqüentes apropriações com fins lucrativos.

⁴⁷ A indissociabilidade teoria e prática no compor – o argumento da ‘razão interna’ – pode ser bem exemplificado através da sociologia de Garfinkel. Sua orientação etnometodológica defende que é o sujeito comum que faz a sociologia... O sujeito comum compõe a sociologia, e compõe a sociedade, ao mesmo tempo. Justamente como a música, onde quem a compõe também compõe a comunidade de ouvintes que a abrigará...

6.

Numa outra ponta desse circuito, a reflexão sobre criação, escolhas e liberdade, figura a contribuição de Adorno (1980, p. 32-36), para quem o próprio material musical – o acorde, a cadência, a melodia, o que for – é constituído em termos de historicidade.

Essa é uma visão notadamente ética, e abrange o modernismo, colocando sobre todos os envolvidos com a criação, especialmente o criador, a responsabilidade pela formação das comunidades de ouvintes. As decisões internas de uma determinada obra estariam, dessa forma, comprometidas diretamente com os destinos da sociedade.

As demandas feitas ao sujeito pelo material são muito mais condicionadas pelo fato de que o ‘material’ é ele próprio uma cristalização do impulso criativo, um elemento socialmente predeterminado através da consciência humana... ...Sendo assim, a altercação entre o compositor e seu material é da mesma ordem que uma alteração com a sociedade... ...Nenhum acorde é falso ‘em si mesmo’, simplesmente porque não existe essa coisa de um acorde em si mesmo, e porque cada acorde é um veículo do contexto total – na verdade, da direção abrangente.

Estamos diante de um paradigma, que foi objeto de maturação durante longo tempo, alcançando esse estado pungente através da dialética de Adorno – onde, vale observar, a superestrutura tem papel decisivo para a conformação das relações sociais.

7.

Porém, a inteireza do desafio requer uma interpretação que transite do econômico ao simbólico. Adorno nos fala de uma cisão que habita a própria obra de arte. De um lado, a reprodução do *telos* da moda, em que se inscreve o ritmo de produção de mercadorias, cada movimento sucedendo ao anterior e até mesmo relegando-o a uma situação de menor racionalidade – mas, eis aí o travo da questão, essa reprodução da lógica da moda aparece na obra de arte (modernista) formatada como resistência, produzindo uma

substancialidade que não pode ser absorvida pela lógica da mercadoria. Alguém já falou da tendência a gerar públicos inexistentes.

Portanto, no âmbito do modernismo, o que temos é a obra de arte como lugar que acolhe essa cisão entre reproduzir e negar (simultaneamente) a lógica de mercadização – gerando e sendo gerada por uma força propulsora que certamente coloca em evidência a dimensão ético-política. Passa a se manifestar como uma causa, como grande Outro – diremos adiante. Pertencimento e identificação com a obra de arte vão exigir uma reprodução dessas condições – eis a matriz dos grupos de vanguarda no século XX.

8.

E eis aí, por exemplo, uma ferramenta interpretativa para pensar a Bahia a partir da intervenção vanguardista de H. J. Koellreuter, a convite do Reitor Edgard Santos para criação dos Seminários de Música da UFBA, continuada por Ernst Widmer a partir do início dos anos 1960. A afirmação desafiadora da possibilidade de que lugares periféricos como a Bahia pudessem produzir música de vanguarda, e não apenas centros de difusão e imitação do espetáculo do pensamento ocidental – e a verdadeira pororoca cultural a ser gerada entre tal iniciativa e os vetores das culturais tradicionais (afro-brasileiras), que nada internalizam sobre centros e periferias da ideologia dominante, e que se organizaram como resistência à homogeneização ocidental em nosso meio.

Poderíamos acompanhar ao longo da produção composicional baiana um certo impulso na direção de carnavalização – no sentido de Bakhtin – enfatizando a possibilidade de uma fusão crítica entre traços, problemas e circunstâncias daqui e do mundo. Não seria dessa ordem o envolvimento de Ernst Widmer, em 1988, com o desafio de um encontro condigno entre Filhos de Gandhi e Orquestra Sinfônica?⁴⁸ Ou mesmo a parceria entre Lindembergue Cardoso e Ildásio Tavares para a elaboração da primeira ópera negra baiana,

⁴⁸ Independentemente dos resultados sonoros que tenha alcançado – em termos de concepção sempre me refiro ao evento (a estreia da obra *Uma possível resposta* op. 169) como um diálogo impossível entre Descartes e Xangô.

a *Lydia de Oxum*? Quanto a mim, não tenho dúvida, de alguma forma esse foi o impulso para a composição do *Atotô do L'homme arme*, que criava espaços de hibridação entre o alujá de Xangô e a melodia da canção medieval.

9.

Peço ao leitor considerar essa última incursão apenas como um arroubo – um arroubo ilustrativo de possíveis caminhos de contextualização. Um esboço interpretativo do equilíbrio de tensões envolvido em nossa própria vida cultural. Retornemos ao percurso original – a presença da ética no tecido da obra de arte, e uma visitação a alguns vetores temáticos que o século XX elaborou com relação a essa interpenetração de forças.

10.

Porém, não podemos ir adiante sem retomar o discurso sobre criação e liberdade de escolha – para observar que falta ali, na colocação de Meyer (1967), uma dimensão fundamental para o século do modernismo, o Inconsciente – embora o modelo de Adorno já transpire essa atitude. Isso significa levantar a hipótese de que as escolhas seriam sobredeterminadas, ou seja, responderiam a uma outra cena, algo que incide diretamente sobre a questão ética, no sentido de um afastamento das concepções normativas clássicas.

Segundo Lacan (1988): “A psicanálise escolhe como padrão de revisão da ética, a relação da ação com o desejo que a habita”. Imbricada na lógica da criação, a dimensão ética acompanha todas as suas etapas, especialmente na medida em que comporta uma relação com o desejo – e isso não significa estar confinado à dimensão do indivíduo, como veremos adiante.

Na medida em que uma obra de arte – sublimação que seja – representa uma forma diferenciada de destino pulsional, portanto, distinta do sintoma, acompanha de perto a relação com o campo da falta, do vazio:

nascido de uma perda irreparável do objeto..., o desejo é a busca indefinidamente repetida dessa perda que não cessa de ser presentificada por outros objetos, sob aspectos apa-

rentemente irreconhecíveis, procurando burlar a censura imposta ao desejante e ao desejado, podendo fazê-lo porque dispõe da potência significativa do corpo. (CHAUI, 2011, p. 19).⁴⁹

O desejo se articula, entre possível e impossível, a partir de um vazio – e Lacan construirá uma analogia com o vaso de cerâmica, ou mesmo com uma catedral. São obras de arte que ilustram a organização em torno de um vazio presentificado, lembrando a estrutura clínica da histeria, e, por exemplo, o apagamento no consciente de memórias inaceitáveis. O discurso de Lacan continua na direção de estabelecer paralelismos entre o vazio na religião – vazio respeitoso, constituído por fórmulas e rituais que lembram a estrutura clínica da neurose obsessiva – e o vazio na ciência, desafio posto por uma ordem simbólica projetada no universo, que cumpre decifrar, saber o que diz de nós, aproximando a ciência da paranoia.

Na ética esboçada por Lacan, essas ações humanas por excelência – arte, religião, ciência – poderiam ser entendidas num paralelismo com as estruturas clínicas.

11.

Ora, se a catedral gótica sustenta uma relação com o desejo, também sustenta e é sustentada por uma relação com o grande Outro (no caso, Deus) – que estabelece tanto o impulso do desejo como seus limites, sua caixa de ressonância.

Vale lembrar com Žižek (2006), que o grande Outro opera num nível simbólico. Quando falamos (ou quando ouvimos), nunca interagimos simplesmente com outros; nossa atividade de fala é fundada em nossa aceitação e dependência de uma complexa rede de regras e outros tipos de pressupostos... O espaço simbólico também funciona como um padrão de comparação contra o qual podemos nos medir. É por isso que o grande Outro pode ser personificado ou reificado como um agente único: o “Deus” que vela por mim do além, e sobre

⁴⁹ Temos aí a questão legitimada de forma brilhante pelas mãos de uma filósofa.

todos os indivíduos reais, ou a Causa que me envolve (Liberdade, Comunismo, Nação) e pela qual estou pronto a dar a vida.

Temos aí, o espaço social da capacidade desejante. Na verdade, a catedral gótica convoca e responde às três grandes questões fundamentais evocadas por Terry Eagleton (1993) em *Ideologia da estética*: O que podemos saber? (o cognitivo); o que devemos fazer? (o ético-político)? O que nos atrai? (o estético-libidinal).

Essas três questões remetem à capacidade que cada época possui de construir visões de síntese. Ao invés de utilizar apenas a noção mais frequente (associada a Foucault), a *episteme* – o conjunto daquilo que uma época pode conhecer – Eagleton amplia o âmbito para incluir o ético-político e o estético-libidinal. Ou seja, há também um limite para o que atrai (o estético-libidinal) e o que convoca (o ético-político).

Mais importante ainda: a formulação também sugere que esses três limites interagem. Ou seja, que não é possível isolar a ética do cognitivo ou do libidinal. Cabe, portanto, perguntar sobre a atualidade – e sobre como conjuga esses três desafios?

12.

Antes disso, porém, cabe alinhar em perspectiva etapas do processo. Muitos séculos antes da catedral gótica, Boécio afirmava que a música tanto podia remeter à relação entre corpos celestes, como às relações entre pessoas ou relações sonoras propriamente ditas. Estamos no âmbito da tradição especulativa (Dahlhaus) ou da *episteme* da similitude, operando com a semelhança como eixo organizador do pensamento, “o homem como ‘pequeno mundo’ que espelha o universo e é por ele espelhado”, tal como no texto de Leão Hebreu. (Cf. CHAUI, 2011, p. 13)

Digo-te que o Céu, pai de todas as coisas geráveis, move-se num movimento contínuo e circular sobre o todo do globo da matéria primeira, ao mover-se e remexer todas as suas partes germina todos os gêneros, espécies e indivíduos do mundo inferior da geração; assim como, movendo-se o macho sobre a fêmea, e movimentando-se nela, procria filhos...

A Terra é o corpo da matéria primeira, receptáculo de todas as influências de seu macho, que é o Céu. A água é a umidade que a nutre. O Ar é o espírito que a penetra. O Fogo é o calor natural que a tempera e vivifica.

13.

A pergunta pela ética vista a partir do tecido da obra de arte, nos leva a considerar a superação desse estado de coisas, no âmbito do surgimento daquilo que conhecemos como modernidade, e a partir de Max Weber condensada pela expressão “desencantamento do mundo”.

Para Daniel Chua (1999):

Desen-cantar o mundo é deixá-lo des-cantado. A modernidade registra sua aridez de cantos tentando re-encantar o mundo com sua própria voz [...] A virada vocal em música, da qual nasce a ópera, é um sintoma de desencantamento.⁵⁰

14.

Ora, o surgimento da modernidade vai exigir o desligamento desse monocórdio celeste – figura emblemática da episteme da similitude e da conexão de encantamento entre os seres –, transformando a música em objeto autônomo, aberto às manipulações da razão instrumental. Para Stillman Drake, os experimentos sonoros realizados por Vincenzo Galilei (pai de Galileu) e um dos compositores associados ao nascimento da ópera, iam contra a concepção ancestral (pitagoreana) da música como manifestação de algum sistema numerológico, passando a vê-la como tema de experimentação na relação com os corpos sonoros – e tiveram uma influência marcante sobre os experimentos em física de Galileu, inspirado a partir dessa influência a questionar o mundo,

⁵⁰ To dis-enchant the world is to leave it un-sung. Modernity registers its songlessness by trying to re-enchant the world with its own voice [...] The vocal turn in music, from which opera is born, is a symptom of disenchantment.

verificando suas leis empíricas. É um capítulo fascinante das relações entre arte e ciência.

15.

“A ópera canaliza o desejo” nos lembra Susan McClary (1993) em seu conhecido ensaio que ataca a ideia de música absoluta, a ideia longamente elaborada, mas cunhada propriamente pelo romantismo, de que a música era da ordem do inefável. Esse artigo marca o início de um longo embate entre formalismo e hermenêutica em musicologia e teoria da música, hoje, aliás, em via de superação. A canalização de desejo na música ocidental da modernidade vai operar através de esquemas narrativos codificados socialmente, tais como a tonalidade ou a forma sonata. Isso representa a adoção de discursos e narrativas por uma superfície musical aparentemente alheia ao discursivo.

16.

A reação ao desencantamento – reação à perda de uma centralidade celebrada desde sempre – vai colocar em andamento essas forças de canalização do desejo, que também são estratégias de captação de atenção, e certamente envolveram uma aproximação considerável com a retórica, preservada do mundo grego pela civilização árabe. Aliás, trata-se do mesmo impulso que vai implicar um investimento crescente em direcionalidade na música, as nuances e passos de aproximação de um centro tonal, a ênfase na sofisticação de um tempo linearmente concebido – contrastando com as verdadeiras mandalas temporais não-ocidentais, onde o ‘estar na presença de’ é mais importante do que atingir um determinado ponto.

Esse também é o início do processo que vai posteriormente representar uma conquista – a identidade-mercadoria da arte, permitindo que flutuasse com plena liberdade com relação aos patronos do antigo regime.

17.

Da catedral gótica à ópera há uma distância considerável – bastante representativa da distância entre o princípio da similitude e a episteme ordenadora e classificatória que surge como eixo estru-

turante da modernidade. Manfred Bukofzer aponta em seu respeitado estudo sobre o barroco, o fato inusitado de que gravitação e tonalidade sejam teorias que foram gestadas num mesmo período. Ora, a tonalidade não deixa de ser uma gravitação tonal...

O vazio da catedral projetado agora sobre a organização do universo sonoro – e o centro tonal como motor de atenção, direcionalidade e desejo, mas também sempre exposto à dialética entre atingir um ponto e ao mesmo tempo esvaziar as expectativas que o sustentavam. É o caso das cadências em música, elas guardam essa ambiguidade estrutural entre preencher as expectativas e ao mesmo tempo esvazia-las pelo encerramento do discurso. Refletem dessa forma, o enlace entre desejo e memória.

18.

A fuga barroca – e especialmente a fuga em Bach, tomo como referência a fuga em dó menor do Cravo Bem Temperado v. I (CBT I) – como profusão de linhas que apontam para intensificação no “infinito barroco”, o mesmo que se faz presente nas imagens dos santos. Lima (2005, p. 172)

Intriga-me uma dupla sensação: uma ânsia interior que caminha na direção de intensificações cada vez maiores, e uma resignação que oscila entre contemplativa e iterativa, que forma uma espécie de ambiente básico da experiência, sobre o qual as intensificações ocorrem... e a convergência desses dois processos na direção de um pequeno vácuo rítmico que faz parte do sujeito da fuga no c. 2.

Mas aí também, assim como na catedral, a presença manifesta do grande Outro, como causa e limite do desejo, remetendo simultaneamente a uma ética do Bem, assim como a uma ética do Dever.

19.

A episteme ordenadora e classificatória da modernidade vai manter uma estreita relação com o princípio da “proliferação de rupturas”; e, portanto, com a potencialização do novo como esteio do desejo e da construção de identidade/subjetividade. O “novo” passa a desempenhar o papel do vazio.

Todavia, é importante reconhecer que “o novo” surge a partir de duas leituras opostas – por um lado visto como o legítimo sucessor da tradição, mas, por outro, percebido como estranhamento, como ameaça, gerando medo – algo que o enclave da fábrica, da máquina, do autômato, reforçará.

A série de rupturas também se tornou o esteio dos desenvolvimentos e inovações tecnológicas, e mais, nota-se um progressivo entrelaçamento entre rupturas tecnológicas e rupturas de “linguagem e representação”, no âmbito daquilo que passa a ser denominado de crise de representação no modernismo.

20.

Sendo assim, como figura do herói, a música já não é uma incorporação da sensibilidade moral, mas a expressão de uma consciência histórica. A *Eroica* rejeita as reações do corpo em favor da ação na História. Domina o tempo levando a forma a crises constantes que o herói teve de resolver a fim de reformatar a História a partir das visões utópicas do humanismo secular.⁵¹

Não custa observar como a figura do herói refere-se tanto ao protagonista da obra – e esse é um conceito valioso –, como também ao próprio criador. O herói ocupa o lugar da antiga catedral, e substitui o infinito do barroco pela transformação histórica. Obviamente sua presença se estende a outros campos, dos quais a literatura é o mais óbvio.

A construção do herói como personagem da trama artística e da criação deve também ser indicador do processo histórico de construção de subjetividade, algo que implica esse intrincado jogo entre indivíduos e referências simbólicas, gerando pertencimentos e identidades. E vale lembrar com Žižek (2006, p. 25) que “a transformação subjetiva ocorre no momento da declaração, não

⁵¹ Therefore, as hero, music is no longer an embodiment of moral sensibility but the expression of a historical consciousness. The *Eroica* rejects the reactions of the body for the action of history. It masters time by constantly bringing the form into a crisis that the hero must resolve to shape history into the Utopian visions of secular humanism. (CHUA, 1999, p. 153)

no momento do ato”. A *Eroica* de Beethoven é inegavelmente um momento de declaração.

21.

Há uma linha bastante clara entre o herói da consciência histórica do início do século XIX e o modernismo do século XX, mas agora com uma ênfase renovada na aceleração do ritmo das rupturas, em plena crise da representação – compositores buscando um sistema novo a cada obra. Se o herói representava, de alguma forma, os anseios de um discurso universal da burguesia recém emancipada, agora no modernismo, o que quer o capitalismo com a obra de arte, e vice-versa? Já vimos anteriormente a resposta de Adorno a essa questão.

22.

Talvez o problema mais visível na atualidade, o desafio mais pungente com relação aos processos de criação/educação, e, portanto, de qualquer propulsão ético-política através deles é o que vem sendo denominado de destruição da atenção – para usar uma formulação de Bernard Stiegler (2010).

A montagem de super poderes psíquicos em nível global captando atenção para uma agenda cada vez mais imaginária de produtos e sentimentos (cada vez mais dual, sem a intervenção de um Outro, seja ele uma causa, um bloco de saber, uma tradição), cada vez mais voltada para o lucro imediato, instalando uma economia do curto prazo.

A captação da atenção de curto prazo surge no capitalismo tardio como priorização das atitudes especulativas em desfavor de atitudes de investimento. A destruição da atenção é o maior atentado possível com relação à possibilidade de criar. Está, assim, na base da presente crise – compondo os três grandes limites do capitalismo: a redução sistêmica da margem de lucros, a questão ecológica e a destruição da possibilidade de atenção e investimento libidinal.⁵²

⁵² Cf. Bernard Stiegler (2010).

A organização fundada sobre o consumo, e constituída por sua oposição à produção, não é perigosa somente porque ela produz excessos de CO², mas porque ele destrói os espíritos.

23.

A figura da “celebridade” aparece aí como engrenagem estruturante, tendo surgido através do entrelaçamento de vários processos – a própria democracia,⁵³ o declínio da força da religião organizada, a transformação do cotidiano em mercadoria.

A celebridade provavelmente herda alguns traços da figura do “herói” que se impõe a partir do romantismo como florescência da epopeia burguesa, e que passa a representar tanto o personagem e suas vicissitudes como o próprio criador. No século XX, no âmbito do modernismo musical, espera-se que esse “herói criador” invente praticamente um sistema a cada obra.

Mas a figura do herói ainda tinha um compromisso profundo com uma ética do dever, enquanto a celebridade representa uma espécie de clímax da ética da utilidade. O desafio ético pode ser avaliado a partir dessa imagem da captação da atenção – e da consequente impossibilidade de investimento em “objetos” propriamente ditos. Ora, a atenção é que constitui objetos, e existe tanto no nível individual como no coletivo, é, na verdade, uma espécie de ponte entre os dois mundos.

24.

Pensando na catedral gótica como emblema de uma época – e de sua *episteme* ampliada – podemos nos pôr a imaginar o correlato dos nossos dias, e uma possível resposta, por mais esdrúxula que pareça, seria o corpo elástico de Michael Jackson.

Podemos evocá-lo facilmente através do estilo de movimento, uma cinética toda especial, uma dança eletrizante, mas aparente-

⁵³ Na Líbia de Kadhafi, os jogadores de futebol não tinham nome, apenas números nas transmissões de rádio e televisão, justamente para evitar que adquirissem notoriedade.

mente disforme, dança sem lei que faz o corpo andar para trás, amolecer que nem borracha, deslizar sem gravidade. As crianças piram: seria um Chaplin transfigurado pela pós-modernidade?

Esse personagem que canta e dança, atrai para si os adereços mais incríveis. Na verdade ele configura o corpo como adereços – e naquele famoso sacolejo de quadris que sempre emoldura uma pegadinha radical, parece nos dizer que o próprio pênis é um adereço – existiria irreverência maior? Aponta para uma sociedade do adereço?

Preso a um intrincado processo de fabricação de si mesmo – impedido e seguir o caminho da identificação com um pai violento – transforma essa auto-fabricação, suas misérias e delícias, no foco de atenção midiática. E faz isso de forma incomparável com o talento que tem.

Ignora a genética e fabrica-se branco – não há limite. Envolve-se, portanto, numa desconstrução impossível de sua negritude, que grita por todos os seus poros, em cada jeito de corpo, em cada foto de família. Dolorosa travessia ao nada da impossibilidade de identificação.

E ao oferecer ao mundo seu processo de fabricação artificial de si mesmo como objeto de adoração, está absolutamente alinhado com a necessidade pós-moderna de desvinculação da instância terceira de um Outro – pai, pátria, religião, instituição, causas etc. E está também alinhado com as boas práticas do mercado, visando maior lucratividade pela via da globalização – atores sem nada acima deles que impeça a maximização das trocas.

25.

Sem a possibilidade de atenção (e cuidado) a objetos reais, também se desinveste da construção de sociabilidade. Uma comunidade pode ser entendida como um conjunto de objetos compartilhados. Sem atenção e objetos, não há aprendizado da construção de sociabilidade. A energia libidinal flutuante – descolada de objetos reais – implicará um aumento considerável de violência e adição.

Qual a arte possível num mundo sem atenção disponível para objetos de cuidado artístico? Será a fusão irremediável com a publicidade? O que dizer da violência como atrativo cultural?

26.

A destruição da atenção acontece em paralelo a uma espécie de liquidação coletiva da transferência, enquanto é suscetível de recair tanto em pessoas quanto em blocos de saber. E a transferência é o processo engendrado pela função do “suposto saber” – portanto, a atribuição de saber a pessoas e blocos de saber.

Sendo assim, a falta de atenção para o cuidado com objetos é também a liquidação do grande Outro (Deus, tradição, pátria, comunismo etc...) como instância reguladora dos mecanismos de formação de identidade. Pois, se não há objetos, não há sujeitos. Trata-se de um processo complexo, que tanto acarreta grande liberdade como problemas de ausência de limites – Melman.

Não há mais nem autoridade, nem referência, menos ainda saber que se sustente... Estamos apenas na gestão, há apenas práticas... Uma formidável liberdade, mas ao mesmo tempo absolutamente estéril para o pensamento. Também nunca se pensou tão pouco!

A carência das identificações simbólicas só deixa como recurso, para o sujeito, uma luta incessante para conservar e renovar insígnias cujas desvalorização e renovação são tão rápidas quanto as evoluções da moda, e isso enquanto ele mesmo está inexoravelmente entregue ao envelhecimento, com o seu carro

27.

Mas quais as perspectivas de construção de um cenário possível? Para Stiegler (2010):

A tentação do mundo industrial e capitalista é de fornecer uma resposta tecnológica e científica, negando o que está em jogo, sem entender... que é necessário mudar o mode-

lo industrial não simplesmente para desenvolver uma nova racionalidade técnica e científica, mas para constituir uma nova racionalidade social, produtora de motivação, de motivos para viver juntos, isso é, de cuidado com o mundo e com aqueles que nele vivem: produtora de um novo saber-viver...

É este contexto que deveria conduzir a União Européia à elaboração de um novo modelo industrial, repousando sobre uma política industrial de tecnologias do espírito – isto é, da sublimação – como a única economia libidinal durável...

28.

O criador herói brasileiro enfrentou desde sua invenção no século XIX, e enfrenta até os dias de hoje, o desafio de transposição desse arquétipo (o herói-criador), do contexto da arte e do pensamento produzidos fora da vivência periférica, para o tecido interno de sua possibilidade de existência.

Em tela: “o caráter postiço, inautêntico, imitado da vida cultural que levamos”, a condição de cultura de cópia e as alternativas construídas pelo pensamento brasileiro para lidar com a feição copiada da cultura. A inevitabilidade dessa condição – apaga o autorreconhecimento como valor diferencial – e dá origem a um conhecer/gozar/dever feito através de um outro que nos coloniza.

29.

Trata-se, portanto, do desafio de compor uma episteme ampliada que busque contemplar o desejo de participação no espetáculo da arte e do pensamento, sem apagamento da alteridade, num processo que seja capaz de postura afirmativa e construção de valor diferencial.

O discurso da vanguarda, exigindo uma legitimação como “progressista” – e, portanto, ao mesmo tempo um abandono das formas anteriores “românticas” e retrógradas, precisará ser posto à prova pela consciência dos criadores nacionais: como conjugar espírito de vanguarda e compromisso com os povos daqui, ou seja, reconhecendo suas tradições e vozes de alteridade? Esse dilema ético-político nos constitui como lugar de fala.

É uma linha que vai dar em Macunaíma, e nas ideias de antropofagia que atravessam o século. Repito: como resposta crítica a um mundo de centros e periferias, a antropofagia representa uma importante posição ético-política. Já demonstrei em outro escrito, como esse espírito materializado pelo discurso oswaldiano aparece na Bahia como um caminho orgânico de diálogos entre a rua e o salão – antes mesmo de sua formulação paulista.

30.

E mais: sendo o Brasil, e a Bahia em particular, um lugar onde não se estabeleceu a ideia de nação como território de todos os cidadãos, e, portanto, um lugar onde a força simbólica unificadora desse grande Outro não atuou plenamente, viveríamos o curioso paradoxo de termos sido pós-modernos antes do modernismo! (Já que o pós-moderno se caracteriza pela diluição dessa forma simbólica).

Isso tem consequências importantes sobre a conduta de diversos criadores – o equilíbrio/desequilíbrio entre lógica interna orgânica versus maximalização (um tanto barroca) de possibilidades – que está presente tanto na Tropicália como no discurso do Grupo de Compositores da Bahia,⁵⁴ afetando e criando pontos de diálogo entre vanguarda e cultura de massa.

Uma tensão criativa entre tradição e ruptura, digamos assim. Um afrouxamento de superego – enquanto Beethoven escreve “*Muss es sein? Es müssen sein*” em seus últimos quartetos, evocando a necessidade de uma teleologia um tanto trágica do desenvolvimento de suas ideias musicais, nós aqui celebramos com Riachão ter visto o “Umbigão da baleia”, ou construímos através de Smetak um instrumento cheio de furos denominado “A grande virgem”.

⁵⁴ “Em princípio, estamos contra todo e qualquer princípio declarado”, GCB, 1966.

TEORIA DA CULTURA NA PERSPECTIVA CRIADA PELO ENSAIO DE FREUD “O FUTURO DE UMA ILUSÃO”⁵⁵

*Só alguém dentro de uma situação pode julgá-la,
E ele é a última pessoa que pode julgar.*
Bertolt Brecht

Introdução: uma revolução erótica universal

1.

A ideia motriz deste trabalho surge da constatação de que Freud ao problematizar a religião – ou melhor, as ideias religiosas – faz isso pela via da cultura:

Quando já se viveu por muito tempo numa civilização específica e com frequência se tentou descobrir quais foram suas origens e ao longo de que caminho ela se desenvolveu, fica-se às vezes tentado a voltar o olhar para outra direção e indagar qual o destino que a espera e quais as transformações que está fadada a experimentar.

Parece, dessa forma, bastante justificável proceder a um exame mais detalhado de como o pensamento sobre cultura vai permitir esse aporte analítico. Faremos isso acompanhando no próprio texto o desafio de estruturação do pensamento do autor, mas também avaliando as projeções de algumas questões e ideias temáticas ali configuradas até nossos dias. Cabe, também, buscar entender esse

⁵⁵ Este texto foi apresentado ao Grupo de Ética da Academia de Ciências da Bahia, em 13 de maio de 2013.

momento do discurso freudiano no conjunto da empreitada psicanalítica e mesmo atentar para a relação mais ampla entre psicanálise e modernidade.

2.

O texto “O futuro de uma ilusão” de Freud (2012) publicado pela primeira vez em 1927, reúne dez capítulos e uma dinâmica toda especial de envolvimento do leitor na própria vivência das questões por ele esculpidas. Na verdade, poderia até ser lido como uma peça de metodologia da pesquisa, envolvendo introdução e descrição do contexto de onde surge o problema (no caso, os rumos da civilização e as condições de pertencimento), justificativas e fundamentação (o embate entre natureza e civilização), recorte da questão central (“em que reside o valor peculiar das ideias religiosas?”), abordagem da mesma sob ângulos diversos (“onde reside a força interior dessas doutrinas e a que devem sua eficácia?”), definição dos termos utilizados (o que são ideias religiosas? o que é mesmo ilusão?), desenvolvimento da discussão (feito através de diálogo com um personagem antagonista fictício, a partir do capítulo 4), conclusões, consequências e recomendações finais (por exemplo, “Os homens não podem permanecer crianças para sempre... Podemos chamar isso de *educação para a realidade*”, ou então a famosa fórmula de encerramento, “Não, nossa ciência não é uma ilusão. Seria ilusão, porém, acreditar que pudéssemos conseguir em outra parte aquilo que ela não pode nos dar.” Vejamos como o próprio autor descreve sua trajetória de trabalho:

Tome minha tentativa pelo que ela é. Um psicólogo que não se ilude sobre a dificuldade de descobrir a própria orientação neste mundo, efetua um esforço para avaliar o desenvolvimento do homem, à luz da pequena porção de conhecimento que obteve através de um estudo dos processos mentais de indivíduos, durante seu desenvolvimento de crianças a adultos. Ao agir assim, impõe-se a ele a idéia de que a religião é comparável a uma neurose da infância, e é otimista bastante para imaginar que a humanidade superará essa fase neurótica, tal como muitas crianças evoluem de suas neuroses semelhantes.

3.

Essa descrição trata de um discurso analítico com orientação científica, onde se faz referência a um estudo que a sustenta – o estudo dos processos mentais de indivíduos –, e a uma possível correlação. Estamos no âmbito da conexão entre os processos de maturação subjetiva e os processos de modernização social, aproximados por uma mesma lógica evolucionista. O tema atravessará o século, aparecendo em formações discursivas diversas, e nos atingindo com igual intensidade, a travessia entre o âmbito do indivíduo e o grupo, a sociedade, a cultura – e vice-versa. Nos dias de hoje, no campo da psicanálise, permanece em pauta a construção de vínculos entre a clínica e os estudos culturais.

Mas não é só isso que transpira do trecho acima. Para Safatle (2009, p. 360), o caminho de Freud reunirá três grandes visões de mundo (*Weltanschauung*) – a animista (ou regime de encantamento), a religiosa (ou ético-religiosa) e a científica (culminando com a própria psicanálise) num percurso sintético de três etapas:

Elas se organizam como correspondentes de um processo de maturação subjetiva que vai: i. em direção ao narcisismo primário com seus processos projetivos; ii. posteriormente, à experiência do desamparo com a internalização da Lei social através da constituição de uma instância moral de observação (*supereu*); iii. por fim, ao esboço de realização de expectativas emancipatórias.

4.

É preciso acentuar o papel desempenhado pela segunda etapa desse ciclo – a internalização da Lei social – porque é justamente um momento especial de coalizão entre indivíduo e cultura. A experiência da clínica trouxe para a pesquisa de Freud a convicção da importância do embate entre a dimensão pulsional e esse núcleo teológico-político (para usar a expressão de Safatle) *qua* instância moral de observação, para os destinos do indivíduo.

Esse viés interpretativo nos afasta da ideia de que estejamos apenas diante de um embate entre luzes e superstição (de resto, retar-

datário), entre método científico e obscurantismo medieval. Freud está preocupado com a permanência incisiva, em plena modernidade, desse núcleo teológico-político, em torno do qual a vida vai sendo organizada – o embate verdadeiro seria, dessa forma, entre a permanência desse núcleo e a possibilidade aventada por Freud de crítica das ilusões.

E, vale a pena lembrar, Freud não reduz o campo das ilusões à religião. Mesmo de forma incipiente, observa (1973, p. 47): “Não devem as suposições que determinam nossas regulamentações políticas serem chamadas também de ilusões?” Abre assim o caminho, para uma série de aproximações futuras nessa direção – talvez a mais recente sendo o diálogo entre marxismo e psicanálise cultivado por Slavoj Žižek (2006), elaborando uma costura fina entre, de um lado conceitos como sintoma, mais-gozar, pulsão e o Real, e de outro, fetichismo da mercadoria, mais-valia, luta de classes e base/superestrutura. Está aí um exemplo concreto de projeção de uma temática.

5.

Essa linha de pensamento sobre a instância moral também ecoa no estudo abrangente dedicado à ideologia da estética desenvolvido por Eagleton (1993, p. 209). Ele finaliza o capítulo destinado a Freud observando que “a moral tem sua origem não no superego, mas na gratidão afetuosa do bebê pelos cuidados que recebe dos mais velhos”. Sendo assim, herdamos o problema político de que “a aprendizagem do amor no bebê é inseparável da reverência pela autoridade”. Como alcançar um estilo de amar mais recíproco e igualitário? E isso, nos diz ele, seria um dos objetivos da psicanálise, tanto quanto da política revolucionária. Essa é sem dúvida uma interface muito importante para uma releitura do ensaio de Freud.

6.

Recolho, portanto, com grande interesse, uma curiosa expressão utilizada pelo psicanalista argentino-baiano Emilio Rodrigué em sua biografia de Freud. Ao comentar as cores sombrias do ensaio “O mal estar na civilização” (1929-1930), escrito logo após “O futuro

de uma ilusão” (1927), Rodrigué faz questão de lembrar uma outra época de cores mais vibrantes e sonhadoras, e traz à baila este trecho de uma carta escrita a Jung, em 13 de janeiro de 1910: “Estou convencido de que a bandeira da psicanálise deve tremular sobre o território da vida amorosa normal”. Pois é, arremata Rodrigué (RODRIGUÉ, 1995, p. 239): “Freud, alguma vez, acreditou numa revolução erótica universal”.

“Revolução erótica universal”: a expressão é mesmo interessante. Porém, até a presente data, o resultado de sua pesquisa nas máquinas de buscas é simplesmente nulo. E, no entanto, ela exprime e reúne uma quantidade enorme de fenômenos e intuições que se estendem pelo menos do início do século passado até hoje.

De forma especial ela dialoga com o nosso imaginário cultural, com a Bahia – que como núcleo original da identidade brasileira foi tantas vezes associado ao lugar paradisíaco da ausência de pecado. As vicissitudes do superego, da ausência de culpa, num lugar da periferia do capitalismo incipiente. Não podemos mesmo duvidar, de que, se existe qualquer coisa denominada de “revolução erótica universal”, Gregório de Mattos deve ser considerado um dos seus ativistas.

7.

Vale frisar, acreditar numa revolução erótica universal significa estar envolvido nesse embate com os limites da moral e da tradição, os mesmos que aparecem na clínica a partir do esforço analítico. Porém, mesmo em seus últimos escritos, quando as cores são mais sombrias e prevalece o interesse pelo mal-estar na cultura, permanece em Freud (2011, p. 50) a consciência e o ativismo com relação aos malefícios e mesmo a injustiça das limitações morais tradicionais:

A escolha de objeto do indivíduo sexualmente maduro é reduzida ao sexo oposto, a maioria das satisfações extragenitais é interdita como perversão. A exigência expressa em tais proibições, de uma vida sexual uniforme para todos, ignora as desigualdades na constituição sexual inata e adquirida dos seres humanos, priva um número considerável deles do prazer sexual e se torna, assim, a fonte de grave injustiça.

8.

A transformação radical durante o século XX dos costumes e da moral ligados à sexualidade é algo que nos acostumamos a considerar natural, ou seja, parte de um processo necessário de modernização e esclarecimento, conduzido em prol de uma racionalidade que nos parece tão inquestionável como a evolução dos meios de transporte ou das comunicações. Difícil reconstruir a intensidade das transformações, a dimensão dos embates, os ritmos com que aconteceram, e, sobretudo, a mobilização de esferas tão diversas como o âmbito das relações econômicas e políticas, o mundo do trabalho, a educação, a cultura. Multifacetado que seja, tal processo teve uma contribuição decisiva da psicanálise.

9.

Não há como negar que a década de 1960 teve um papel especial nesse longo processo, e representou uma etapa diferenciada de transformação da mentalidade comum, no embalo de fenômenos culturais de impacto mundial, tal como os Beatles. Pouco se fala de um diálogo entre Lennon e Freud, e, no entanto, como mostram os dois excertos abaixo, parecem estar entoando um dueto bastante afinado, como se a letra da canção *Imagine* saísse diretamente do último capítulo do ensaio “O futuro de uma ilusão”.

*Imagine there's no heaven / It's easy if you try
No hell below us / Above us only sky
Imagine all the people / Living for today*⁵⁶
(John Lennon)

*Isso soa mesmo grandioso! Uma humanidade que renunciou
a todas as ilusões
e assim se tornou capaz de se organizar de modo tolerável na
Terra! (FREUD, 2012, p. 122)*

⁵⁶ Imagine que não existe Céu. É fácil se você tentar. Nenhum Inferno abaixo de nós. Acima de nós apenas o espaço. Imagine todas as pessoas. Vivendo para o dia de hoje. John Lennon

De forma mais direta ainda, e tomando como ponto de intensificação poética a citação do verso de Heine – *Den Himmel überlassen wir; Den Engeln und den Spatzen* (Deixemos o Céu aos anjos e aos pardais) – Freud (2012, p. 121) nos fala dessa nova humanidade, fortalecida pelo conhecimento científico:

Que lhe deve importar a miragem de um latifúndio na Lua, de cujas colheitas jamais alguém viu coisa alguma? Na condição de pequeno lavrador honesto nesta Terra, ele saberá cuidar de sua gleba de maneira que ela o alimente. Por não colocar mais suas expectativas no além e concentrar todas as forças liberadas na vida terrena, provavelmente ele consiga que a vida se torne suportável para todos e que a cultura não oprima mais ninguém.

10.

Ora, a utopia de Lennon não surge de nenhum veio científico, e sim de seu envolvimento com a música e com a projeção em escala global de suas canções, ampliando os patamares da indústria cultural a níveis inéditos. Envolve a ultrapassagem da religião, mas também da guerra, da existência de países, da existência de propriedade –, ou seja, desenha um confronto direto com representações múltiplas da autoridade, e mesmo um devaneio com a abolição dessas formas tradicionais de suporte simbólico.

Lennon foi um personagem especialmente talhado pelas circunstâncias da vida a incorporar esse discurso utópico – membro da geração que cresceu durante o pós-guerra, teve uma experiência familiar atribulada, pouco contato com os pais, criado por uma tia e perdeu a mãe aos 17 anos, o que deixou tudo em suspenso. Reúne, portanto, em si, a instabilidade necessária, a hostilidade necessária, para propor esses rompimentos radicais.

*Mother, you had me / but I never had you
I wanted you/ but you didn't want me*⁵⁷

⁵⁷ Mãe, você me teve/mas eu nunca tive você. Eu te queria / mas você não me queria.

Através da canção *Mother*, por exemplo, e já no período pós-Beatles, insinua o desejo de transar com a própria mãe (Júlia). Não lembro outro caso de Édipo assim quase explícito em canções. A canção sustenta um grito, um apelo, uma agonia. Há um sofrer sendo exposto, e há uma perplexidade que paira sobre tudo. De onde vem essa originalidade? Freud pariu Lennon? E este assim se torna personagem da narrativa desencadeada pela recepção do texto freudiano, inclusive “O futuro de uma ilusão”?

Mas talvez o traço mais distintivo da canção seja o seu investimento numa exposição deslavada da intimidade emocional/existencial de seu autor/celebridade. Como se ali estivesse acontecendo uma travessia radical para um outro ambiente.

11.

É o mesmo herói que decide ficar nu pela paz, que devolve a medalha à Rainha porque não aceita a guerra, que embarca no sonho da realidade ampliada e que um dia se imaginou mais famoso que Jesus Cristo, tendo sido, anos depois, assassinado por um fã obcecado pela sua imagem.

Ora, os ingredientes desse caso reverberam até hoje, e até certo ponto moldam a condição cultural dos nossos dias, na medida em que o papel de celebridade, a função-celebridade se assim pudermos falar, é avaliada em termos da quantidade de prazer/gozo que aparenta desfrutar – as capas das revistas são o cenário mais visível desse processo –, e também na medida em que a intensidade desse prazer/gozo está ligada à sua capacidade de flexibilizar tabus e lei.

Lennon representa, sem sombra de dúvida, um novo patamar de intensidade com relação ao experimento com a figura da celebridade como sedução de uma massa mundial de indivíduos prontos para uma identificação sem precedente. Uma experiência com o poder assim desencadeado, que tem muitos traços semelhantes ao culto religioso. A fusão-confusão emocional entre pessoas da massa e herói (novo estágio de lucratividade), gerando uma miríade de situações, e a desconstrução das narrativas tradicionais que amarravam esses indivíduos a seus contextos locais.

É como se o herói ameaçasse roubar o lugar da referência simbólica (da lei) e redesenhar os caminhos de regulação do gozo. Mas, estranha circunstância: a utopia de Lennon não se dá conta da severa clivagem que a sustenta? Ou seja: o paradoxo entre o discurso de desconstrução da autoridade e a entronização absoluta feita a partir do lugar-de-fala desse novo poder mundial que é a celebridade?

Como reagir diante de um discurso que promete a liberdade total diante das seculares barreiras entre os homens, que promete uma equanimidade radical, se esse discurso inaugura um novo patamar de sedução e isolamento, e, portanto, de uma quase total incompatibilidade entre massa e celebridade?

12.

Voltando ao discurso de Freud. Não há como negar sua adesão permanente a um esforço de sofisticação de conceitos que consigam dar conta da experiência psicanalítica, mas há também um claro investimento em transformar mentalidades, “educar para a realidade”, como registramos acima. A leitura de um trecho da parte final, capítulo IX (1927, p. 63), ilustra esse ponto:

Sem dúvida é insensato começar a tentar eliminar a religião pela força, e de um só golpe. Acima de tudo, porque isso seria irrealizável. O crente não permitirá que sua crença lhe seja arrancada, quer por argumentos, quer por proibições. E mesmo que isso acontecesse com alguns, seria crueldade. Um homem que passou dezenas de anos tomando pílulas soporíferas, evidentemente fica incapaz de dormir se lhe tiram sua pílula. Que o efeito das consolações religiosas pode ser assemelhado ao de um narcótico é fato bem ilustrado pelo que está acontecendo nos Estados Unidos [escrito durante o período da Lei Seca]. Lá estão tentando agora – claro que sob a influência de um domínio feminista – privar o povo de todos os estimulantes, intoxicantes e outras substâncias produtoras de prazer, e, em vez delas, a título de compensação, empanturram-no de devoção. Trata-se de outro experimento sobre cujo resultado não precisamos sentir-nos curiosos.

Não espanta, dessa forma, que um analista de mais de 50 anos de prática como Emilio Rodrigué (1995, p. 219), apaixonado pela obra freudiana em torno da qual diz cultivar tanto a identificação profunda como um certo distanciamento, tenha escrito: “desde a primeira página, ‘O futuro de uma ilusão’ apresenta-se como um estranho panfleto”. Um panfleto? E ainda por cima, estranho. Pois bem, essa não é uma expressão tão distante assim do tom daquilo que inicia o trecho citado acima: “[...] é insensato começar a eliminar a religião pela força, e de um só golpe”. O autor estaria, dessa forma, em plena campanha, discutindo estratégias.

13.

Mas, por outro lado, há uma série de outros atributos que merecem consideração. Além da coragem de colocar em discussão assuntos tão delicados, esse seria um “panfleto” capaz de prever aspectos do futuro? Ao se referir à força das “consolações religiosas” e sua imbricação com a Lei Seca, parece tocar em algo bastante atual. Não estaria prevendo o fundamentalismo religioso americano dos nossos dias, que teve em George W. Bush um dos seus mais legítimos e tenebrosos representantes? Ou seja, conseguindo farejar um traço cultural importantíssimo para uma visão interpretativa dos Estados Unidos da América? (E isso sem mencionar o feminismo).

As observações penetrantes de Freud têm uma capacidade estranha de reverberar pelos tempos a fora. No texto que escreveu logo após este, e que de certa forma continua seu traçado – que é “O mal-estar na civilização” (1929-1930, p. 137) –, ao tratar do papel desempenhado pela propriedade privada como anteparo para as inclinações agressivas do ser humano, uma perspectiva até então pouco visitada, ele dispara o seguinte comentário: “Não se pode senão imaginar, com preocupação, sobre o que farão os soviéticos depois que tiverem eliminado seus burgueses”. Hoje, sabemos a resposta.

14.

A leitura desses textos e as orientações neles contidas nos levam a concordar com a interpretação dada por Joel Birman (2011, p. 133,

grifos do autor) com relação ao real objeto e conteúdo desse caminho um tanto inesperado tomado pelo pai da psicanálise a partir de “Totem e Tabu”:

Freud se deslocou entre dois pólos, que se contrapõem em seus menores detalhes, como veremos. Com efeito, se no começo de seu percurso teórico Freud acreditou na *harmonia* possível entre os registros do sujeito e do social, em seguida essa harmonia foi colocada incisivamente em questão, de maneira que a problemática do *desamparo* do sujeito no campo social foi a marca decisiva de sua leitura da inserção do sujeito na modernidade.

Não há como negar, que tanto em “O futuro de uma ilusão” como em “O mal-estar na civilização” o tema do desamparo é central. Freud desenha sim, um mapa do mal-estar na modernidade. Porém, aquilo que consideramos como questão motivadora do presente artigo, é que esse desenho, essa construção, se apoia em análises da cultura (ou civilização, já que o autor diz desprezar distinguir os dois conceitos). Trata-se de indagar sobre o futuro da civilização, e sobre possíveis mecanismos internos de transformação. Para Rodrigué (1995, p. 219):

As reflexões iniciais sobre a cultura são propositais – laicizar o tema começando onde ‘Totem e Tabu’ acaba. A religião, inscrita em uma antropologia cultural, torna-se acessível à investigação científica.

Laicizar o tema para torná-lo acessível à investigação científica. Ora, essa formulação expõe a estratégia do autor e soa quase como uma interpretação. Mas, qual é mesmo o papel da cultura como lastro fiador das questões que vão sendo colocadas? Qual o campo de conhecimento que vai sendo desenhado quando acompanhamos Freud nessas suas reflexões?

A formulação de Rodrigué (1995) é de que a operação envolve inscrever a religião em “uma antropologia cultural”. Acho muito

interessante o artigo indefinido – “**uma** antropologia cultural” – porque denota a consciência da pluralidade, ou melhor, de que não havia um campo pré-existente pronto para receber tais reflexões, seria preciso moldar algo. Obviamente, não existe naquele momento nenhuma antropologia capaz de simplesmente absorver os conceitos psicanalíticos trazidos da clínica do indivíduo. Portanto, trata-se de inscrever um objeto um tanto improvável (a religião) em um campo que a rigor ainda não existe, para poder tratá-la com as ferramentas da ciência. É uma operação complicada.

15.

Ao final do texto de “O mal-estar na civilização” a consciência sobre o desafio cognitivo envolvido na tarefa de colocar a cultura como objeto de interesse analítico aparece de corpo inteiro:

Não posso dizer que uma tentativa dessas, de transferência da psicanálise para a comunidade cultural, não teria sentido ou estaria condenada à esterilidade. Mas teríamos de ser muito prudentes, e não esquecer que se trata apenas de analogias, e que não apenas com seres humanos, também com conceitos é perigoso retirá-los da esfera em que surgiram e evoluíram. O diagnóstico das neuroses da comunidade também encontra uma dificuldade especial. Na neurose individual nos serve de referência imediata o contraste que distingue o enfermo de seu ambiente, tido como ‘normal’. Tal pano de fundo não existe para um grupo igualmente afetado, teria que ser arranjado de outra forma. E no que diz respeito à aplicação terapêutica da compreensão, de que adiantaria a mais pertinente análise da neurose social, se ninguém possui a autoridade para impor ao grupo a terapia? Apesar de todas essas dificuldades, pode-se esperar que um dia alguém ouse empreender semelhante patologia das comunidades culturais. (FREUD, 2011)

Vemos, portanto, que a consciência de estar abrindo um novo campo de estudos, mesmo que através de analogias, aparece de forma bastante provocativa nesse trecho.

16.

A interação entre a clínica e os estudos culturais permanece como desafio e limite criativo. A empreitada interpretativa que remonta a essa trilha diversificou-se em muitos ramos teóricos que vão dos estudos culturais à própria psicanálise da cultura e da sociedade, passando pelo trabalho da Escola de Frankfurt, pelos trabalhos de psicanálise dita aplicada, em arquitetura, literatura e artes.

Problematização

17.

Tão relevante quanto a identificação do campo a ser criado é a identificação das estratégias cognitivas utilizadas para o enfrentamento daquilo que está sendo proposto. Fiel à tradição científica, Freud acredita em esculpir cuidadosamente os problemas aos quais se dedica.

Depois de apresentar durante dois capítulos o contexto de onde imagina que deva surgir sua problematização – notadamente, a análise dos mecanismos de atração e repulsão entre indivíduos e civilização – Freud prepara no final do segundo capítulo uma elegante transição para o viés específico que pretende abordar.

Após reconhecer e listar as situações de repressão e de renúncia instintual que advém do estado de civilização, e que, inclusive, dão origem a um processo bastante complexo de internalização das normas e preceitos morais, denominado de superego, Freud (1927, p. 24) reconhece outras vantagens “sob forma de ideais e criações artísticas, isto é, satisfações que podem ser derivadas dessas fontes”.

É também nesse ponto que aborda a satisfação narcísica proporcionada pelos ideais que determinam a unidade cultural, o “orgulho pelo que já foi alcançado com êxito”, mas também “a discórdia e inimizade entre unidades culturais diferentes”. Uma observação cheia de nuances, especialmente nesse período entre guerras – mas que também poderia ser deslocada para o campo das relações inter-

culturais mais amplas. Daí, passa à consideração da arte (FREUD, 1927, p. 25):

Como já descobrimos há muito tempo, e, por esse motivo, ela serve, como nenhuma outra coisa, para reconciliar o homem com os sacrifícios que tem de fazer em benefício da civilização.

Dito isso, sente-se pronto para realizar a transição efetiva:

Nenhuma menção se fez ainda do que talvez constitua o item mais importante do inventário psíquico de uma civilização, item este que consiste, no sentido mais amplo, em suas idéias religiosas, ou, em outras palavras (que posteriormente serão justificadas), em suas ilusões.

18.

“Nenhuma menção se fez ainda”: o artífice tem consciência da estratégia dramática de preparação do terreno após dois capítulos de perambulações introdutórias buscando uma posição privilegiada diante da oposição que imagina. E agora, ao iniciar o terceiro capítulo, pode ser bastante objetivo ao perguntar (1927, p. 26):

Em que reside o valor peculiar das idéias religiosas?⁵⁸

Essa é a questão central, em torno da qual gira todo o texto. Sutilmente, a questão da religião é traduzida em termos de “idéias religiosas” (ou melhor, representações) – idéias e representações fazem parte do psiquismo e, particularmente, do campo que o autor fundou, a psicanálise. Como questionar que há uma contribuição a ser dada nessa perspectiva? E, assim, de forma sempre experimental, Freud vai consolidando a possibilidade de concepção de um trabalho de transferência visando uma coletividade.

⁵⁸ “Worin liegt der besondere Wert der religiösen Vorstellungen?” Vale observar: Freud usa a palavra “Vorstellungen” (representações) e não Ideen (idéias) tal como aparece nas traduções para o inglês e para o português.

E, nesse sentido, merece atenção diferenciada a expressão “inventário psíquico de uma civilização” – pois ela materializa uma descrição feita pelo próprio autor sobre a natureza da empreitada. Quais as vicissitudes desse “campo” insinuado por Freud a partir da consideração da cultura, *vis-a-vis* a experiência do Inconsciente?

Fundamentação: civilização versus natureza

19.

O próximo passo consiste em descrever em detalhe a oposição entre civilização e natureza. Esta, reunindo forças de grande magnitude contra as quais ficaríamos indefesos, não fosse o longo processo de construção coletiva chamado de civilização – que protege o ser humano, mas dele exige uma série de regulamentos, gerando uma hostilidade significativa. Está aí, portanto, o modelo básico que irá fundamentar as análises posteriores.

Um dos mecanismos mais notáveis de reagir ao desamparo seria da ordem da projeção. Portanto, diz Freud (1927, p. 28):

[...] se tudo na natureza forem Seres à nossa volta, do mesmo tipo que conhecemos em nossa própria sociedade, então poderemos respirar livremente... Contra esses violentos super-homens externos podemos aplicar os mesmos métodos que empregamos em nossa sociedade; podemos tentar conjurá-los, apazigua-los, suborná-los, e, influenciando-os assim, despoja-los de uma parte de seu poder.

20.

Uma vez identificado esse mecanismo básico – presente nas ideias de que “tudo que acontece nesse mundo constitui expressão das intenções de uma inteligência superior”, Freud (1927, p. 30) – basta estender o raciocínio um pouco mais, afirmando que o protótipo para esse estado de coisas vem da própria infância, ou seja, da experiência pessoal de desamparo:

Já uma vez antes, nos encontramos em semelhante estado de desamparo: como crianças de tenra idade, em relação a nossos pais... Do mesmo modo, um homem transforma as forças da natureza não simplesmente em pessoas com quem pode associar-se como com seus iguais – pois isso não faria justiça à impressão esmagadora que essas forças causam nela –, mas lhe concede o caráter de um pai.

Do método

21.

E uma vez desenhada a questão e o contexto de onde surge, o ímpeto científico do autor concentra-se no próprio caminho de pesquisa, a dimensão do método – que, aliás, esteve presente desde o início, na própria formulação das questões. Falar de método em Freud significa colocar em tela a estratégia metodológica central à psicanálise, sua audição e escrutínio especiais do discurso – audição e escrutínio que também projetam a noção de transferência e sua gestão na clínica. Sem a experiência da clínica não haveria a empreitada psicanalítica na direção de outros campos de estudos. A dimensão do método neste ensaio também envolve uma série de escolhas quanto ao estilo de apresentação e de argumentação – por exemplo, passa a dialogar com um suposto opositor que segue levantando senões desde o quarto capítulo até o final –, mergulha na lapidação das próprias questões apresentadas, busca definir cuidadosamente os termos utilizados.

Sobre a lapidação das questões temos no início do quinto capítulo um bom exemplo (FREUD, 1927, p. 37): “Qual é, então, a significação psicológica das ideias religiosas e sob que título devemos classificá-las?” Passamos do “valor peculiar” das ideias religiosas na versão anterior à busca da “significação psicológica”, algo bem mais específico. Nesse ponto, reconhece a necessidade de classificação/definição do que sejam essas “ideias”, e comenta:

Após rejeitar uma série de formulações, nos fixaremos na que se segue. As idéias religiosas são ensinamentos e afirmações sobre fatos e condições da realidade externa (ou interna) que nos dizem algo que não descobrimos por nós mesmos e que reivindicam nossa crença.

22.

Também se preocupa em definir com cuidado o que seria, de fato, uma ilusão:

Uma ilusão não é a mesma coisa que um erro; não é, tampouco, necessariamente um erro. A crença de Aristóteles de que os insetos se desenvolvem do esterco... era um erro... Por outro lado, foi uma ilusão de Colombo acreditar que descobriu um novo caminho marítimo para as Índias. O papel desempenhado por seu desejo nesse erro é bastante claro. Pode-se descrever como ilusão a asserção feita por certos nacionalistas de que a raça indo-germânica é a única capaz de civilização, ou a crença, que só foi destruída pela psicanálise, de que as crianças são criaturas sem sexualidade.

Portanto, o característico das ilusões é que derivam de desejos humanos. Como lembra Rodrigué (1995, p. 222): “Elas carregam a insistência de uma pulsão”, e ainda ecoando Freud, estariam próximas do delírio.

23.

Com relação ao estilo de escrita e apresentação não custa lembrar que Freud foi premiado em sua maturidade, em 1930, com o Prêmio Goethe – tal o apreço pela qualidade do seu texto. E, justamente, um dos atributos mais louvados é a clareza, obtida através de estratégias de apresentação de um pensamento que vai se pensando. É uma estratégia adequada para quem teve que enfrentar o desafio de relatar embates com fenômenos postos à margem da racionalidade comum, tais como a psicopatologia cotidiana, os chistes, os sonhos e sintomas.

Trata-se, dessa forma, de uma escolha metodológica que foi amadurecida com décadas desses tipos de enfrentamento, e que consegue tornar muito flexíveis e amplas, porém sem diluir, as categorias que aqui assinalamos de problematização, fundamentação e métodos.

Outro atributo metodológico extremamente importante: a ironia. Ao comentar os resultados da empreitada espírita dirá:

Invocaram os espíritos dos maiores homens e dos mais eminentes pensadores, mas todos os pronunciamentos e informações que deles receberam foram tão tolos e tão deploravelmente sem sentido que neles nada se pode encontrar de crível, exceto a capacidade dos espíritos em se adaptarem ao círculo de pessoas que os conjuraram.

Não sei se existe, deveria existir, um estudo em profundidade sobre o uso da ironia em Freud. No caso, creio que o efeito retórico permite angariar do leitor a simpatia dedicada a Davi em luta contra uma espécie de Golias, a tradição do pensamento religioso. Diversos outros artifícios retóricos compõem uma metodologia que visa à identificação do leitor com uma voz potencialmente dissonante. A técnica do pensamento que se pensa, também tem essa dimensão – evoca uma voz da área médica, do bom senso, e da razão.

24.

Vale a pena, também, exemplificar o caminho metodológico do escrutínio crítico dos discursos. Ao indagar sobre os fundamentos das crenças religiosas, Freud (1927/1974, p. 38) registra três respostas, que, a seu ver, pouco se harmonizam entre si:

Em primeiro lugar, os ensinamentos merecem ser acreditados porque há o eram por nossos primitivos antepassados; em segundo lugar, possuímos provas que nos foram transmitidas desde esses mesmos tempos primevos; em terceiro, é totalmente proibido levantar a questão de sua autenticidade. Em épocas anteriores, uma tal presunção era punida com os mais severos castigos, e ainda hoje a

sociedade olha com desconfiança para qualquer tentativa de levantar novamente a questão.

Logo adiante, em “O mal-estar na civilização” a atenção analítica e destrutiva acaba por se concentrar no enunciado moral de origem cristã: “Amarás ao próximo como a ti mesmo” (Freud, 1929/1974). Ele assinala o conflito entre a pulsão e sua expressão nos laços sociais. Acaba apontando o lado coercitivo do enunciado – que impede a determinação do objeto, uma vez que todos deverão ser merecedores de amor. Isso permite perguntar pelas consequências de retirar o anteparo mais tradicional da hostilidade humana, o depositário principal das nossas pulsões agressivas, o inimigo, o rival. Permite também entender o papel da culpa como mecanismo de adaptação civilizatória às novas exigências de renúncia instintual. Novamente o que aparece é o núcleo teológico-político, a moral como recusa da morte de Deus, como apagamento do assassinato do pai primevo, sendo essa, segundo Safatle (2009, p. 367) a maneira disponível a Freud de dizer que, nas relações sociais atuais, os sujeitos agem a partir de encarnações imaginárias de representações fantasmáticas de autoridade e soberania.

25.

Ao comentar a diferença do texto de 1927, com relação a *Totem e Tabu*, Freud (1927, p. 35) lembra que não havia sido sua intenção no primeiro texto explicar a origem da religião, mas apenas do totemismo:

Poderá você, segundo qualquer dos pontos de vista que lhe são conhecidos, explicar o fato de que a primeira forma pela qual a divindade protetora se revelou aos homens teve de ser a de um animal, que tenha havido uma proibição contra matar e comer esse animal, e que, não obstante, o costume solene tenha sido matá-lo e come-lo comunalmente uma vez por ano? É exatamente isso que acontece no totemismo...
[...] Aceite você ou não as conclusões de *Totem e Tabu*, espero que admita que uma série de fatos notáveis e desvinculados são nele reunidos num todo coerente.

Além de deveras interessante, o trecho revela o cientista diante do seu método – a construção de um todo coerente que reúne (e explica) fatos notáveis e desvinculados. A mesma observação valeria para a construção de um modelo de desvendamento das neuroses, por exemplo. No caso do estudo das ilusões, acaba descobrindo sua importância para o processo civilizatório.

26.

Aí está o núcleo daquilo que estamos focalizando: a empreitada freudiana de imaginar um “todo coerente” que seja capaz de reunir e explicar a incidência das pulsões sobre o laço social. Ora, os dois polos apontados por Birman (2000, p. 139), comentados acima, também equivalem a duas posições distintas nesse contexto:

Assim, na primeira versão freudiana sobre essa problemática, enunciou-se a hipótese de que a psicanálise poderia oferecer uma resposta resolutiva ao mal-estar na civilização, enquanto na segunda versão esta resposta cortante e absoluta foi questionada.

Já em “O mal-estar na civilização”:

Em 1929, no entanto, Freud não acreditava mais nisso. A relação conflitual entre a pulsão e a civilização seria de ordem estrutural, isto é, o conflito jamais seria ultrapassado... Em contrapartida, enunciar a irredutibilidade do desamparo implica em reconhecer que o sujeito deve fazer um trabalho infinito de gestão daquela, justamente porque o desamparo originário da subjetividade seria incurável.

Talvez, então, não haja um todo coerente, com seu poder reconfortante para a humanidade. Talvez tudo dependa justamente dessa impossibilidade de totalizar as coisas, dependa de um resto que permanece excluído. Como tantas vezes acontece nos processos de investigação, a dimensão do método acaba incidindo sobre o problema (que inicialmente o requisitara), ressignificando-o.

Episteme e Libideme

27.

Ciência e religião na modernidade. Parece incrível que tantos séculos tenham passado antes que uma abordagem do inconsciente fosse possível. Séculos dedicados ao desmonte gradual daquilo que passou a ser denominado de episteme da similitude – sustentada por um universo repleto de relações de semelhança – e montagem, em paralelo, da invenção e implementação da episteme ordenadora. Esta última, de índole racionalista, passa a encarar as relações de semelhança não mais como verdadeiras e sim como uma ocasião para o erro, como argumenta Foucault (1970, p. 35):

De agora em diante, cada semelhança terá de ser submetida a uma prova de comparação, ou seja, não será aceita até que sua identidade e a série de gradações de diferença onde se insere tenham sido descobertas através de medições feitas a partir de uma unidade comum.

28.

Se entendemos como plausível e como rica em possibilidades interpretativas a noção de episteme epocal projetada pelo trabalho de Foucault, por que não deveríamos estender essa lógica na direção do estético-libidinal? A própria clínica revela que ao longo do último século a prevalência dos sintomas se alterou consideravelmente. E como denominaríamos essa sazonalidade daquilo que nos atrai? Talvez devêssemos nomeá-la de libideme, mantendo a proximidade fonética com a ideia de Foucault.

29.

Em “O futuro de uma ilusão” Freud ainda acalenta a possibilidade de que a religião seja comparável a uma neurose da infância, sendo possível imaginar “que a humanidade superará essa fase neurótica”. Dois ou três anos depois, o discurso sofre uma modulação considerável, no mesmo momento retórico de encerramento do texto (FREUD, 2011, p. 93):

A meu ver, a questão decisiva para a espécie humana é saber se, e em que medida, a sua evolução cultural poderá controlar as perturbações trazidas à vida em comum pelos instintos humanos de agressão e autodestruição. Precisamente quanto a isso a época de hoje merecerá talvez um interesse especial.

Ao invés da crença na força da ciência, esse registro trata de uma vinculação orgânica entre “desenvolvimento cultural” e “instinto humano de agressão e autodestruição”. A análise da cultura desemboca na questão não resolvida, e talvez não resolvível, da agressão e autodestrutividade.

30.

Ao confrontar a religião, através da ciência, Freud depara com a análise da cultura *vis a vis* a experiência do inconsciente – as ideias religiosas como instância simbólica de grande importância, reguladora de uma série de fluxos, inclusive da hostilidade e da culpa. Esta última como uma defesa imprescindível diante da ameaça perene da hostilidade e desagregação. Ao fazer isso, acaba caracterizando perspectivas que vão além daquilo que poderia ser abarcado pelo âmbito da episteme ordenadora da idade moderna. O que surge em seu lugar?

Uma nova economia psíquica

31.

Ora, o estudo das ilusões é também o estudo do desamparo humano, e este, o vínculo de amor e ódio, docilidade e rebeldia que forja o superego – com implicações importantes para uma possível teoria da cultura a partir de Freud. Aquele que nos parece ter avançado de forma mais convincente no traçado das inúmeras linhas de força que compõem a atualidade foi Charles Melman (2003), ao falar de uma nova economia psíquica, tanto no nível do indivíduo como no do coletivo.

Ele nos fala da mutação de uma economia organizada pelo recalque para uma economia organizada pela exibição do gozo. O recalque é organizado pela queda, pelo desaparecimento ou eclipse de um objeto originário, permanecendo um fundo de ausência, que os psicanalistas denominam de castração. Nesse tipo de economia, o valor dos objetos passa pela capacidade de representação daquilo que está ausente, na esfera do desejo, e, em todos os campos (da saúde à cultura), por uma ligação e uma harmonia com algum Ideal, seja a normalidade como referência ou mesmo o estilo, e quase sempre concatenações dessas figuras de referência em torno de alguma teleologia.

Já numa economia centrada na exibição do gozo, e, portanto, na perversão, o acento recairá sobre a captura do objeto, sobre a recusa em abandoná-lo. É dessa forma, uma economia da dependência com relação ao objeto – da adição –, não mais sua representação, e sim sua apresentação. Surge daí uma relação direta com o outro, aberta e de modo provocador, em torno e a propósito do objeto (MELMAN, 2003, p. 52):

Em outras palavras, trata-se de exhibir permanentemente o que de hábito se encontra mascarado, reservado, por exemplo, no momento da efusão amorosa, e de fazer de forma a que, de cara, o interlocutor seja convidado ao gozo explícito, partilhado, desse objeto. Ora, parece que esse se tornou, nos dias de hoje, um, até mesmo o comportamento comum. Esse dispositivo participa do que alimenta a economia de mercado, quer dizer, a constituição de comunidades que se agrupam em torno do mesmo objeto explícito de satisfação.

32.

A nova reciprocidade entre sujeitos e objetos. Os objetos não valem mais pelo que representam, por aquilo de que são representantes, mas simplesmente pelo que são. Se a utilidade desaparece, tendem a ser descartados – isso vale especialmente para pessoas (MELMAN, 2003, p. 40): “a validade da presença de cada um no

mundo se encontra discutida, discutível, já que ela só poderia ser verificada enquanto se é capaz de altas performances”, no jogo social ou na atividade econômica. E isso, diante de uma economia que é capaz de oferecer objetos sempre mais fantásticos, satisfações múltiplas, objetivos e narcísicas.

Os sujeitos, porém, precisam ser conformados num ambiente de vácuo de alteridade, de referência ideal (MELMAN, 2003, p. 41): “A carência das identificações simbólicas só deixa como recurso, para o sujeito, uma luta incessante para conservar e renovar insígnias cuja desvalorização e renovação são tão rápidas quanto as evoluções da moda”. E, nas tantas vezes em que o sujeito não é reconhecido, até por que não se instalou, sobrevém a violência como caminho inevitável. A tal violência que parece aleatória e despropositada.

Se o laço social e cultural surge no âmbito da relação simbólica com o Outro, o que dizer de uma época cuja tendência dominante depende justamente de mecanismos de denegação dessa instância como diferença? Na visão de Eagleton (1998, p. 49):

[...] esbarramos com um sujeito pós-moderno, cuja ‘liberdade’ consiste num tipo de arremedo do fato de que já não existem mais alicerces alguns, que portanto está livre para transitar, seja com preocupação ou êxtase, por um universo por si só arbitrário, contingente, aleatório. O mundo, por assim dizer, fundamenta esse sujeito na sua própria ausência de fundamento [...]

33.

Ora, essa operação – fundamentar o sujeito em sua própria ausência de fundamento – abre o caminho para algumas construções interpretativas, buscando atualizar a pergunta de Freud sobre o “inventário psíquico” das ilusões de uma cultura. Talvez um dos aspectos mais visíveis desse caminho seja a presença simultânea de traços aparentemente opostos e conflitantes, ou seja, clivagens. Na verdade, a falta radical de suporte simbólico altera de forma significativa a canalização de hostilidade, polarizando também de

maneira radical campos de defesa dessa nova ordem e da ordem simbólica ameaçada. Isso significa a intensificação do embate entre liberais e fundamentalismos de ordens diversas – um jogo que acaba escondendo o lugar real do conflito. Esse, portanto, o traçado abrangente das ilusões na atualidade.

Cultura e pós-modernismo

34.

No jogo perverso de recusa da perda do objeto, será preciso negar a diferença e apresentar uma outra versão da função simbólica paterna. O interdito do recalque, atribuído ao pai, o torna o centro da autoridade e da proibição. Mas, a rigor, “o pai de modo algum é aquele que interdita o desejo, muito pelo contrário... ele é aquele que torna possível o acesso ao desejo”, (MELMAN, 2003, 76). Essa interpretação unilateral ocorre com frequência em vários discursos da atualidade. Porém, contrapondo-se ao bordão anarquista “se Deus não existe, tudo é permitido”, Lacan pondera que se Deus não existe, nada é permitido:⁵⁹ se Deus não existe, nada é permitido.

35.

No jogo cultural, o ocaso da instância que interdita afasta o agente de criação da sua relação de fricção com as fronteiras, retira o lastro de profundidade sobre o qual a crítica da representação, espinha dorsal do modernismo, se estabelece. A relação direta com os objetos envolve competitividade, mas não necessariamente um investimento crítico. Sendo assim, a insurgência contra os contornos formais do modernismo representará, dessa forma, uma tendência ou perspectiva de relativização da relação com o Outro. Para Eagleton (1996, p. 269), o traço do paradoxo é inerente à condição pós-moderna: “A maior parte da cultura pós-moderna é ao mesmo tempo radical e conservadora, iconoclasta e cooptada”.

⁵⁹ O tema aparece no Seminário A Ética da Psicanálise.

Ou ainda (1988, p. 35):

A cultura pós-modernista produziu em sua breve existência, um conjunto de obras ricas, ousadas e divertidas em todos os campos da arte... Ela também gerou um excesso de material kitsch execrável. Derrubou bom número de certezas complacentes, escancarou totalidades paranóicas, contaminou purezas protegidas com desvelo, distorceu normas opressoras e abalou bases de aparência frágil... abateu a austeridade intimidadora do apogeu do modernismo com seu espírito brincalhão, parodista e populista e assim, arremedando a forma de mercadoria conseguiu reforçar os rigores ainda mais mutiladores gerados pelo mercado. Desatrelou o poder do local, do regional e do idiossincrático, e ajudou a homogeneizá-los em todo o globo.

36.

Slavoj Žižek ocupa a cena como um dos principais líderes da chamada psicanálise cultural – na esteira do marxismo psicanalítico de um Althusser, por exemplo. Uma das ideias centrais: a cultura em sua inteireza deveria ser considerada como uma ‘formação de compromisso’ (a denominação freudiana para a situação onde desejos inconscientes são amalgamados a representações conscientes), na verdade o resultado sintomático de um conflito. Cabe, dessa forma, como estratégia política progressiva apenas um caminho – a desmistificação, (DEAN, 2002, p. 29) – em oposição à veneração acrítica ou ao consumismo deslavado.

Fetichismo e Pós-Colonialismo Cultural

37.

Obviamente todo esse quadro pode ser transposto para a questão cultural da relação entre centro e periferias do mundo – onde se aninha a discussão da diversidade cultural e mesmo a questão cultural brasileira. Isso porque uma suposta cultura de perversão não aconteceria da mesma forma na *mainstream* e nos subúrbios do sistema global.

E eis que encontramos em Homi Bhabha a ideia de que esse complexo de relações poderia ser melhor entendido a partir da própria noção freudiana de fetiche. Aqui não interessa o conceito de cultura como totalidade de conteúdos canônicos. Estamos tratando da relação entre colonizados e colonizadores, circulando em contextos onde prevaleceu durante muito tempo (e ainda prevalece) o mito da supremacia absoluta de raças (e culturas) colonizadoras.

Desse modo, o fetiche representa o jogo simultâneo e híbrido entre uma afirmação de plenitude e a ansiedade gerada pela sua falta, pela ausência, pela diferença – com relação ao discurso colonial. Entre outras coisas, o fetiche leva ao estereótipo, que se multiplica para se defender da diversidade e da alteridade. A identidade, portanto, vai sendo construída nas fissuras desse mecanismo.

A teoria crítica de Bhabha não procura substituir meramente a força de um discurso hegemônico por outro marginalizado, mas sim, instaurar um processo onde a autoridade e as certezas aparentes do discurso hegemônico são subvertidas, questionadas e desestabilizadas para produzir um terceiro campo, um novo discurso híbrido e libertário.

38.

Uma possível síntese: qual a relação entre Freud e cultura? Ora, a questão aponta na direção do núcleo político-teológico que também é estético-libidinal e certamente cognitivo, em suma, o superego, o Outro. Há um superego na coletividade, na cultura, diz Freud – e assim como a instância individual ele exige coisas, media identificações, regula a agressividade através da culpa – a culpa de ser colonizado, por exemplo, um mecanismo ancestral de dominação. Presume-se que funcione de uma certa forma na cultura do recalçamento, e de outra na cultura da perversão. Também estaria envolvido nos meandros do grau de “renúncia instintual” de cada coletividade – p. e., a alemã versus a afro-baiana, a construção do sublime versus a construção do escrache, em ambas. Se o modernismo representa um certo estágio, uma composição de forças culturais (inclusive superegóicas), um certo estágio de identificação, de re-

apresentação da figura do herói, herói que administra crises e move a história, o herói da crítica da representação, o que dizer de sua ultrapassagem? E qual o horizonte para a figura da celebridade?

39.

O que dizer da fricção entre colonizadores e colonizados, que também remete à fricção entre suas referências simbólicas, e seus superegos culturais. Nesse sentido, seria interessante produzir um inventário das múltiplas formas desse tipo de fetiche, desse tipo de bloqueio da alteridade – e, da mesma forma, dos caminhos de libertação, das tentativas, das estratégias de falsificação desses clichês do fetiche. O herói brasileiro como macumba antifetiche. O fetiche que destrói outro (macunaíma).

Ao apontar o laço entre Lennon e Freud – é claro que visualizo a migração dessa relação de fronteira para o Brasil. Por exemplo, Caetano e Gil como figuras de ponta do movimento do sonho, da reinvenção do comportamento, do desbunde – mas só a partir de um Cazuza a vivência inquestionável de uma cultura de exposição do gozo. Noel, Caymmi e Luiz Gonzaga com traços inegavelmente de modernismo (heróis traduzidos, remetem a causas...). Caetano e Gil/Lennon como figuras de transição, e Michael Jackson e Cazuza como figuras desse novo paradigma. É desse patamar que devemos entender a política cultural de Gil, os pontos de cultura, como experiência de explosão relativizadora? São formulações que respondem a uma certa teoria da cultura.

40.

Outro contexto: a criação de música contemporânea na Bahia. A teoria proposta por Ernst Widmer sobre a formação de compositores, envolvendo duas leis – organicidade e relativização. Entendemos tal formulação como resultado do processo de travessia do próprio Widmer entre a cultura germânica e a baiana. A ideia de um encontro entre orquestra sinfônica e afoxé ilustra a “pororoca pacífica” – para usar uma expressão do próprio compositor – entre as duas culturas, e entre as duas leis. A pergunta metafísica esbarrando na exuberância dos orixá da Bahia. Então, no caso de

Widmer, o percurso segue nessa direção, da organicidade para a relativização.

Já no caso dos seus alunos, esse modelo se inverte. Criados em imersão nas culturas da Bahia, eles enfrentam a organicidade germânica como desafio de desmontagem do fetiche colonizador, como desafio de instituir a diferença, mesmo no campo de sentidos claramente proposto por uma rede discursiva calcada sobre códigos de colonizadores. Surge como programa de pesquisa, a identificação dessas estratégias na produção do movimento de composição na Bahia. Por exemplo, a relação curiosa entre os modos composicionais de Lindembergue Cardoso e Jamary Oliveira.

Este último, ao insistir no desenho meticuloso de sua música constrói o confronto a partir de uma apropriação exacerbada, como se houvesse aprendido o regimento da contemporaneidade para além do que seus próprios inventores haviam imaginado. Essa atitude mimética, ou hipermimética, não vai parar por aí, ela é apenas a introdução para a desconstrução do fetiche. De posse desse metier, Jamary reinstala questões que são muito nossas – basta ouvir a obra *mesmamusica*, para contextualizar aquilo que estou dizendo, atentos para a rítmica aditiva, a sucessão de grupos de cinco e de sete e suas relações com a Bahia, ou com o minimalismo, pouco importa, estamos em pleno jogo.

Já em Lindembergue Cardoso a apropriação é de outra natureza. Não passa pela meticulosidade do detalhe, passa por uma relação com o desenho dramático – sendo a orquestração um dos seus melhores representantes. Cabe ao desenho dramático, à sua montagem em composição, a tarefa de conduzir o ouvinte por campos que são nossos, sem economia de exuberância – e com tal estratégia desmontar o ímpeto homogeneizador dos códigos da vanguarda. Como ouvintes, somos levados a reavaliar aquilo que somos a partir da paleta contemporânea. A música de Lindembergue tenta nos convencer, e consegue que o contemporâneo é tão baiano/brasileiro como qualquer outro estilo. Não que não haja cálculo, há sim – mas ele opera como força subsidiária à mimesis do drama, da empatia. Obviamente,

tudo isso se relaciona com sua herança de músico popular, sua vivência de relação direta com a roda de ouvintes.

O percurso da obra *O voo do colibri* é bastante revelador. Pode ser ouvida como um concerto contemporâneo para cravo e cordas (inclusive, com reminiscências do barroco), mas também como um diálogo crítico e cheio de humor entre essa cultura do “solismo” e as atmosferas comunais desenhadas ao final da obra pelos ritmos derivados do candomblé. O Barroco desembarcando na Bahia, uma segunda vez. A obra *Ritual* retoma a questão, só que de forma bem mais estrutural ainda.

41.

Ao refletir sobre minha própria obra – e os exemplos aqui são diversos, *Apanhe o jegue*, *Ibejis*, *Atotô do l’homme armé*, *Bahia Concerto 2012* –, ao refletir sobre os diálogos entre atitudes e contextos contemporâneos e rítmica afro-baiana, percebo a importância da desmontagem desse fetiche que nos unificaria. Verifico que uma boa dose de energia criativa foi investida em processos que impedem a hegemonia seja de um ou de outro contexto, exigindo uma conversa entre eles, muitas vezes uma conversa engraçada. Uma boa dose de energia investida na construção de relações do tipo *non-sequitur*, cortes abruptos entre as duas cenas, processos que correm em paralelo, e ainda assim caminhos de conexão orgânica, celebrações.

Coda

42.

Ao tentar explicitar o contorno de uma certa teoria da modernidade em Freud, Safatle (2009, p. 366) observa que para o próprio Freud, “a modernidade prometida pelo advento da visão de mundo científica está bloqueada enquanto modernização sociocultural”. E complementa:

Se o discurso científico traz uma visão desencantada de mundo clinicamente implementada pela psicanálise, visão na qual

o campo de fenômenos não se submete mais a concepções totalizantes de mundo, isto não impede que as esferas da reprodução material da vida sejam ainda ‘encantadas’ devido à constituição superegógica de figuras sociais de autoridade... Isso talvez explique por que Freud não cessa de combater o discurso religioso...

Isso significa que a questão da relação entre ciência e religião extrapola o próprio âmbito das ideias religiosas e se instala no centro da vida em sociedade, no núcleo da experiência cultural, e que a atualização da investigação proposta por Freud permanece necessária, especialmente em nossos dias, em que esse núcleo “teológico-político” vem sofrendo as transformações descritas acima, na direção do fetichismo do objeto. Há também de se considerar a tendência fetichista como tentativa de encantamento de uma sociedade desencantada.

43.

Para Zizek (2006), no momento em que essa figura de Grande Outro entra em eclipse, estamos de volta no ambiente neo-obscurantista de arquétipos masculinos e femininos, do tipo New Age ou Junguiano que caracterizam os nossos dias. Alguns traços característicos: quanto mais a estrutura do sujeito é narcísica, mais culpa será lançada nesse grande Outro (mesmo em eclipse), e mais “queixosa” se torna a cultura – cada indivíduo ou segmento (cada minoria?) reivindicando o acréscimo de gozo a que se julga em pleno direito. Além disso, a derrocada da presença do Grande Outro como referência simbólica acaba suscitando o seu aparecimento como Real – a paranoia sendo sua melhor insígnia (as múltiplas conspirações, por exemplo):

Então, o fato de que ‘o grande Outro não existe’ (como ficção simbólica eficiente) apresenta duas conseqüências opostas porém interconectadas: por um lado, a falência da ficção simbólica induz o sujeito a se agarrar mais e mais a simulacros imaginários, aos espetáculos sensuais que nos bombardeiam hoje de todos os lados; por outro,

dispara a necessidade de violência no Real do corpo mesmo (cortando e pinçando a carne, ou mesmo inserindo objetos protéticos).

Não custa imaginar o preço a ser pago pela cultura, pelas artes, com relação a essa demanda por espetáculos de sensualidade (*latu sensu*) irrefreada.

44.

Ficam as perguntas urgentes e não respondíveis: como sobreviver num mundo onde o desejo vai passando a segundo plano “diante de uma montanha de gozos muito fáceis de satisfazer” Melman (2003, p. 76)? Uma época que torna possível e frequente afirmar e negar as coisas simultaneamente? Devemos ter compromisso com a desmistificação da cultura, ou com a preservação de um significante enigmático?

Perguntamos um tanto espantados sobre que espécie de arte, e de cultura, será possível gerar doravante, mas não devemos esquecer de incluir em nosso estranhamento a própria ciência. Que espécie de ciência surge a partir do paradigma da perversão, conjugando possibilidades nunca dantes imaginadas com o decréscimo visível de orientação por um Ideal – ou seja, cada vez mais ondulando com o mercado e suas exigências?

Como evitar o dualismo recorrente do conflito entre fundamentalismos e liberalismos de ordem diversa? Como responder ao problema político central para a cultura que é a desvinculação entre desamparo/afeição e reverência pela autoridade/agressão, estrutura que sustenta a trajetória de cada um, inclusive com relação à religião e à cultura? Ou seja, como “alcançar um estilo de amar mais recíproco e igualitário” um objetivo comum à empreitada psicanalítica e à política revolucionária, tal como formula Eagleton (1993, p. 209)? Em suma: como estabelecer as bases para uma nova política para o supereu, favorecendo aquilo que Safatle (2010) denomina de “experiências emancipatórias”? São algumas das questões que permanecem a partir da leitura de “O futuro de uma ilusão”, envolvendo ciência, religião e cultura.

45.

À guisa de cadência podemos nos referir a uma severa advertência colocada por Freud ao final do capítulo VII (1974, p. 52-53):

Desse modo, ou essas massas perigosas terão de ser muito severamente submetidas e com todo cuidado mantidas afastadas de qualquer possibilidade de despertar intelectual, ou então o relacionamento entre civilização e religião terá de sofrer uma revisão fundamental.

Porém, se não quisermos o peso dessa admoestação, poderemos adotar como cadência o fecho magistral de Emilio Rodrigué (1995) para sua biografia de Freud:

Não resta dúvida de que Freud é um parricida contrariado. Ele, que primeiro acreditou na pedofilia dos pais, isto é, na predisposição perversa paterna, a seguir montou a caminhada parricida do homem: trilha que vai do pai da horda a Moisés. Mas Freud, esse 'velho selvagem', não quer ser Moisés, não quer ser parte dessa filiação assassina que caracteriza nosso vale de lágrimas. Ele, como o terrível pai da horda, não quer ser filho de ninguém. Como afirma Marthe Robert... 'ele não é mais judeu que Moisés... ele não quer ser o filho de ninguém e de nenhum lugar: ele quer ser o filho de sua obra'. Nessa fantasia teogenética, Freud é Deus. O Século da Psicanálise vive nesse planetário.

PARTE B: DA PESQUISA

A NATUREZA DO PROBLEMA E CAMINHOS DA INVESTIGAÇÃO

O conceito de cultura que eu defendo é essencialmente semiótico. Acreditando, como Max Weber, que o homem é um animal amarrado a teias de significado que ele mesmo teceu, assumo a cultura como sendo essas teias e sua análise, portanto, não como uma ciência experimental em busca de leis, mas como uma ciência interpretativa, à procura do significado.

Geertz (1978, p. 15)

De forma direta: o desafio da construção de uma descrição densa dos processos de ensinar e aprender a compor na atualidade da Escola de Música da UFBA. Ao absorver o sintagma “descrição densa” da paleta de Geertz estamos aderindo à ideia de que uma escola de música cria suas próprias teias de significação, e também suas interpretações, cabendo-nos a tarefa de reconstruir essa dimensão, sem a qual parece impossível tratar do compor e de seu ensino.

No caso da Escola de Música da UFBA, criada em 1954, pelo compositor Hans J. Koellreutter e tendo Ernst Widmer como figura de liderança na implantação do ensino de composição na década seguinte, temos uma relativa estabilidade de conformação que já ultrapassa meio século de existência. Sem dúvida, a experiência de ensino de composição com maior tempo de duração em todo o País. Ou seja, apesar das transformações inevitáveis que o tempo e os novos atores/autores vão trazendo à cena, não houve rupturas e interrupções que tenham impedido esse sentido de permanência e estabilidade.

Antes mesmo de avançar um pouco mais sobre o que seria de fato reconstruir essa dimensão cultural do compor e de seu ensino, é preciso reconhecer a presença de um tema mais abrangente que nos serve de moldura, e que a análise anterior do discurso tardio

de Ernst Widmer ajudou a introduzir: trata-se da imbricação entre composição e cultura.

O estudo da trajetória de Widmer foi para mim, entre tantas coisas, uma demonstração da importância da dimensão cultural nos meandros do compor. Entendemos a formulação das duas leis – organicidade e relativização – como resultado do processo de travessia do próprio Widmer entre a cultura germânica e a baiana. A ideia de um encontro entre orquestra sinfônica e afoxé (proposta pelo *op. 169* “Uma possível resposta”) ilustra a “pororoca pacífica” – para usar uma expressão do próprio compositor – entre as duas culturas, e entre as duas leis. A pergunta metafísica que Ives fez soar através do trompete em sua peça magistral esbarrando na exuberância dos orixá da Bahia. Então, no caso de Widmer, o percurso segue nessa direção, da organicidade para a relativização.

Todavia, a direção se inverte quando pensamos na primeira geração de estudantes compositores. Lindemberg Cardoso vem da Chapada Diamantina (Livramento), Fernando Cerqueira nasceu em Ilhéus, mas foi criado no Recôncavo, e Jamary Oliveira nasceu em pleno semiárido ou sertão (no município de Ruy Barbosa). Foram criados em plena imersão nas culturas da Bahia, embora tenham migrado ainda jovens para Salvador. Tudo aquilo que embalava o espírito da travessia cultural em Widmer deve ser repensado com seus alunos, que terão para com a tradição germânica (ou mesmo de forma mais ampla, a tradição europeia) a atitude básica de membros de uma sociedade colonizada.

A admiração e desejo de pertencimento ao espetáculo de civilização vanguardista europeu sofrerá necessariamente os matizes dessa posição cultural – ou seja, conviverá com o desafio de desmontagem do fetiche colonizador, desafio de instituir a diferença, mesmo que a partir do paradoxo de uma imersão legitimadora nesse campo de sentidos claramente proposto por uma rede discursiva calcada sobre códigos europeus, embora sempre embalada por discursos e intenções de emancipação. Difícil, porém, homogeneizar a noção de emancipação com relação às perspectivas de colonizados e colonizadores.

Surge, dessa forma, como programa de pesquisa, a identificação dessas estratégias na produção do movimento de composição na Bahia. As estratégias utilizadas para administrar, por vezes impulsionar outras tantas domesticar, esse paradoxo entre busca de legitimação e desmontagem do fetiche, da afirmação tácita dos colonizadores de que não há diferença para além do desnível civilizatório. Vale observar, por exemplo, a relação curiosa entre os modos composicionais de Lindembergue Cardoso e Jamary Oliveira.

Este último, ao insistir no desenho meticuloso de sua música constrói o confronto a partir de uma apropriação exacerbada, como se houvesse aprendido o regimento da contemporaneidade para além do que seus próprios inventores haviam imaginado. Essa atitude mimética, ou hipermimética, não vai parar por aí, ela é apenas uma espécie de preâmbulo para a desconstrução do fetiche. De posse desse *metier*, Jamary reinstala questões que são muito nossas – basta ouvir obras como *Piano Piece 1984* ou *mesmamusica*, ambas para piano solo, para contextualizar aquilo que estou dizendo, atentos para padrões rítmicos claramente marcados por traços afro-baianos, e no caso da última, a rítmica aditiva, a sucessão de grupos de cinco e de sete e suas relações com a Bahia, ou com o minimalismo; pouco importa, estamos em pleno jogo. Vale ressaltar: também faz parte do enfoque construído por Jamary Oliveira a criação de um ambiente de abstração onde os problemas composicionais parecem assumir importância por si mesmos, tornando ambíguas ou mesmo paradoxais as interpretações sobre implicações culturais que abrigam.

Já em Lindembergue Cardoso a apropriação é de outra natureza. Não passa pela meticulosidade do detalhe, passa por uma relação com o desenho dramático – sendo a orquestração um dos seus melhores representantes. Cabe ao desenho dramático, à sua montagem em composição, a tarefa de conduzir o ouvinte por campos que são nossos, sem economia de exuberância – e com tal estratégia desmontar o ímpeto homogeneizador dos códigos da vanguarda. Como ouvintes, somos levados a reavaliar aquilo que somos a partir

da paleta contemporânea. A música de Lindembergue tenta nos convencer, e consegue que o contemporâneo é tão baiano/brasileiro como qualquer outro estilo. Não que não haja cálculo, há sim – mas ele opera como força subsidiária à mimesis do drama, da empatia. Obviamente, tudo isso se relaciona com sua herança de músico popular, sua vivência de relação direta com a roda de ouvintes.

O percurso da obra *O vôo do colibri* é bastante revelador. Pode ser ouvida como um concerto contemporâneo para cravo e cordas (inclusive, com reminiscências do barroco), mas também como um diálogo crítico e cheio de humor entre essa cultura do “solismo” e as atmosferas comunais desenhadas ao final da obra pelos ritmos derivados do candomblé. O Barroco desembarcando na Bahia, uma segunda vez. A obra *Ritual*, retoma a questão, só que de forma bem mais estrutural ainda.

Convém, dessa forma, ler Bhabha (2003, p. 242) a partir deste contexto:

Minha convicção crescente tem sido de que os embates e negociações de significados e valores diferenciais no interior da textualidade ‘colonial’, seus discursos governamentais e práticas culturais, anteciparam, *avant la lettre*, muitas das problemáticas da significação e do juízo que se tornaram correntes na teoria contemporânea – a aporia, a ambivalência, a indeterminação, a questão do fechamento discursivo, a ameaça à agência, o estatuto da intencionalidade, o desafio a conceitos ‘totalizadores’, para citar apenas alguns exemplos.

Ou ainda:

Em termos gerais, há uma contra-modernidade colonial em ação nas matrizes oitocentistas e novecentistas da modernidade ocidental, que, se trazida à tona, questionaria o historicismo que liga analogicamente, ou numa narrativa linear, o capitalismo tardio e os sintomas fragmentários, em simulacro ou pastiche, da pós-modernidade.

Ao refletir sobre minha própria obra – e os exemplos aqui são diversos, *Apanhe o Jegue*, *Ibejis*, *Atotô do l'homme armé*, *Bahia Concerto 2012* –, ao refletir sobre os diálogos entre atitudes e contextos contemporâneos e rítmica afro-baiana, percebo a importância da desmontagem desse fetiche que nos unificaria. Verifico que uma boa dose de energia criativa foi investida em processos que impedem a hegemonia seja de um ou de outro contexto, exigindo uma conversa entre eles, muitas vezes uma conversa engraçada. Uma boa dose de energia investida na construção de relações do tipo *non-sequitur*, cortes abruptos entre as duas cenas, processos que correm em paralelo, e ainda assim caminhos de conexão orgânica, celebrações.

Com isso, estou afirmando que a natureza do problema a ser investigado – o ensino de Composição na Bahia, a “descrição densa” deste ensino – vai além do inventário de técnicas e procedimentos na direção de uma visão cultural de resistência e de afirmação dos valores autóctones, não como entidades isoladas e exclusivistas, mas sim como diálogo provocativo com os múltiplos códigos projetados pela rede discursiva internacional ligada à ideia de construção de uma música experimental ou contemporânea.

Isso talvez signifique que, tal como no contexto da capoeira, ensina-se na Escola de Música da UFBA, no âmbito da Composição, estratégias de resistência e de construção de caminhos para a projeção de problemas e soluções criados por esse cenário mais amplo. É o que me leva a reproduzir abaixo depoimentos e reflexões feitos pelo bolsista Vitor Rios, mobilizado duplamente neste processo pela condição de pesquisador e de pesquisado:

Estar na Escola de Música é fazer parte de um processo amplo e contínuo, sempre aberto a novas integrações. É difícil imaginar um estudante que, no fim do curso, permaneça com os mesmos anseios e gostos, com a mesma criticidade e conhecimento, de quando tinha entrado, pois há aí um discurso sucessivo de construção/desconstrução de perspectivas o tempo todo... Esta experiência cultural se dá, portanto, em um espaço com potencial para interações plurais de mundos e realidades.

O depoimento é deveras importante porque retrata de forma viva essa dimensão cultural que buscamos descrever e entender, ou seja: o ensino de Composição como sinapse cultural, como movimento dentro de outros movimentos, como processo ativo de construção e desconstrução de perspectivas, como interações plurais de mundos e realidades.

Vale ressaltar que essas reflexões produzidas por Vítor Rios não surgem apenas de sua experiência, elas também são o resultado do seu envolvimento direto com a construção e realização das entrevistas com alunos e egressos do curso de Composição, durante esta investigação. Alguns trechos marcantes de entrevistas são incluídos em seu próprio texto, buscando caracterizar o ambiente da Escola como lugar onde surgem as identidades dos futuros compositores:

Eu diria que é um bolo doido! A Escola é um bolo doido. Salvador é um bolo doido. A Escola é um reflexo de onde a gente está... Aqui em Salvador existem muitas coisas diferentes acontecendo como se fossem guetos, e aqui na Escola é como se fosse um microcosmo disso. (PL)

Ou ainda:

Um lugar meio paradoxical. Aqui você encontra um monte de gente legal, de professores interessantes, opiniões interessantes e parece que fica meio marginalizado. (DR)

A ideia de gueto, de ser um lugar meio marginalizado, parece fazer parte dessa espécie de redoma que uma sinapse cultural de tal ordem exigiria. Buscando caracterizar o ambiente dessa vivência cultural, Barreto (2012, p. 122-123) decidiu dar destaque ao seguinte depoimento sobre o ambiente da Escola de Música:

Um lugar que reúne pessoas que têm interesse por música. O mais importante para mim é isso [...] Não é nem o que eu

tenho a aprender e nem os livros aqui, é o contato com os colegas; cada um tem pensamentos diferentes a respeito de música, da vida de um modo geral, da arte também, e com professores também. Cada um tem algo a acrescentar. (G)

Importante perceber a montagem de várias perspectivas neste cenário: o plano de fundo da narrativa composicional iniciada por Koellreutter e Widmer com relação ao ensino de criação musical na Bahia; a natureza cultural do compor exigindo atenção interpretativa; os feitos composicionais da Bahia abordados por tal viés; a Escola de Música como ambiente cultural que reúne as perspectivas anteriores, e a elas acrescenta outras tantas.

Considero assim esboçado o problema central da investigação que alimenta este escrito – a dimensão cultural do ensino de Composição na Escola de Música da UFBA, nos anos finais desta primeira década do século XXI. Todavia, será necessário falar um pouco dos caminhos da própria investigação antes de atingirmos uma formulação mais detalhada do próprio problema, aliás, confirmando uma percepção sutil e fundamental sobre metodologia de pesquisa – não há problema sem método –, afirmação tantas vezes ofuscada por sua contraparte visível e definidora daquilo que se considera metodologia – não há método sem problema.

É preciso dizer ao leitor que este escrito dá conta de um processo de investigação envolvendo vários níveis. As questões desenhadas no projeto do orientador (PQ-CNPq) serviram de estímulo para a elaboração da dissertação de Mestrado de Eric Barreto (2012), e ao mesmo tempo envolveram três estudantes de iniciação científica que mergulharam no aprendizado da arte de realizar e transcrever entrevistas com alunos do curso de Composição da UFBA, além do desafio de construir e aplicar um questionário capaz de traduzir a percepção atual de alunos egressos sobre suas experiências durante o curso. Durante essa primeira década do século XXI atuaram como professores de Composição na graduação da EMUS/UFBA os professores Agnaldo Ribeiro, Antonio Fernando Burgos Lima,

Marcos da Silva Sampaio, Paulo Costa Lima, Pedro Kröger e Ricardo Mazzini Bordini.¹

Depois de realizadas as primeiras entrevistas, e ainda no calor das discussões iniciais daquilo que para a maioria do grupo era uma grande novidade – a arte de entrevistar, de buscar informações e de simultaneamente construir um processo de sistematização dessas mesmas informações – passamos a discutir em maior detalhe os campos temáticos que poderiam organizar o que já havíamos recolhido, e pautar as próximas investidas.

Construindo categorias ou pontos de vista

Vejo registrado em meu caderno de orientações que, em 28 de março de 2011, depois de havermos realizado duas entrevistas de caráter exploratório, discutimos a viabilidade de três direções de pesquisa:

- a. descrição e diagnósticos a partir de representações sobre o Curso de Composição;
- b. a experiência cultural;
- c. processos de ensino e aprendizagem.

Essas direções contemplavam não apenas o interesse por uma descrição densa da aprendizagem do compor na Escola de Música da UFBA, mas também os objetivos específicos do processo de investigação de Mestrado de Eric Barreto, que incluíam uma avaliação do curso propriamente dito.

Fomos adiante e identificamos seis possíveis dimensões da segunda direção, a experiência cultural:

- a. expansão de horizontes;
- b. estranhamento;
- c. construção de identidade(s);

¹ Não estão incluídos na lista os professores temporários ou substitutos.

- d. contexto e convivência;
- e. o compor: modos de compor e de aprender;
- f. expectativas e avaliações (da experiência).

O sentido de falar numa trama cultural que perpassa o ensino de composição remete a uma compreensão da experiência a partir de laços de pertencimento que envolvem os compositores, as instituições que habitam, as representações de imaginário que cultivam, em suma, as teias a que se referia Geertz (1978, p. 15) e sua análise, um esforço de natureza interpretativa, mobilizando processos que também envolvem interpretação.

Tínhamos um entendimento razoavelmente claro do que tais dimensões significavam *a priori*, inclusive a partir da memória de cada um sobre sua própria experiência de aprendizagem. Mas certamente precisávamos formalizar esse entendimento. Pedi então aos bolsistas de iniciação que propusessem descrições que dessem conta desse objetivo, e parti dessas formulações para apresentar e comentar os resultados da investigação.

A expansão de horizontes

Sobre a expansão de horizontes, nos diz Vinícius Amaro:

É o resultado da interação entre os saberes do estudante-compositor preexistentes à experiência do curso de composição e os conhecimentos adquiridos no mesmo. O processo de aprendizagem estimula uma reflexão e um posterior entendimento orientado pelo que já é conhecido, dessa forma as ‘velhas ideias’ passam por um processo de ampliação após a assimilação do novo.

Vale ressaltar a utilização da expressão “estudante-compositor”, uma solução terminológica de grande importância para enfatizar a constatação de que aprender a compor já é compor. Desta for-

ma, reafirma-se uma visão que foi estruturante para o ensino de composição na UFBA, não há estágios preliminares, nem mesmo os estudos teóricos, só é possível aprender a compor assumindo a perspectiva do compositor.

Foi assim que os Seminários de Música da UFBA abandonaram uma concepção tradicional dos conservatórios, a ideia de que o exercício da criação deveria ser antecedido por vários anos de adestramento teórico em harmonia e contraponto. Aliás, é o que registra o musicólogo José Maria Neves (1981, p. 185) em seu livro *Música contemporânea brasileira*:

A organização do ensino da composição na Escola de Música e Artes Cênicas da UFBA, que prolonga o estilo de trabalho dos antigos Seminários de Música, é uma das razões principais do sucesso desta escola. Ali, o trabalho composicional se inicia ao mesmo tempo que os estudos teóricos, de modo a evitar que os alunos cheguem à prática da composição já tolhidos pela técnica e escolástica aprendida. Nesta escola, como em nenhuma outra brasileira, os alunos encontram-se na situação privilegiada de poderem estabelecer contínuo contato entre si e de viverem juntos, segundo a própria planificação escolar, experiências e pesquisas musicais que os orientam para uma visão bem aberta da composição e da música.

Vitor Rios (2012) também apresenta uma descrição da “expansão de horizontes”:

Há, em todo aprendizado, um percurso integrado que resulta em adquirir e codificar informações, as quais provocam no estudante uma possível transformação quantitativa e qualitativa de conhecimentos. O estudante pode possuir experiências anteriores que lhe garantem um conhecimento prévio sobre um determinado assunto, ou pode ter a falta deste, mas nos dois casos, diante de um contexto de aprendizagem, existe uma ampliação das informações dadas por inúmeras razões e meios: contato com a literatura musical, análise, leituras, audições, o compor, dentre outros. Tais processos

recebem diferentes abordagens que variam de acordo com o comportamento dos docentes, do próprio indivíduo, da convivência com os colegas e do que o próprio espaço físico pode proporcionar. Todos estes fatores podem determinar o nível em que esta ampliação irá se desenvolver.

Vitor fala de transformação quantitativa e qualitativa, e certamente é deste último tipo a mudança de perspectiva exigida pelo aprendizado do compor, o tornar-se compositor – temos aí, portanto, uma conexão íntima entre expansão de horizontes e construção de identidade. Sua descrição do processo registra o ambiente complexo dessas transformações.

Já para Eric Barreto (2012, p. 130):

[...] concebemos expansão de horizontes como: efeitos de descobertas, as quais podem romper com concepções e paradigmas, ou intensificá-los. Estas descobertas dizem respeito a novos repertórios; abordagens conceituais diferenciadas; práticas e metodologias específicas do compor... Tratando-se de um curso de composição, seu próprio estudo está ligado à observação por novas perspectivas, uma vez que lida diretamente com o incentivo à criação e ao fomento do desenvolvimento de estratégias para compor.

Importante registrar essa interpretação – efeitos de descobertas –, pois ela está no centro da ignição do processo de aprendizagem. Além dessa formulação, Eric Barreto (2012, p. 130) vai atrás de um depoimento que tem peso simbólico, produzido por um famoso ex-aluno de Ernst Widmer da década de 60. Trata-se da manifestação de Tom Zé no documentário *Os Alquimistas do Som* (2003):

Eu tive a felicidade de ser vítima de um reitor louco da Bahia, chamado Edgard Santos, que fundou uma das melhores escolas de música do mundo. Num país pobre em que se morria de fome nós tínhamos o direito de frequentar uma escola de música sofisticadíssima, sem nenhuma alienação romântica, objetivando abrir horizontes.

Essa mesma expressão – “abrir horizontes” – aparece no texto de Widmer (1988) sobre o ensino do compor, demonstrando como traduz de forma eficaz uma das dimensões daquilo que vai sendo construído por aqui. Mas, quais os vetores que sustentam essa expansão de horizontes? Recapitulemos então: a) o impacto da audição de novos mundos sonoros; b) o papel de estudante-compositor (mudança qualitativa); c) novas possibilidades cognitivas e interpretativas.

O impacto da audição de novos mundos sonoros

Ninguém duvida da importância da imersão auditiva do estudante-compositor nos mundos sonoros propiciados pela aventura criativa dos séculos XX e XXI. A experiência envolve diversos componentes emocionais e cognitivos – que deveriam ser mais bem entendidos. Muitas vezes a questão é reduzida a uma oposição simplória entre tonal e atonal – porém, há muito mais em jogo. Vejamos a seguinte reflexão feita por Jamary Oliveira (1992, p. 63):

Podemos nos referir apenas a uma quantidade extremamente reduzida das músicas de nosso tempo: aquelas às quais, muitas vezes por razões alheias à nossa vontade, tivemos a oportunidade de ser apresentados. Desta quantidade reduzida, do pouco que conhecemos sobre ela, tentamos especular e generalizar. O compositor cria dentro do mundo limitado ao qual lhe é dado pertencer e defende este mundo com convicção e paixão.

Essa formulação estabelece um vínculo entre o compositor e seu repertório de referência – para isso aciona a noção de pertencimento. Desenha a imagem de um compositor como pertencendo à comunidade das músicas que defende com paixão e convicção. Ou seja: uma comunidade de compositores. A utilização da noção de pertencimento reforça o nosso interesse por uma descrição densa

do ensino-aprendizagem do compor. Foi o próprio Jamary Oliveira que, certa feita, numa mesa de apresentação de trabalhos, buscando exorcizar um pouco da irritação com os discursos dos etnomusicólogos, proclamou: “*nós também (os compositores) somos uma tribo*”. De certa forma, a presente investigação faz reverberar essa frase.

Na trajetória do estudante-compositor, muito vai depender da qualidade e profundidade do laço estabelecido com as músicas de seu tempo. É uma variável inquestionável do processo. Basta atentar para a seguinte afirmação:

Eu acho que minha vida mudou após aquela audição da ‘Paixão Segundo São Lucas’. Aquele dia fez minha vida mudar completamente porque abriu um leque de coisas que eu não imaginava que existia. (PR)

O depoimento menciona “um leque de coisas” que não se imaginava antes da audição – reforçando a metáfora da expansão de horizontes. A audição com força de catarse, como revelação de mundos sonoros a serem criados – é uma bela imagem. O curioso é que a audição da mesma obra foi também responsável por várias desistências.

Portanto, vale ressaltar a partir do texto de Jamary (1992, p. 63), que esse processo exige uma intermediação, cuidados de apresentação e certamente de interpretação: “aquelas às quais... tivemos a oportunidade de ser apresentados”. Esse ouvir não é simplesmente ouvir; exige um mergulho interpretativo, exige a presença e artimanhas de um sujeito da composição, a orientar todo o processo.

Ora, quem é esse sujeito da composição? Por ora, digamos que é a racionalidade que orienta a formação desses laços de pertencimento entre estudantes-compositores e repertórios de referência. Na verdade, deveríamos ampliar essa definição, não é apenas o racional que está em jogo: diríamos então que é um conjunto de forças. E, bem sabemos, que a vontade de ouvir só pode surgir se esses novos ambientes sonoros forem entendidos como um acréscimo expressivo e cognitivo – ou seja, dependem da implantação

do processo de pertencimento. Quando o processo falha, o ouvinte fecha as portas para o potencial transformador da experiência.

Todo momento que eu passo estudando, escutando, dialogando, muda [...] E mudei demais porque conheci muita coisa que não conhecia, que eu tava vetando minha cabeça pra conhecer [...] foi um conhecimento que se agregou e foi essencial pra que eu mudasse minha forma de pensar... foi responsável por eu conseguir uma afinidade maior por estéticas novas que eu não tinha descoberto antes, meio que uma bola de neve. (DF)

A julgar pelo depoimento acima, quando o processo não falha é porque conseguiu colocar em movimento essa rede de conexões de que nos fala o autor – estudar, escutar, dialogar... Ao dividir as categorias em subcategorias devemos estar conscientes dessa inteireza do processo, ou seja, a eficácia da expansão de horizontes é a eficácia do estabelecimento de conexões entre ouvir, atuar como estudante compositor e se apropriar de novas ferramentas cognitivas. Como horizonte plausível, a afinidade por “estéticas novas”, que não haviam sido descobertas anteriormente e essa figura da “bola de neve”, que confirma a importância das conexões, e descreve como cada uma potencializa a outra.

No depoimento abaixo percebemos a vocalização de uma ligação direta entre ouvir e compor, algo que corrobora muito do que estamos afirmando:

Mudou bastante, tanto que antes eu não compunha muito. Esse tipo de música não era muito o que eu fazia, eu fazia Rock and Roll mesmo, coisas que eu costumava ouvir mais, e aí mudou minha visão de música contemporânea, música nova, acostumei a ouvir, a compor. (LJ)

Abro um parêntese na narrativa da investigação para relatar uma de suas consequências. A construção de uma ferramenta abrangente de motivação e de conhecimento da literatura musical

contemporânea com ênfase na segunda metade do século XX,² desenvolvida por mim e pelo mestrando Vinícius Amaro para a disciplina Composição I, em 2013. Construimos um painel com sessenta excertos de obras consideradas referenciais, buscando possibilitar ao estudante, em dois ou três minutos de música, um mergulho significativo no mundo sonoro de cada compositor. O painel foi distribuído aos alunos pedindo que fosse inserido no cotidiano de suas dietas musicais, de forma a poder reconhecer cada fragmento e suas características.

Da forma como planejamos a atividade, a cada aula cerca de quinze excertos eram ouvidos, identificados e comentados. O nível de motivação da turma com relação ao desafio foi considerado excelente – esse, na verdade, o principal objetivo da empreitada. Trata-se de uma ferramenta de motivação.

Dentre os pontos positivos mencionados na avaliação conjunta do processo constam: a) a possibilidade de uma visão abrangente do campo da criação musical contemporânea (o painel inclui compositores internacionais, nacionais e locais); b) a motivação para seguir ouvindo esses compositores, uma vez iniciada uma aproximação; c) a interferência positiva dessa imersão sobre as ideias para o compor.

O número de excertos (60) foi considerado grande demais por dois estudantes, que referiram dificuldade de reconhecimento das músicas. Todavia, o resultado final da avaliação de reconhecimento contradiz esse juízo inicial. Quatro de nove alunos acertaram todos os excertos apresentados (20), dois acertaram 17, um 16, um 10, e apenas um ficou abaixo da média, tendo acertado sete excertos.

A apresentação de um coletivo de criadores de música, tecendo muitos caminhos distintos de invenção, porém interligados por uma mesma perspectiva, parece ter um efeito bastante benéfico sobre o processo de adaptação ao curso. Por exemplo: desencoraja

² Este trabalho foi concebido e realizado em parceria com o mestrando Vinícius Amaro, como parte das atividades de orientação, visando a realização do seu tirocínio docente.

juízos apressados sobre este ou aquele compositor – algo que acontece com frequência nas atividades de audição de uma determinada obra contemporânea.

O estudante recém-ingresso e ainda sem maiores motivações, tem grande dificuldade de lidar com a audição de uma obra complexa, e tende a formar uma ideia apressada sobre a experiência como um todo. Percebemos que com a apresentação do painel esse risco diminui consideravelmente, pois a diversidade do material, e o fato de que cada fragmento dura apenas dois ou três minutos, impede a formulação de julgamentos apressados, e favorece a identificação emocional/cognitiva com alguns dos excertos incluídos.

LISTA DE OBRAS I / AUDIÇÕES CONTEMPORÂNEAS - Excertos

- 01 - Charles Ives - A pergunta não respondida (1906)
- 02 - Igor Stravinsky - A sagração da primavera (1913)
- 03 - Edgard Varèse - Octandre (1923)
- 04 - Alban Berg - SuíteLírica para quarteto de cordas (1926)
- 05 - Bela Bartók - Quarteto de cordas n. 4 /5 (1927)
- 06 - Anton Webern - Sinfonia Op. 21 (1928)
- 07 - Olivier Messiaen - Quarteto para o fim dos tempos (1941)
- 08 - John Cage - Sonata para piano preparado (1946)
- 09 - Arnold Schoenberg - Trio de cordas, Op 45 (1946)
- 10 - Milton Babbitt - Composição para quatro instrumentos (1948)
- 11 - IannisXenakis - Metastasis (1954)
- 12 - Karlheinz Stockhausen - Kontakte (1960)
- 13 - Gyorgy Ligeti - Atmospheres (1961)
- 14 - Alberto Ginastera - Concerto para piano n. 1 (1964)
- 15 - Leo Brouwer - Elogio de la danza, para violão solo (1964)
- 16 - George Crumb - Black Angels (1970)
- 17 - Walter Smetak - Indiferenciações (197_)
- 18 - Camargo Guarnieri - Abertura festiva para orquestra (1971)
- 19 - Agnaldo Ribeiro - Sagitarius, para conjunto misto, Op. 12 (1974)
- 20 - Luciano Berio - Linea (1974)
- 21 - Goubadolina - Concerto para duas orquestras (1976)
- 22 - Gérard Grisey - Modulations (1977)
- 23 - Ricardo Tacuchian - Ritos (1977)
- 24 - ArvoPärt - Silentium (1977)
- 25 - Brian Ferneyhough - Lemma Icon Epigram (1981)
- 26 - Morton Feldman - Padrões em um campo cromático (1981)
- 27 - Philip Glass - Opening (1982)
- 28 - Gilberto Mendes - Vento Noroeste (1982)

- 29 - Ernst Widmer - Sertania (1983)
- 30 - Lindembergue Cardoso - O vôo do colibri, Op.96 (1984)
- 31 - Jorge Peixinho - RedSweet Tango (1984)
- 32 - Ronaldo Miranda - Appassionata (1984)
- 33 - Almeida Prado - Segunda profecia - Estudo - (1988)
- 34 - Krzysztof Penderecki - Sinfonia n. 3 /2 (1988)
- 35 - Jamary Oliveira - mesmamusica para piano solo (1988)
- 36 - Roger Reynolds - Sinfonia mitos (1990)
- 37 - Roberto Victório - Vattanan, para violoncelo e percussão (1994)
- 38 - Antônio Borges Cunha - Pedra mística (1995)
- 39 - Ben Johnston - Quarteto de cordas n. 10 (1995)
- 40 - Pierre Boulez - Anthèmes 2 - Agite (1997)
- 41 - Fernando Cerqueira - Dualismo II (1998)
- 42 - Edino Krieger - Terra Brasilis - I. A natureza (1999)
- 43 - Liduínio Pitombeira - O quadrado mágico (1999)
- 44 - Silvio Ferraz - Ao encaço do boi, clarinete baixo e percussão (2002)
- 45 - Wellington Gomes - Tambores, ondas e frevo (2002)
- 46 - Felipe Lara - Capriccio (2003)
- 47 - Elliott Carter - Dialogues para piano e orquestra de câmara (2004)
- 48 - Marlos Nobre - Kabbalah, op. 96 (2004)
- 49 - Thomas Adès - Concerto para violino e orquestra (2005)
- 50 - Pedro Kröger - Concerto para percussão e orquestra (2005)
- 51 - Joélio Santos - Árvore que chora (2007)
- 52 - Paulo Rios Filho - Cantem, meus amores, cantem! (2007)
- 53 - Jorge Antunes - Casa de Ferrer, viola de pau (2008)
- 54 - Marcos da Silva Sampaio - Espiral, Op. 7 (2009)
- 55 - Juliano Valle - Demônios tristes para 5teto cordas, (2010)
- 56 - Alexandre Espinheira - Quatro momentos para Iansã, pc (2011)
- 57 - Eli-Eri Moura - Quassus (2012)
- 58 - Alex Pochat - ToDo para falador e caixas claras (2012)
- 59 - Guilherme Bertissolo - Fumebianas n. 4 (2012)
- 60 - Paulo Costa Lima - Paisagem baiana, 5teto clarinetas, Op. 90 (2012)

Dessa forma, a expansão de horizontes dribla com maior facilidade a tendência ao estranhamento, e já coloca o estudante-ouvinte na esfera da construção de identidades. Audições de obras inteiras devem complementar o processo.

Esse relato permite enfatizar um aspecto importante da investigação – sua abertura para um diálogo constante com o próprio ensino. Aliás, já desde sua realização, feita como laboratório de aprendizagem das ferramentas de pesquisa envolvendo um mestrando e vários bolsistas de iniciação científica. E, certamente, o desafio

da expansão de horizontes é algo com o qual sempre estaremos lidando no ensino de composição – exigindo, dessa forma, novas soluções e abordagens.

Por exemplo, uma vez despertado para a existência desse painel de possibilidades auditivas, caberia em seguida um mergulho em cada partitura ouvida, buscando referências adicionais para um processo de entendimento desse universo de criação.

Dando continuidade ao mesmo processo de abertura de horizontes sonoros no segundo semestre da mesma disciplina (ano inicial de Composição), complementamos a lista inicial com mais dezesseis excertos, produzindo dessa forma, um painel bastante razoável da diversidade de caminhos composicionais na segunda metade do século XX e início do XXI. As escolhas das obras continuaram sendo feitas em conjunto com o Mestrando Vinícius Amaro, a quem coube selecionar os trechos a serem ouvidos, como parte de seu envolvimento com o tirocínio docente a ser realizado a seguir.

LISTA DE OBRAS II / AUDIÇÕES CONTEMPORÂNEAS - Excertos

61. Alfredo Barros – Rhythmus (1996)
62. Cláudio Santoro – Toccata
63. Flo Menezes – Contesture IV, Monteverdi Altrimenti I. Tempo (1993)
64. Fred Lerdaahl – String Quartet N. 1 (1978)
65. Fredric Rzewski – Stop the War! From ‘The Road’ (Mile 61) – (2003)
66. Herbert Brün – Clocks in Motion (1974)
67. Luigi Nono – Há venido (Canciones para Silvia) – (1960)
68. Marcos Nogueira – A Jornada e o Sonho (1997)
69. Mario Davidovsky – Synchronisms n. 1 (1962)
70. Marisa Resende – Ginga (1994)
71. Sergio Freire – Shama (1989)
72. Silvestre revueltas – Quartetto per archi n. 4 ‘Música de Feria’ (1932)
73. Steve Reich – Variations for Vibes, Pianos, Strings (2005)
74. Tóru Takemitsu – Rain Spell (1980)
75. Tristan Murail – ‘Vampyr!’ (1984)
76. Witold Lutoslawski – Symphony n. 3 (1973)

Em experiências anteriores, utilizei um outro expediente: receber os alunos de primeiro ano de composição com a audição intercalada de itens representativos da música contemporânea, e

excertos de diversas culturas musicais do mundo, sem anunciar a diferença. Essa audição heterodoxa permitia uma deliciosa confusão sobre o que seria contemporâneo e o que seria ancestral, driblando os tradicionais mecanismos de estranhamento.

O papel de estudante-compositor (uma mudança qualitativa)

Retornando à análise da “expansão de horizontes” é preciso reconhecer a importância da materialização de uma narrativa – na verdade uma narrativa algo heroica, os feitos dos compositores que desbravam o terreno da criação musical. Essa narrativa se insinua a partir de muitas frestas – a crítica à tradição romântica e tonal, a atenção dada à literatura recente, a paixão e convicção do professor, entre outras – e se instala como guia do próprio processo de aprendizagem, tanto na construção de novas ferramentas cognitivas e interpretativas, como na transição qualitativa para a performance do papel de estudante-compositor.

Não sei exatamente o que seria o ensino de composição se nada houvesse dessa narrativa heroica como perspectiva que organiza o processo – e que dá sentido à ampliação de horizontes. Claro que ela pode aparecer de muitas formas distintas.

Na experiência de formação da turma de 2003 (que desemboçou na criação da Oficina de Composição Agora - OCA) essa narrativa foi modulada por uma atuação constante no meio local, organizando concertos, palestras, e até mesmo buscando temas a partir de conversas com moradores de rua – os estudantes receberam a tarefa de perguntar a esses personagens da rua, o que achavam do Brasil, devendo utilizar as respostas na elaboração de composições a serem apresentadas na série de concertos.

Nesta série, os estudantes-compositores eram também os gestores de concertos e palestras, e deviam cuidar de todos os detalhes, do planejamento e divulgação à composição de obras, ensaios e avaliações – os concertos foram planejados em torno de músicas do uni-

verso contemporâneo, popular e étnico. Sendo assim, a narrativa heroica ganhava contorno vivo, atraindo intensamente os mais motivados, mas, ao mesmo tempo, gerando um desafio enorme para quem simplesmente pretendia fazer uma disciplina de composição.

Obviamente, já estamos tratando da transição qualitativa do papel mais genérico de estudante de música para o de estudante-compositor. Esse talvez o ponto mais delicado de todo o processo, a construção de uma identificação, de um laço de pertencimento a essa narrativa. Percebe-se que, em algum ponto do processo, uma relação de caráter transferencial com esse grande Outro, essa causa do compor, se estabelece (ou não).

Aqui, estamos diante de uma importante encruzilhada: o laço de pertencimento do compositor ao pequeno mundo que defende com convicção e paixão, retomando a imagem de Jamary Oliveira. Trata-se de encruzilhada porque reúne uma série de caminhos e horizontes possíveis. Por exemplo, sendo esse pertencimento de natureza transferencial, implica mecanismos de identificação conscientes e inconscientes. Ora, não estamos aqui cuidando de fazer nascer uma psicanálise do compor – deixamos esse ramo da encruzilhada para outra oportunidade –, mas registramos sua imbricação no processo de formação dos compositores.

Outro aspecto: a dependência da narrativa heroica do compositor inventor de mundos sonoros e sistemas; a dependência histórica do suporte da individualidade para o compor. É fácil enxergar e apontar esse traço, especialmente quando se está em um outro campo, como é o caso da etnomusicologia, que, de certa forma, reprime a individualidade da criação. Já estive em mesas e debates onde essa ligação estreita entre composição e indivíduo foi discutida e mesmo questionada. O assunto também aparece quando a possível-impossível ultrapassagem do modernismo vem à baila. A ultrapassagem da teleologia (e da historicidade) levando ao abandono da narrativa heroica. São, todos eles, horizontes que se fazem presentes no ensino do compor, e também quando a questão é a expansão de horizontes.

Feito o registro da complexidade do terreno, voltemos à questão do tornar-se compositor, ou seja, da performance do papel de estu-

dante-compositor no curso de composição da UFBA. Mais uma vez, gostaria de relatar situações de sala de aula. Com a turma de 2009, uma das formas encontradas para acelerar o processo de identificação do estudante foi a de colocar cada um deles como responsável por um determinado compositor do século XX. O aluno mergulha na produção do compositor escolhido (ou designado) e traz, a cada aula, resultados do que ouviu, leu e pensou sobre o tema.

O caso de Juliano Serravalle merece menção especial, pois ao chegar ao curso de composição não tinha contato prévio algum com o repertório da música contemporânea – destacava-se como excelente tecladista de bandas de *axé music*, com talento especial para improvisação, tendo entrado no curso a partir do interesse por aprender a fazer arranjos. Na atividade proposta, coube a ele parear-se com a obra de Pierre Boulez. Mergulhou fundo na audição de suas obras, especialmente *Le Marteau sans Maître*, estudando esta partitura e outras, e mesmo buscando reproduzir algumas estratégias de notação. Quando convidei o compositor Felipe Lara – à época doutorando da Columbia University – para ministrar um curso de composição entre nós (intensivo, durando uma semana), no final de 2010, já encontrou um estudante devotado à causa da contemporaneidade, e justamente através desse curso, o trabalho de identificação parece ter se completado.

O fato é que esse processo foi tão intenso, e certamente alcançou um terreno fértil no talento de Juliano, que já em 2010 conseguiu ter uma obra selecionada para a Bienal de Música Contemporânea Brasileira, no Rio de Janeiro, enfrentando uma concorrência enorme de compositores de todo o Brasil. Foi um processo muito rápido. E, não foi façanha passageira, pois em 2012 foi novamente selecionado para a Bienal, enfrentando pela segunda vez uma concorrência pesadíssima – 34 selecionados entre 534 postulantes. Desta vez, acompanhado por dois colegas de turma – Paulo César Santana e Danniell Ferraz – todos ingressos em 2009 (algo bastante raro em termos nacionais).

Ao acompanhar essa transformação radical em Juliano fui levado a pensar que seria minha função como professor, buscar relativiz-

zÁ-la – uma tarefa paradoxical, já que a minha função precípua era justamente estimular o processo. Temia que uma formação mental rígida demais, o afastasse de novas possibilidades de criação. Mas como agir numa situação dessas?

Uma das estratégias foi o aumento da exposição a obras cativantes de períodos anteriores, e também de outras culturas. Outra, bem menos ortodoxa: a busca de uma peça contemporânea que soasse como tal, fosse bem executada e bem gravada, e que, ainda assim, não fosse de boa qualidade. Queria também avaliar se o encantamento tinha respaldo crítico. Finalmente encontrei algo nessa direção, de um colega alemão, e coloquei em sala pedindo que ouvissem e avaliassem os gestos contemporâneos da obra. Depois da audição, fez-se um silêncio mais prolongado do que de costume, e então Juliano falou um pouco constrangido – “é... mas não gostei muito dessa”. Pra mim foi um alívio perceber que havia um mecanismo de crítica operando através da “paixão e convicção” recém-adquiridas.

Esse laço de pertencimento tem uma dimensão interna, digamos assim, na forma como o estudante enxerga a si mesmo – mas, permanece um tanto etéreo, inseguro e oscilante até conseguir se apoiar em feitos composicionais visíveis (ou melhor, audíveis), materializados sob a forma de apresentações, recitais, concertos, festivais e concursos. Nada tem efeito mais direto sobre o processo do tornar-se compositor do que sua atuação ao vivo, compondo e ouvindo “o que cometeu”, para usar uma expressão jocosa de Widmer (1988).

Novas possibilidades cognitivas e interpretativas

Passemos agora ao que listamos como terceira dimensão do processo de expansão, as novas possibilidades cognitivas e interpretativas. O depoimento abaixo é bastante revelador:

Passei 1999 e 2000 com Agnaldo [Ribeiro], que foram dois anos que eu costumo dizer que a cabeça fez ‘tíbum’ de vez [...] Burgos foi o meu norte aqui na escola de música; se Agnaldo foi o cara que expandiu a minha cabeça e realmente jogou ‘tinta na tela’, Burgos foi quem fez o retoque e quem me apresentou ferramentas técnicas que me conduziram. (PR)

Pois então, creio que devemos adotar como instâncias da pedagogia do compor essas duas categorias presentes no depoimento: o “tíbum” e o retoque. O primeiro tem a força da catarse, da “virada de mesa”, e também dos “efeitos de descobertas” mencionados acima por Eric Barreto, tudo isso convergindo para a construção de um laço emocional diferenciado com relação ao compor. O segundo cuida da apropriação de ferramentas capazes de levar adiante o processo, a tinta já tendo sido jogada na tela, trata-se agora de definir com clareza que espécie de todo, de obra, ou mesmo de trajetória, estariam em vias de construção. Certamente cabe perguntar: de que espécie de ferramentas estamos tratando?

Retornamos aqui a um ponto anterior. Se o desafio é criação, não pode haver, por definição, técnicas consagradas que garantam o processo. A memória me conduz aos anos 1970, quando Herbert Brün, um tanto impaciente com alguns de seus alunos americanos – os que pareciam obcecados pela ideia de que aprender a compor era aprender técnicas de composição –, se exaltava afirmando que quando se compõe uma obra, se obtém a técnica para compor aquela obra, apenas isso. A criação rege a utilização de técnicas, e não o contrário. Não se trata, portanto, de apontar ferramentas a serem reproduzidas. Trata-se de entender como um determinado ensino construiu suas ferramentas cognitivas e interpretativas, ou talvez ainda melhor, como legitimou e reconheceu essas ferramentas como destinadas ao compor.

Mudou minha visão do que é música, principalmente descobrindo a música contemporânea. [...] O jeito de escutar música, talvez. Escutar música analisando, fazendo análises

teóricas [...] Antes escutava só com o sentimento da música, o que a música queria passar. Hoje também, claro, escuto isso, mas também posso ir da forma científica né? Fazendo análises. (LJ)

O depoimento ilustra a expansão de horizontes a partir da aquisição de novas possibilidades de entender o que foi ouvido. Estamos, dessa forma, no campo da ampliação de possibilidades interpretativas, atribuídas pelo autor às “análises teóricas”, algo que constituiria uma “forma científica, né?” de mergulhar na audição, ou seja, “fazendo análises”.

Três plataformas frequentemente usadas para a aquisição de ferramentas cognitivo-interpretativas no ensino de composição na Bahia têm sido: o serialismo, a parametrização e a música aleatória.

A presença do ensino do quadrado serial logo nos primeiros anos de composição cumpre diversas funções. Talvez a mais explícita seja a de envolver o estudante com a possibilidade de pensamento sistemático aplicado à organização das alturas, removendo-o da esfera mais intuitiva das práticas tonais do cotidiano. Isso não quer dizer, obviamente, que a música tonal não exija ou ofereça possibilidades de sistematização – é que, as rotinas de audição e de performance acabam escondendo e desestimulando uma atitude de sistematização (ou ressistematização) do material tonal utilizado.

Esse tema transformou-se nos últimos anos em uma importante fronteira de debates e novas propostas. Vários autores, a exemplo de Tymoczko (2011), têm se agrupado em torno da ideia de que o ímpeto vanguardista e “atonal” do século XX teria congelado, de certa forma, possibilidades criativas inerentes ao processo tonal, que agora estariam sendo reativadas a partir de diversos pontos – haja vista a teoria neorriemanniana. Um outro ramo da mesma discussão lembra que o próprio Schönberg rejeitou o uso da expressão “atonal” para o que tinha inventado, insistindo em sua visão de uma tonalidade mais ampla.

Para os estudantes que iniciam o curso de composição, o **serialismo** funciona como uma espécie de batismo teórico, e ganha

importância significativa na construção do laço de pertencimento ao qual nos referimos anteriormente. Isso não quer dizer que muitos deles não abandonem rapidamente esses caminhos, e mesmo venham a considerá-los um tanto maçantes. Mas a gramática do serialismo, suas estratégias cognitivas que desconstroem a ordem tradicional da tonalidade, figura como referência inquestionável na paleta do estudante compositor.

Ao serem apresentados ao serialismo, os estudantes perguntam com frequência – e “pode fazer isso?”, “pode fazer aquilo?” – talvez como se estivessem diante do aprendizado de mais uma espécie de contraponto, ou algum tipo de encadeamento harmônico. Só aos poucos descobrem que, mesmo havendo certas regras e balizamentos, estão mesmo é diante de uma plataforma de reinvenção de limites. A rigor, não existe um serialismo que seja exatamente igual a outro, cabe a cada usuário-inventor adequar a ferramenta aos seus próprios objetivos e idiosincrasias. Trabalhos anteriores registraram estratégias seriais utilizadas por Ernst Widmer, Lindembergue Cardoso e Fernando Cerqueira – mas ainda não se tem um estudo da perspectiva cultural que essas transformações engendraram.

No caso do ensino de Jamary Oliveira, vimos que desde a década de 80 esse interesse pelo ensino da atitude de sistematização acabou unindo o aprendizado do serialismo aos rumos da informática em música, no rastro de sua pesquisa sobre programas de computador capazes de gerar e derivar séries. (LIMA, 2012, p. 59) Quanto a Fernando Cerqueira, observamos como trabalhou em sala de aula com a metáfora de que unidades seriais (conjuntos de notas) seriam “palavras” capazes de serem organizadas em frases e etc. – ou seja, a sistematização das alturas espelhando a complexidade da linguagem.

Com a turma de 2009, dediquei todo um semestre à composição de exercícios e obras a partir da ideia de hexacordes. Mas não se tratava de priorizar um mergulho nas questões teóricas da combinatorialidade, e sim de usar a relação de complementaridade como incentivo para melhor planejar diversas dimensões do compor – inclusive através de estratégias seriais –, e também, dessa forma, ganhar

uma melhor consciência da natureza motívica da empreitada serial. Pedir aos estudantes que escolhessem um hexacorde era o início de todo um processo de construção dessa consciência.

O tratamento de hexacordes como construções motívicas permitiu, em algum ponto do processo, introduzir a noção de multiplicação como uma operação também aplicável a pequenos conjuntos ou a motivos, colocando ainda em jogo a noção de contorno. Lembro que este caminho levou um dos estudantes da turma de 2009 a planejar alterações de multiplicação aplicadas a um motivo de uma canção de Caymmi, resultando em uma peça para Orquestra Sinfônica – *Gantois* – que foi premiada pelo Concurso Fernando Burgos de 2010 (EMUS/UFBA). Foi um resultado bastante precoce para um ensino que mal iniciava, sinalizando a eficácia da abordagem, nas mãos de Paulo Santana.

Dois anos mais tarde, ao compor a peça *Bahia Concerto 2012* para piano e orquestra de cordas, que foi uma encomenda da XX Bienal de Música Brasileira Contemporânea, me vi brincando com o próprio exercício que havia proposto em sala de aula. Os caminhos estruturais (e mesmo, narrativos) desta peça dependem da escolha de dois hexacordes complementares, o primeiro deles derivado diretamente de uma melodia popular sobre a Bahia.

Portanto, em síntese: a expansão de horizontes envolve a apropriação de ferramentas cognitivo-interpretativas ligadas à capacidade de **sistematização dos materiais** a serem utilizados pelo compositor, e à experimentação com a **criação de novos limites e novas liberdades**. Se as estruturas harmônicas tradicionais ficam indisponíveis temporariamente, surge em seu lugar um interesse renovado pela heterofonia – textura e solução composicional relativamente frequente entre os baianos. Entre essas duas forças, estabelece-se um jogo dos mais curiosos entre causalidade e imaginação.

A **parametrização** é uma outra direção de formação do espírito crítico do estudante compositor. Trata-se do direcionamento da atenção criativa para cada parâmetro de organização do som (e da música) – altura, intensidade, timbre e ritmo. O tradicional

exercício de uma nota só, comentado mais adiante, ilustra a atitude de reduzir a atenção sobre a diversidade das alturas para permitir uma consciência ampliada da importância dos outros parâmetros. Alguns estudantes relatam uma orientação utilizada pelos professores Pedro Kröger e Marcos Sampaio que segue e amplia o raio de ação deste exercício, dedicando todo um semestre do primeiro ano de composição a incursões aprofundadas em cada um dos parâmetros, envolvendo discussões sobre as possibilidades de cada um, conhecimento da literatura a partir desse viés, e pequenos experimentos composicionais. Parece um caminho bastante interessante de sensibilização para a invenção de novos rumos de invenção sistematizadora.

As estratégias da música aleatória geralmente aparecem em sala de aula com grande impacto sobre os alunos. Elas representam uma nova maneira de enxergar as coisas, e certamente permitem uma sensação de liberdade com relação às amarras da notação tradicional, ou mesmo com relação ao modo de pensar do serialismo. A utilização de gráficos e da clave de alturas permite, através de experimentações feitas em sala de aula, um envolvimento direto do estudante com a materialidade do som, com sua manipulação criativa. Para muitos estudantes que ainda não amadureceram o domínio sobre a notação tradicional, a utilização de gráficos e módulos representa um caminho muito importante de afirmação da importância da experimentação. A plasmação de novas ideias a partir desses artifícios garante fôlego para esse personagem que mal se inicia no campo da inovação.

Nesse sentido, lembro, por exemplo, de um depoimento do compositor Sérgio Souto sobre seu primeiro ano de composição com Ernst Widmer no início da década de 1970 – um ano totalmente dedicado ao traçado de ideias e planos de composições, através de gráficos e outros meios visuais, permitindo que o nível da ideia fosse sendo sofisticado quando ainda não havia os meios para implementação através de processos envolvendo a notação tradicional. (LIMA,1999)

Uma outra situação digna de nota surge da entrevista realizada pelo bolsista Paulo Santana com o compositor Pedro Amorim Filho, sobre seu modo de compor, e no caso específico, com relação à obra *Não necessariamente*:

PS – Qual a ideia da música?

PA – Essa música eu fiz porque era um exercício na graduação que [Antonio Fernando] Burgos passou na época, ele era meu professor. Era para trabalhar com música aleatória, foi a primeira que eu fiz, por isso eu tomei gosto, porque eu achei massa. Ele pediu para fazer uma música que tivesse duas seções, uma com altura determinada e ritmo indeterminado e outra ao contrário, com altura indeterminada e com ritmo determinado.

Várias coisas dignas de nota nesse depoimento. Por exemplo, a forma como a indeterminação vem apresentada por um viés sistemático, mostrando que a construção de limites permanece importante mesmo nessa perspectiva. E também a valorização da parametrização como forma de sistematizar o exercício. O impacto sobre o estudante compositor foi enorme, estimulando-o nessa direção e mesmo moldando os caminhos que escolheria como compositor e pesquisador, no mestrado e doutorado.

Mas, como foi mesmo que Pedro Amorim se posicionou diante desse exercício inspirador?

Pensei assim: vou fazer um negócio com altura indeterminada e ritmo determinado [...] e a outra coisa também, com altura fixa e ritmo indeterminado, é um desafio para mim, como vou resolver isso? Foi aí que eu resolvi pensar isso nas indicações de caráter; o que iria determinar alguma coisa seria a indicação de caráter que o intérprete ia ter que ler e resolver como achasse melhor [...] Está aqui a partitura: as seções B (B, B1, B2) são ritmo, as C não têm ritmo, só notas. As seções A o cara vai usar como se fossem refrões (A1, A2 e A3), ele vai alternar entre os B e C. A seção D é meio que um resumo da música toda [...] Só que pedi para extrapolar

também essas indicações de caráter normais – allegro, presto, furioso, essas coisas assim – comecei a colocar umas indicações de caráter tipo idiota, bêbado...

Ao mergulhar nas direções sugeridas pelo exercício, Pedro Amorim acaba se envolvendo com o desafio de pensar a forma – tema que vai marcar sua trajetória desde então –, e vai compensar a ausência de indicações de ritmo e/ou altura com indicações, digamos assim, narrativas, indicações que vão exigir do intérprete a evocação de contextos conhecidos de todos. Desiste da imposição de limites no contexto da partitura (indeterminações), mas passa a readmiti-los em outro, a interpretação. Isso também exigiu uma aproximação com relação aos intérpretes e suas artes, não para deixá-los em paz com suas soluções e roteiros, e sim para buscar novos caminhos. Tudo isso, ilustra de forma exemplar a aquisição de novas ferramentas cognitivas no âmbito da “expansão de horizontes”.

Um aspecto bastante importante do incentivo à apropriação de novas estratégias cognitivas e interpretativas é o ritmo e a dinâmica da apresentação de possibilidades – sempre em torno de pequenas tarefas passadas e cobradas, ou seja, discutidas e avaliadas. Para um dos entrevistados esse era o aspecto mais característico da atitude básica de dois professores (Pedro Kröger e Marcos Sampaio):

Com ele[s] toda aula a gente tinha alguma atividade, alguma coisa pra pesquisar [...] assim, articulações. Começar a pensar na música de outras maneiras, não só apenas em notas, mas pensar em articulação, dinâmica, textura. Depois, no segundo ano ele passou um pouco também de algumas técnicas: politonalidade, imitação, acompanhamento. Coisas desse tipo, só que do lado mais composicional [...] Toda semana tinha aula, passava alguns exercícios e cobrava [...] Se na próxima semana a gente ia estudar politonalidade, ele já mandava ir pensando sobre o assunto, pesquisando o que tivesse pra pesquisar. (G)

Essa atitude pedagógica protege os estudantes da imensidão temática inerente ao campo da Composição, permitindo que cresçam a partir de objetivos possíveis de estabelecer.

Outro registro importante é a distinção que vai sendo feita com o passar do tempo entre tempo de planejar, tramar, esboçar, e tempo de compor. Por exemplo, a atitude de Agnaldo Ribeiro com turmas do último ano:

A ideia de Agnaldo nas outras [disciplinas] de composição é compor em sala, mas em Composição VIII [última disciplina do currículo até 2011] não tem mais isso, é a orientação. O aluno leva o trabalho e ele vai orientando. Agora, a ideia dele é que no primeiro semestre você tire para ver o texto e a instrumentação que o aluno vai usar na música, definir a forma, deixar tudo bonitinho e pronto para que se tenha o segundo semestre inteiro para compor. (W)

Estranhamento

O maior choque mesmo foi o da música contemporânea. Não era algo que eu tava acostumado a ouvir antes. Muito novo, acho que pra todo mundo lá da sala. Tem gente mesmo que pensa em desistir do curso, porque loucura de música contemporânea assim... (LJ)

A experiência do aprendizado de composição na Escola de Música da UFBA – e provavelmente em muitos outros lugares – dá origem a uma série de situações de desconforto, seja em relação ao repertório apresentado, aos campos estéticos que acionam, ou mesmo frente à necessidade de engajamento em atividades de criação assim orientadas. Decidimos cunhar um termo específico para essa espécie de síndrome que costuma surgir no início do processo de formação do compositor, buscando inspiração na sociologia de Schultz.

Obviamente, o “estranhamento” se entrelaça com “o impacto da audição de novos mundos sonoros”, e convive com o processo

de abertura de horizontes, dando-lhe coloração específica, matizes. Muito ilustrativo o depoimento abaixo:

Entrevistador – Você pensava muito na ideia de arranjo. E quando você entrou na Escola e viu que não era o que você pensava?

JS – Choque total! [...] Choque total foi ouvir Ligeti, ‘A Escada do Diabo’. O que é isso aí? Eu falei: ‘se eu pegar o piano e tocar sem pensar em nada é a mesma coisa. Foi basicamente isso, eu achava que era qualquer coisa. [...] hoje eu gosto totalmente de escutar em casa como se estivesse escutando uma música comercial, presto atenção em mínimos detalhes pra poder ou copiar ou pegar a intenção.

Entre várias coisas, há neste depoimento um traço a destacar – a transformação do objeto de estranheza, no caso, a peça de Ligeti para piano solo, em objeto de admiração. Nesse processo, quem sofre transformação radical é o sujeito ouvinte, sujeito diretamente implicado no compor. O que muda nesse espaço da rejeição para a admiração?

Já em outro depoimento, colhido por Vitor Rios, a admiração não chega a aparecer por inteiro, prevalece a aceitação:

VR – Vocês estranhavam (as músicas colocadas para audição)?

L – É, mas com o tempo a gente consegue ir se acostumando.

VR – E esse ‘se acostumar’ é compreender ou simplesmente aceitar? Você acha que esse contato que está tendo com a música contemporânea te faz entende-la melhor ou simplesmente aceita-la?

L – Acho que é mais uma aceitação mesmo, compreender eu não sei se consigo, mas aceitar porque eu estou ouvindo... as loucuras...

VR – Respeitar?

L – Respeitar! (risos)

Tomando por base estudos anteriores de pedagogia da composição (LIMA, 2012), salta aos olhos o gesto pedagógico tantas vezes

mencionado em associação à prática de Agnaldo Ribeiro, a audição (com partitura), logo no início do primeiro ano do curso, da obra *Paixão de Cristo Segundo São Lucas* de Penderecki. Diante da complexidade da peça – que envolve sua dimensão estética inovadora, seu tamanho, sua profundidade e força expressiva – percebemos estar diante da moldagem de uma ferramenta pedagógica a partir do fenômeno do estranhamento. O depoimento abaixo, colhido por Vinícius Amaro, ilustra a prática em questão:

VA - Agnaldo foi o seu primeiro professor?

PR - Sim, foi meu primeiro professor. Na primeira semana eram vinte alunos e ele colocou a *Paixão de Cristo Segundo São Lucas* e uma semana depois só tinha oito pessoas.

VA - E foi a primeira coisa que vocês ouviram?

PR - Sim, e Agnaldo fez tratamento de choque. Então, essas oito pessoas que ficaram fizeram uma relação de amizade muito forte. E eram pessoas muito heterogêneas, apesar de, talvez, pessoalmente terem ligações. Mas a visão de música era muito diferente, e o único elo que a gente tinha era Agnaldo.

Longe de contemporizar a situação, de buscar introduzir gradualmente as dificuldades e radicalidades do campo, o professor conduz os estudantes diretamente a uma experiência de imersão. Os relatos informam que essa experiência costumava levar uma parte dos alunos a mergulhar ainda mais no desconforto do estranhamento, enquanto que uma outra formava a partir dali um laço duradouro de pertencimento àquela direção estética, e como vimos no depoimento em questão, um laço de grupo em torno do mestre.

Alguns depoimentos de estudantes de vários outros professores confirmam a frequência da situação, e abrangem diversos aspectos:

Eu fiquei abalado. Foi aquela história, passei uma crise infantil 'Ah, e agora? Pô, não gostei disso, não devia ter feito esse negócio, não devia'. (DR)

Em mim causava um pouco [de estranhamento] porque os caras me obrigavam a fazer música dodecafônica, mas eu não

via as pessoas ouvindo no carro, não via tanto no cinema, e rolava essa confusão na minha cabeça. (CS)

Não, acho que hoje em dia não é mais um choque não. Mas, pô, antes também a gente ouvia tudo tão quadrado, assim, certinho, bonitinho, tonal. Aí a gente chega aqui e ouve tudo bagunçado, atonalismo. Acho que esse é o maior choque. (DM)

Comum, geral eu não consigo achar. Não falando por mim, mas eu acho que a maioria ainda não conseguiu aceitar essa música nova, essa música contemporânea, acho que todos estranham muito. (LJ)

Pra mim o dodecafonismo é uma musica que assusta, ainda é realidade isso, então pra você fazer uma coisa dentro do dodecafonismo que agrade, você tem que pensar tonalmente. (DL)

O primeiro depoimento (DR) expõe de forma inequívoca a situação complicada da opção por um curso de música, com poucas garantias de emprego após os seis anos de curso – o estranhamento como elemento complicador dessa circunstância bastante real. Aliás, um dos maiores problemas formais do Curso de Composição é a taxa de evasão, sempre superior ou próxima de 40%, questão que exige transformações institucionais profundas. Em resumo: o estranhamento pode adquirir a forma de uma crise, levando à superação ou ao abandono.

O segundo depoimento (CS) traz essa joia de formulação: “os caras me obrigavam a fazer música dodecafônica”. O estranhamento como jogo de poder entre professores e alunos, os primeiros denunciados ironicamente como “os caras” – impingindo uma música que ninguém ouvia nos carros e cinemas. Tudo isso gerando “essa confusão na minha cabeça”. Vale observar, que o entrevistado está comentando o ensino de sua graduação (na década de 1980). Surge aqui também, a questão da dissonância do ensino de composição com relação às culturas locais.

Quanto ao depoimento de (DL), pode provocar um mundo de reflexões. Lembro, por exemplo, da *Revista ART013*, editada por

mim em 1985 e reunindo propostas de temas para discussão no âmbito da composição no Brasil. A proposta enviada por Marlos Nobre (1985, p. 15) tocava diretamente nessa questão:

A organização do universo atonal pelo sistema dodecafônico, e que levaria às conseqüências do sistema serial posterior, não foi exclusivamente uma solução lógica no universo da criação musical tipicamente germânica, oriunda do hiper-cromatismo de Wagner? Não houve de certa maneira uma certa imposição aos países tidos como consumidores de cultura, de um tipo único de solução que não necessariamente se adaptaria às circunstâncias, por exemplo, do Brasil? [...] Não haveria na própria evolução da música brasileira, através das obras de seus criadores, por exemplo, dados suficientes para serem equacionados em outro tipo de solução? As obras de compositores brasileiros foram bastante e suficientemente estudadas para que tenhamos possibilidades de responder negativamente a essa questão? Quem realmente aprofundou o estudo dessas obras em nosso universo criativo?

Pois então, quantas coisas cabem nesse estranhamento ao dodecafonismo! Até que ponto o estranhamento é uma defesa cultural? O tema permanece em aberto.

Por outro lado, temos que reconhecer que o estranhamento é marca inequívoca da herança modernista que se insere na tradição da música contemporânea. Se instala como conseqüência da “visão de mundo” cultivada pelos círculos dedicados à invenção de sistemas musicais, de novas sonoridades, e o cultivo de uma resistência estruturante com relação aos processos de comunicação de massa, na medida em que reverberam o conhecimento musical tradicional e suas variantes.

Vale observar: quando retornei ao ensino de graduação em 2003, depois de seis anos como Pró-Reitor de Extensão da UFBA, e justamente ensinando uma turma de iniciantes – dentre os quais, Alex Pochat, Joélio Santos, Nathan Ourives, Paulo Rios Filho Rodrigo Froes e Túlio Augusto – fiz uma série de experimentos au-

ditivos utilizando músicas de outras culturas. Àquela altura, havia acabado de ser lançada a edição de 2001 do *The New Grove Dictionary of Music and Musicians*, a qual, quebrando uma longa tradição acadêmica, entregou o verbete “composition” a um etnomusicólogo ao invés de um compositor, como sempre foi o caso. Certamente avaliaram que não poderiam pedir a um compositor que discorresse sobre a riqueza dos processos de criação musical em escala mundial – ele falaria apenas sobre serialismo integral, minimalismo, espectralismo, música eletrônica, ou seja, as tendências da área. Mas será que podiam dispensar a visão criativa do compositor nesta abordagem da capacidade criativa do mundo? Esse tema gerou uma reflexão sobre possíveis relações entre composição e etnomusicologia, tendo sido apresentada à Associação Brasileira de Etnomusicologia (ABET) em 2004, num encontro sediado em Salvador. (LIMA, 2004)

Além disso, o meu período na Extensão contribuiu, entre outras coisas, para desenvolver a consciência da importância dos saberes locais na trama da produção de conhecimento, e seu papel na rediscussão da universidade (as vanguardas) como força de emancipação da sociedade. Tudo isso apontava para a importância de buscar desenvolver nos estudantes compositores uma consciência bem mais ampla sobre a incrível diversidade musical do mundo, e sobre o papel do conhecimento local nas malhas da construção de resistência, e de novas músicas.

Sendo assim, ao invés de repetir o gesto de estranhamento causado por audições de música de vanguarda, passei a levar também para as aulas trechos musicais de várias culturas musicais do mundo, escolhidos cuidadosamente não apenas pela capacidade de encantar o ouvido, mas também pela originalidade das sonoridades utilizadas, pela originalidade do pensamento musical envolvido. Os trechos musicais eram apresentados sem dizer exatamente de que se tratava.

Vale lembrar uma situação exemplar. Um dos estudantes ficou um tanto chocado com um exemplo da tradicional música japo-

nesa. Depois de ouvir o excerto acabou desabafando: “*Eu não vou fazer música desse jeito*”. Percebi, então, que ele achava que aquilo era música contemporânea, e que teria que aprender a compor daquele jeito.

Ora, esse pequeno experimento mostra uma série de dimensões disso que estamos chamando de estranhamento. Por exemplo, que ele já existe como uma espécie de expectativa daquele que entra no curso. Uma expectativa de estranhamento, diante da qual o estudante poderá encarar a continuidade do esforço de adaptação, ou desesperar-se, como foi o caso. Uma expectativa um tanto temerosa com relação ao novo universo sonoro. Ao mesmo tempo, a reação deste estudante revela um fundo de obediência, saber que terá de compor coisas estranhas – sobre o qual pode surgir a rebeldia ou a aquiescência. Não deixa de ser estranho perceber o papel da aquiescência na construção da identidade de vanguarda.

No caso específico, manifestou-se uma espécie de rebeldia, mas, ao mesmo tempo, vibrava na frase alguma frustração por não poder acompanhar o que o curso, a autoridade, exigia. Portanto, no âmbito do estranhamento haveria também uma perda da ligação identitária com a autoridade. O estranhamento exige esse balanço entre a sensibilidade musical que já existe e a disposição em experimentar novos horizontes de sensibilidade. Mas exige também uma postura diante da autoridade. Superar o estranhamento, transformando-o em deslumbramento, significa se identificar com a autoridade inovadora. Ora, nem só de rebeldia vive o homem de vanguarda.

Um outro aspecto importante desse experimento auditivo era o deslocamento da relação de estranhamento, agora não mais concentrado em antigas dicotomias como tonal e atonal, determinismo e indeterminismo, e certamente a desconstrução de uma visão por demais teleológica, centrada na ótica européia ou norte-americana. Reconhecer outras dimensões de criatividade parecia ser necessário para estimular o estudante na direção da invenção do seu próprio estilo de inovação. Ou seja: diversificar as formas de estranhamento

significa diversificar as possíveis formas de pertencimento a serem construídas, inventadas.

Devemos, assim, entender o estranhamento como fenômeno de pertencimento, como travessia de uma situação anterior a um lugar improvável. Talvez não deva ser pensado apenas como uma fase do processo de aprender a ser compositor, e sim como um mecanismo que se torna operante e constitutivo desse perfil, desafiando a estabilidade das lógicas, das estéticas, e dos construtos. Curiosamente, algo desse teor aparece na teoria composicional de Widmer, com a denominação de inclusividade ou relativização – já comentada anteriormente.

Segundo reflete Eric Barreto (2012, p. 137):

O estranhamento conduz a um estado de dúvidas, suspeitas, incertezas e até mal-estares na relação com o ambiente e consigo mesmo. As diferentes formas como o estranhamento é conduzido e interpretado diferenciam os sentidos de pertencimento, o qual é um dos determinantes do comportamento acadêmico. O processamento deste estado, que passa por ressignificações constantes, resulta no posicionamento do aluno ante o curso. Eu quero ser compositor: quais as implicações deste desejo? Se sim, o que isso pode significar? O que é ser isto? Sei compor? O que componho? O que compor? O que devo fazer para tornar-me esse 'bruxo'? Estas são perguntas de primeira ordem para o estudante.

Construção de identidade(s)

Poucas noções são tão densas e diversificadas como a de identidade. E, bem sabemos, o compor é algo que se enrosca de forma definitiva nessa teia de complexidades. Ao refletir sobre a qualidade daquilo que foi objeto de composição – talvez ajude aqui pensar no esforço paralelo da área de literatura tentando definir a qualidade daquilo que é literário, do texto literário, chamando a isso de literariedade –, produzimos em trabalho recente, Lima (2012), uma visão abrangente a partir de cinco vetores: a) invenção de mundos;

b) criticidade; c) reciprocidade; d) campo de escolhas; e) indissociabilidade teoria e prática.

Em suma: aquilo que foi objeto de composição atravessou as quadras da **invenção de mundos** (daquilo que sem a intervenção do compositor não poderia existir), da **criticidade** com relação a tudo que existe, visto da perspectiva do que foi inventado, da **reciprocidade** – “as fronteiras entre criador-alguém e ambiente-objeto estão em fluxo constante”, (LIMA, 2012, p. 24-26) na medida em que o compositor cria a composição tanto quanto a composição cria o compositor; também atravessou a montagem de um **campo de escolhas** e se instituiu como **fluxos e refluxos entre prática e teoria**, ou melhor, entre decisões práticas e princípios, critérios ou teorias os mais diversos.

Impossível deixar de associar tanto a ‘invenção de “mundos”’ como a ‘criticidade’ às dimensões de ‘ampliação de “horizontes”’ e ““estranhamento””.

Heidegger (1977) diz algo bastante esclarecedor sobre o assunto: ‘ser obra quer dizer instalar um mundo’. E lembra que mundo não é a simples reunião das coisas existentes, contáveis ou incontáveis. ‘O mundo mundifica: é o inobjetal a que estamos submetidos’ como trajetória humana. Para Laske (1991), ‘composição é a atividade de um organismo no mundo, buscando criar o seu próprio mundo’. Além de estender o conceito ao campo dos organismos – uma ecologia, portanto – ele sublinha de forma eficaz que a criação de mundo no compor acontece dentro de outro mundo. Significa que o inobjetal da composição é da ordem da fantasia, da razão imaginária ou analógica.

Esse viés já nos leva ao vetor temático da criticidade. Ou seja, a natureza da relação entre esses dois mundos. A composição como ato interpretativo, como interpretação crítica do mundo [...] tudo depende do contexto interpretativo dos atos composicionais. A criticidade como estágio definidor do processo, enfatizando, dessa forma, a dimensão ético-política do compor. (LIMA, 2012, p. 24-26)

Quanto às questões de identidade e pertencimento, como atributos daquilo que foi objeto de composição, vale lembrar (LIMA, 2012, p. 26):

Quando escrevo algo, algo se inscreve em mim. No pensamento de Lewin aparece uma ideia paralela: ‘a música que o compositor está compondo não é algo que se possa demonstrar ser algo distinto do próprio compositor’ [...] Nesse sentido, a reciprocidade lembra a idéia de ‘possessão mútua’ da fenomenologia de Clifton (1983) – ‘a música é algo através do qual vivemos, ou, num certo sentido, algo que nos tornamos’; ‘tem significado porque é nossa, e não ao contrário’. O pertencimento visto de dentro. O compor como construção de pertencimento, formal e simbólico.

Sendo assim, dar atenção à formação de identidade(s) no âmbito do ensino de composição significa estar atento a todos esses vetores no contexto vivo das trocas entre todos os envolvidos. Embora aqui visto per se, é claro que não se separa das questões anteriores (ampliação de horizontes e estranhamento). Quando um professor exalta a música de Penderecki, dedicando toda uma aula à audição de sua *Paixão de Cristo*, está estabelecendo um circuito de pertencimento:

Quando alguns alunos vinham com coisas mais tradicionais, ele [Agnaldo Ribeiro] reclamava mesmo, e dizia que isso aqui não era mais feito, e como tudo de vanguarda para mim era a coisa mais natural do mundo eu abria o sorrisoão. (PR)

O depoimento nos mostra um professor em ação, buscando desestimular caminhos considerados tradicionais e inadequados. Durante o processo, impossível deixar de considerar a força dos processos de identificação. **Identificação com a figura do professor**, formando um laço de grupo, **e identificação com o imaginário para o qual o professor aponta**. São dois tipos de pertencimento que se entrelaçam. As experiências de compor vão responder dire-

tamente a esses processos de pertencimento, como reconstruções vivas desse aporte imaginário.

Na verdade, parece pouco provável que o impulso do compor (e todo o investimento a ele associado) se instale e chegue a bom termo, sem a energia dessa identificação com um determinado imaginário. Querer compor é, de muitas formas, querer ser algo – esta, uma ideia recorrente neste trabalho. O processo terá de caminhar até o campo de escolhas, fazendo-se efetivo na concretude dos sons. Portanto, escolher sistemas, operações ou simplesmente materiais, não está distante de escolher identificações imaginárias. Essa é uma observação deveras importante, que desfaz a ideia de distância entre formalismo e imaginário.

No período inicial da graduação, parece fazer parte do processo algum tipo de generalização que consiga nomear o diferente, ‘a música estranha ou desviante que o professor quer que eu componha’ – digamos assim. Como veremos no depoimento abaixo, a palavra atonal cumpre muitas vezes essa função:

Todo mundo fazia o mais do mesmo e eu sempre fazia alguma coisa diferente. E tinha um diferencial também que eu era o mais novo da turma [...] No segundo ano de faculdade tinha um colega que não sabia compor contemporâneo. Na época, a gente nem chamava contemporâneo, chamava atonal. Por isso que os caras ficavam perturbando, botaram meu apelido de ... Atonal. (W)

Mais adiante, o processo de identificação pode se sofisticar, exigindo nuances. O mesmo depoimento registra a mudança de rótulo para “contemporâneo”. Creio que numa turma mais recente o ideal passou a ser o espectralismo, que empurra os rótulos anteriores para um segundo plano.

No depoimento abaixo, podemos acompanhar a importância da teoria pós-tonal como plano de apoio para o compor, no caso, engendrando uma abertura para outras dimensões (processos motivicos, contornos...):

Entrevistador: As alturas foram definidas através de conjunto, correto?

Eu começo com um conjunto onde a forma prima é 016, um conjunto de três notas. Então, a primeira coisa que eu fiz foi gerar os conjuntos possíveis com essa forma prima [...] Depois passei a elidir os conjuntos de forma que aproveitasse uma ou duas notas comuns [...] O meu desafio era continuar com o mesmo conjunto a peça inteira, e trabalhar com questões envolvendo contorno. (NO)

Os procedimentos descritos remetem a filiações de várias ordens, e essas apontam diretamente para o processo mais amplo, a identificação com algum imaginário norteador, de cunho vanguardista e experimental. Algumas vezes o imaginário não está atrelado à noção de vanguarda ou experimentalismo e sim a noções consideradas mais tradicionais como o nacionalismo ou outras formas de celebração de raízes – um bom exemplo seria o caso do movimento Armorial, reinventando influências ibéricas em pleno Nordeste.

Com muito mais frequência são os imaginários cosmopolitas, de sucessivas ondas de invenção musical, que ocupam esse lugar inspirador e atrativo. E como já apontamos anteriormente, esse é um ponto crucial para definir a relação do estudante compositor com o seu contexto de origem. Num dos formatos mais típicos, o estudante compositor passa a agir como antena de recepção de modos e tendências, e tende a tratar o seu contexto de origem como meio cultural a ser transformado, se possível, radicalmente, pelas novas ideias e expressões.

Nesse caminho, algumas vezes busca de forma tenaz eliminar marcas e resquícios herdados do contexto. Busca estabelecer elos com os grupos internacionais que representam o imaginário inspirador, e de forma um tanto cândida, busca ser visto por eles com um dos seus. Mas, naturalmente, é muito difícil apagar os traços herdados da própria formação cultural.

Creio que, no caso da formação de estudantes compositores na Bahia – e certamente, na trajetória de Ernst Widmer, que foi muito

importante para dar início ao movimento –, as estratégias de construção de identidade(s) apontam para o entrelaçamento entre características daqui e de alhures. A natureza desse entrelaçamento ainda exige estudos mais aprofundados, todavia, impossível deixar de notar a polissemia sonora presente nas construções do movimento de composição na Bahia, e o perfil polimorfo de identificações, por vezes claramente talhados pelo alinhamento com relação aos impulsos externos, outras, tingindo-os de cores locais, e ainda outras vezes, mergulhando quase que totalmente nas tradições daqui.

Vejamos como o tema aparece no depoimento colhido por Paulo Santana:

PS – E sobre aquela sua música que tinha um Funk?

Paulo Rios – Sim, o funk escolhido foi ‘Um tapinha não dói’. Na verdade a peça é de 2005, chama-se ‘O contrariador’, fiz sob a orientação de Burgos, quando era aluno dele em Composição V. Eu lembro até que ele ficava falando: ‘esses alunos de Paulo Lima; eu já sei logo quando foi aluno de Agnaldo, de Paulo Lima...’

PS – e era por quê?

Paulo Rios – Por que eu usei o funk [...] e tem também esse ‘Bar de Deus’ (mostrando no desenho que foi usado como ponto de partida para a peça), e a referência de Jesus aqui, em algum momento, eu não me lembro mais como, mas o fato é que usei de alguma forma ‘Jesus Alegria dos homens’ também [...] Engraçado, pois as coisas que eu gosto de fazer ainda hoje são assim mesmo, mas aí foi de forma mais inocente, quando eu fiz isso eu não tinha noção de... [...] eu tinha mais influência de Paulo Lima e de Lindembergue [Cardoso] do que dos compositores da Europa, que eu conhecia menos [...] mas misturar é uma palavra que eu não gosto muito, antes até usava, acho muito ingênua, porque, na verdade, não é só uma mistura, muitas vezes é um choque, não se mistura [...] É atrito, choque, que até podem resultar em misturas, por isso que hibridação foi o termo que escolhi, e que acho que cabe tão bem, porque hibridação abarca inclusive aquilo que não se mistura...

Muitos dos temas abordados acima estão refletidos neste depoimento, que por sua vez, reflete a própria vivência pedagógica na Escola de Música, mostrando que os temas estão lá no ‘chão de fábrica’, no chão de ensino. A identificação direta com o professor compositor e a condução a um imaginário mais amplo – no caso a polissemia baiana, que será nomeada pelo entrevistado como hibridação, já com uma visão crítica e propositiva, a qual conduzirá sua formação de mestrado.³

A identificação direta com o professor compositor é um dos temas mais importantes do processo de formação, e certamente um dos menos discutidos. Surge aqui em nossa investigação pelo viés da abordagem cultural que decidimos empreender, e assim como tantos outros fenômenos de grupo, comporta uma presença maciça da transferência (no sentido freudiano) – aliás, o “mesmo pode ser dito com relação à identificação com o imaginário mais amplo, que assume o papel de “a causa”. Como salientamos anteriormente, tanto a identificação com o professor como com “a causa” são elementos importantes para a criação do espírito de grupo, e da possibilidade de pertencimento.

A transferência é uma ferramenta pedagógica que está presente em todos os processos de formação de compositores – e de artistas, em geral. Já a presença de identificação, ou do manuseio da identificação com finalidade pedagógica, é uma variável que merece bem mais atenção do que tem recebido.

Parece razoável afirmar que um excesso de identificação será provavelmente prejudicial para a autonomia do estudante compositor – o curso da UFBA reconhece isso de forma indireta, ao estabelecer como norma não escrita que cada turma permaneça apenas dois anos com um professor. De fato, a identificação excessiva levaria à formação de classes – classe do professor x, y, z – e certamente à formação de escolas de composição (no pior sentido), tudo que

³ Como o próprio entrevistado citou uma obra de sua autoria, não cabe sigilo; trata-se de Paulo Rios Filho que através desses caminhos construiu sua investigação do fenômeno da hibridação como horizonte metodológico para o compor.

o projeto original da Bahia desdenhou, reafirmando a polissemia como princípio fundante.

Por outro lado, um zero de identificação tornaria o processo de construção da aprendizagem do compor bem mais arredo – dificultando a conexão com o imaginário mais amplo. Até onde vejo, a identificação pode funcionar como um estímulo inicial, desde que garanta justamente a sua contraparte, a construção de uma visão crítica do próprio processo, e a exploração de possibilidades de diferenciação. Nesse caso, a identificação se alia, de forma paradoxal, à construção de singularidade. Depois dos primeiros anos de aprendizagem, outras identificações certamente surgirão, mas se o processo inicial tiver sido bem sucedido, o estudante compositor já vai estar mais maduro e autônomo.

A identificação com os imaginários mais amplos, vista do ponto de vista da Bahia (ou de qualquer outra perspectiva periférica com relação aos centros de criação e teorização da música ocidental contemporânea), segue o fluxo da admiração por tais espetáculos civilizatórios. Esse é o ponto do processo de aprendizagem onde todos os temas de pós-colonialismo incidem. Não é, todavia, algo que seja exclusivo do contexto pedagógico, faz parte do próprio tratamento que a nossa sociedade concede ao mérito, especialmente na área de cultura erudita, de música erudita ou de concerto.

Como já dito anteriormente, isso traz uma série de problemas para a área de formação, pois o mérito e valor das invenções, das técnicas e dos sistemas musicais trazidos de fora ficam em geral superdimensionados, deixando de responder de forma direta à necessidade que porventura deles tenhamos em nossas construções. E o modo de supervalorização é geralmente a associação com as etapas de uma historicidade (ou sucessão de modas) contidas nas narrativas musicológicas do Norte.

Por outro lado, as invenções, técnicas e sistemas que precisamos para dar os próximos passos em direção a uma maior autonomia e emancipação ficam subdimensionados, e com o apoio da falta de interesse pelas memórias locais, tendem a ser apagadas das narrati-

vas. Num encontro recente, entre compositores baianos e o musicólogo Flávio Silva (Diretor de Música Erudita da FUNARTE) – abril de 2013 no Salão Nobre da Reitoria –, o compositor Fernando Cerqueira advertiu a todos com relação “às latas de lixo da História”, tratando da necessidade de união dos compositores diante da problemática da memória em nosso meio.

Ao fim e ao cabo, o processo de construção de identidade(s) e o tanto de escolhas que comporta, nos colocam diretamente no âmbito da relação entre composição e poder. Num contexto onde o poder está ligado ao mérito, e este a indicadores e padrões estabelecidos por redes discursivas internacionais, o ambiente de formação de compositores será necessariamente um laboratório de possibilidades de maior ou de menor consciência com relação a esses polos de pressão. A construção de mérito e reconhecimento acontecerá sob a forma de um jogo entre possibilidades de adesão e de crítica aos indicadores vigentes – daí a importância crítica do tema da hibridação entre nós, trata-se do comércio de conceitos, afetos e variáveis entre os processos de colonização e descolonização.

Mas, a impressão que fica é que muito ainda precisa ser dito sobre o elenco de estratégias utilizadas pelos compositores, e projetadas no campo da formação, para lidar com essa espécie de desafio. Muitas vezes de forma paradoxal – aderindo sem aderir, celebrando através da crítica, ignorando como forma de chamar atenção, e assim por diante.

Também podemos abordar a questão da construção de identidade(s) numa perspectiva mais abrangente e vivencial, já conduzindo o tema para a questão do contexto criado pela Escola de Música e pela convivência que permite. Façamos a transição para esse tema a partir do depoimento abaixo, colhido por Vitor Rios:

VR – Escola de Música, que lugar é esse?

PL – Eu diria que é um ‘bolo doido’! A Escola é um ‘bolo doido’, Salvador é um ‘bolo doido’. A Escola é um reflexo de onde a gente está. Não existe a escola de música fazendo um trabalho, existe um monte de coisas separadas nela, e a gen-

te vai catando o que dá para pegar. Aqui em Salvador existe muita coisa diferente acontecendo, como se fossem guetos, e aqui na Escola é como se fosse um microcosmo disso.

VR – Você pode detalhar mais como é esse ‘bolo doido’?

PL – Existem pessoas trabalhando com música eletroacústica lá no GENOS, nós trabalhamos com música contemporânea, com serialismo e outras técnicas, temos pessoas de música popular que só tocam jazz, outras que estão interessadas em cantigas de roda, e todo mundo separado. Aqui temos instrumentistas que querem ser concertistas, outros querem tocar em bandas ou serem professores. Tem muita coisa acontecendo, embora fragmentada.

VR – E como é que você se relaciona com isso?

PL – São vários interesses bem distintos e às vezes é interessante passear por todos esses guetos aqui da Escola.

VR – Você se colocaria em qual deles?

PL – Bom, eu sou de composição, mas também sou de instrumento, e eu gosto de passear por todos. O flerte com a etnomusicologia é sempre interessante, com a música popular também. A gente se aprofunda na nossa área, mas isso não quer dizer que a gente não possa...

VR – Como você acha que sua vida mudou após a Escola?

PL – Não sei. Eu cheguei aqui cabeludo tocando Heavy Metal, estou tocando forró agora [...] Hoje eu me preocupo mais com o contexto e com o que a gente precisa fazer na música; a questão de qual nota está sendo tocada ou se está bonitinha, ou não, não interessa.

Contexto e convivência

Eu gosto daqui ‘pra caralho’, eu gosto do pessoal daqui, eu não vejo os outros cursos unidos como a gente é aqui. Vejo muita desavença entre as pessoas em outros cursos. União que eu digo no sentido de falar com todo mundo, conhecer todo mundo, até porque o espaço aqui é pequeno e propicia isso. (W)

Essa declaração de amor, formulada em termos um tanto heterodoxos, não podia deixar de ser registrada. Como duvidar que tal

situação e contexto exerçam um papel importante nos processos de aprendizagem? As declarações seguintes enfatizam o cotidiano como tecido de sociabilidade:

A gente termina e fica aqui todo mundo conversando, batendo papo, jogando carteadado, conversando sobre música, é todo mundo amigo mesmo. (LJ)

Tomemos esses depoimentos como símbolo de todos os vetores que unem, que aproximam os participantes dos cursos de Música, e, em especial, os estudantes de Composição. E, ainda, um terceiro depoimento, mais heterodoxo do que o primeiro, levanta uma questão pouco ventilada:

Tinha uma coisa que acontecia muito mais do que agora, antigamente se fumava muita maconha aqui. Isso termina mudando um pouco a convivência porque as pessoas se reuniam para isso, reunindo-se para isso, acabava-se fazendo música porque todos eram músicos. (CS)

Podemos imaginar facilmente a combinação desses vetores num todo – abstrato e referencial – que vai modular a sensação de pertencimento dos envolvidos. Quando alguém entra no espaço físico da Escola de Música também está entrando no edifício simbólico construído pelos que lá estiveram todas essas décadas, e essas construções simbólicas envolvem as relações daquele núcleo de pessoas com o todo maior da sociedade – local, regional, nacional e global – e também as relações com a dimensão do imaginário.

Se a música de Lindemberg Cardoso teve sucesso no Festival da Guanabara em 1969, se peças dele próprio e de Fernando Cerqueira foram editadas e publicadas na Alemanha, se Ernst Widmer compôs uma obra imaginando uma interação entre o Afoxé Filhos de Gandhi e a Orquestra Sinfônica da Bahia – tudo isso deixa marcas simbólicas que vão afetar as vibrações desse todo. Tudo isso desenha elos e nexos com aspectos do imaginário cultural.

Quando o autor do depoimento acima explica que fala no sentido de “conhecer todo mundo”, estamos diante do reconhecimento desses laços de pertencimento, pois é mais do que “conhecer” que está em jogo, é compartilhar uma mesma perspectiva, um certo lugar de ver e de falar o mundo.

A questão com a qual nos defrontamos pode ser entendida a partir desse ponto: como é que esse lugar simbólico, esse contexto (ou território, se quisermos utilizar um conceito caro a Milton Santos), interfere nos processos de construção e reconstrução de conhecimento, como afeta aquilo que se aprende?

Podemos avançar um ou dois passos tomando um depoimento de Lindembergue Cardoso como referência. (LIMA, 2012, p. 77) Ele compara a composição na Bahia com a composição no Rio de Janeiro. Diz que Salvador guardou seus traços de província, mas que isso permitiu uma proximidade maior com suas características culturais – o negro, o nordestino, o sertão trazido pelas pessoas que vieram do interior...

[...] juntando tudo isso com as técnicas adquiridas da música de vanguarda da Europa, que a gente tomou contato aqui na escola e acabou transformando numa música diferente da desenvolvida em outros lugares, como o Rio, por exemplo, que tem sua origem *n'O Guarany* de Carlos Gomes, não é? Mesmo a música contemporânea. O bisavô da música contemporânea do Rio é Carlos Gomes.

Pena que Lindembergue não tenha escrito ou falado mais sobre esse assunto, pois ele está ensaiando ideias de análise da cultura, de hermenêutica da cultura. Ideias que certamente impactaram sua produção musical, ou seja, que também estavam na origem do compor, nas próprias ideias musicais. Outra coisa: o humor e a ironia de Lindembergue – esse é um traço cultural marcante a ser investigado e entendido em profundidade, embora aqui não haja espaço para isso.

Voltando ao cerne da questão, vejam que ele fala em nome de um coletivo – “a gente tomou contato aqui na escola”. Estamos em plena vigência da relação transferencial com esse todo abrangente do pertencimento que identificamos acima. Essa é uma operação digna de registro, uma **operação de deslocamento**, o contexto da escola é projetado sobre o contexto mais amplo da Bahia. A Escola de Música é a Bahia.

Trata-se de uma força e atitude que vai ser projetada na obra de muitos compositores aqui formados. A missão de representar a Bahia parece ser assumida por muitos de nós – algumas vezes ouvimos comentários em festivais falando que tal e qual música “só podia ser da Bahia” – e, claramente, isso não faz parte do currículo, embora frequente a sala de aula. Outras vezes o compositor exerce o direito de ir contra essa expectativa, e ignora solenemente qualquer tipo de representatividade cultural. Há de se estudar esse isolamento esplêndido em maior detalhe, pois talvez seja possível mostrar como tem motivação cultural.

Até agora falamos em três operações ou atitudes. O **deslocamento** do contexto local como representante do contexto maior (a Bahia), a **projeção** disso sobre a obra de cada compositor, ou o **isolamento esplêndido**, como coisa construída.

Registre-se: tudo isso faz parte de um lugar de fala ou perspectiva que escolhemos materializar, e que, ao fim e ao cabo, estaria presente no próprio gesto de criação dos Seminários de Música pelo Reitor Edgard Santos. A construção de um cenário improvável, com a predominância de professores europeus, notadamente alemães, não anulou a perspectiva desse lugar de fala que é a Bahia, pelo contrário, inaugurou um outro canal onde tal representação tornou-se possível e desejável. Antes disso, não havia música contemporânea baiana. Estaríamos assim, diante de uma quarta operação ou atitude, onde as características locais acabam sendo realçadas pelo **contraste** produzido com a presença do outro, no caso, os estrangeiros.

Caso o Reitor Edgard Santos tivesse adotado uma estratégia mais conservadora, como fez com relação a diversas outras áreas de conhecimento, ou seja, partisse das Escolas que já existiam e dos processos que elas projetavam, dificilmente haveria a eclosão de um movimento de criação musical contemporânea na Bahia.

Porém, se a reconstrução de uma identidade baiana é um dos pontos de ancoragem (e aqui voltamos ao tema da construção de identidades, pois no final das contas é disso que se trata quando discutimos convivência e contexto), outro não menos importante surge dos traços de legitimação como discurso de vanguarda, discurso da contemporaneidade, ou como se queira chamar. A rigor, na ordenação das coisas, essa ancoragem ou **operação de identificação** aparece em primeiro plano, trata-se de um programa/movimento de música contemporânea, que só aos poucos vai sendo percebida como detentora de traços de baianidade.

E como essa ancoragem na chamada música contemporânea é a mais natural possível, passa como se fosse a água para os peixes: despercebida e pouco discutida. Um exemplo: a força da presença da música de K. Penderecki desde a década de 60, especialmente sua Paixão Segundo Lucas. Por que essa força de ligação não aconteceu a partir da obra de outros compositores: John Cage, Boulez? Que tipo de contemporaneidade escolhemos como espelho para o processo que aqui se iniciava? Qual o **catalisador da identificação**?

Há diversos fatores incidindo sobre a questão – por exemplo, a viabilidade das notações propostas por Penderecki com relação aos instrumentistas e conjuntos disponíveis na época. Os achados de Penderecki traziam uma grande solução para a Bahia, permitiam resultados complexos que não exigiam o virtuosismo de performance e sincronização da música de Boulez, por exemplo. Os gestos da música de Lindembergue Cardoso atestam essa relação de maneira marcante. Mas, não podemos esquecer do poder expressivo dessa música, e inclusive sua religiosidade. Por que encontra guarida em corações selvagens e vanguardistas como o de Agnaldo Ribeiro?

Quem conhece a música de Agnaldo sabe de seu investimento radical em dramaticidade, em construção de clímaxes explosivos e planícies sonoras que os envolvem. Se pegasse da pena psicanalítica teria de falar de um mesmo tipo de gozo expressivo, embora o conceito não esteja tão bem definido assim – fica a provocação.

Pois então: dois pontos de ancoragem – a contemporaneidade e a baianidade – a exigirem maiores estudos, especialmente sobre como se entrelaçam. E, pelo menos, seis tipos de operação: deslocamento, projeção, isolamento, contraste, identificação e catálise (sendo esta última referente à modalidade de identificação).

Todavia, não se trata de celebrar uma visão plana e falsamente cordial desse lugar de aprendizagem. Cada uma dessas operações envolve embates e conflitos de várias ordens, e dessa forma, não é possível descrever a experiência de aprendizagem como um mar de rosas. Bem ao contrário, estamos diante da presença constante de conflitos e divergências. Ao comentar as principais dificuldades encontradas no curso de composição, o ex-aluno Paulo Rocha assinala:

Grade curricular engessada, alunos mais interessados em si próprios, infraestrutura da escola, falta de coesão entre os professores.

Duas dessas dificuldades incidem diretamente sobre contexto/convivência – a predominância de um interesse por si próprio e a falta de coesão entre os professores. A permanência das outras duas (grade curricular engessada e infraestrutura inadequada) também pode ser relacionada ao contexto, no caso, a falta de força política da área para alterá-las.

O interesse por si próprio é algo inerente a um curso que pretende formar artistas, especialmente na perspectiva do ideário da vanguarda – artista, herói, inventor de sistemas e de novas músicas. A vivência deste estudante que deixa este depoimento se deu antes da formação da OCA, uma iniciativa que viria mostrar como a articulação em grupo favoreceria inclusive os interesses individuais. Todavia, esse é um dos grandes temas da área – o projeto de criação

e de transformação da música e da sociedade versus a ênfase na individualidade.

A questão da falta de coesão entre os professores também merece reflexão adensada, pois é bastante positivo que cada professor tenha liberdade de experimentar e de construir seu próprio caminho de ensino de composição. Mas, creio que a crítica faz sentido quando pensamos na construção da percepção de um programa unificado, com encontros e audições compartilhadas entre todos os envolvidos, e situações que gerem esse sentimento de unicidade. Tais situações poderiam ser mais frequentes e sistemáticas.

Dois questões aqui se entrelaçam. Trata-se da falta de coesão clássica em quase toda estrutura universitária, onde a competição entre pares trava o caminho da articulação? Ou, além disso, devemos buscar entender os traços característicos, composicionais ou compositivos dessa falta de coesão, ou seja, sua imbricação no próprio campo da vivência? São questões que merecem aprofundamento posterior.

Vale a pena ainda, registrar algumas importantes observações analíticas feitas por Eric Barreto (2012, p. 162-167) sobre a questão da convivência na formação de estudantes compositores:

As relações com os outros, as ações e interações dentro de um 'mundo vivido' tornam-se uma liga que preenche espaços, amplificando outras experiências [...] Essas interações construídas através do tempo (gradativamente) e esse conviver conduzem a realizações e aprendizados além do próprio compor [...] Tal busca, sintetizada pela formulação 'tudo isso foi configurando um lugar que era minha casa' [PR], demonstra que o espaço, por mais que já pertença ao estudante a priori, precisa ser conquistado; uma conquista adquirida não pelo simples estar no espaço, mas pela construção de experiências que, imaginadas como significantes para uma coletividade, constroem o sentido de pertencimento [...] O projeto individual – ser compositor – torna-se, em alguma medida, dependente de uma coletividade, seja pela simples

sobrevivência a intempéries do espaço ou pela observação de que o aprendizado passa por instituições coletivas.

Essas análises apontam para a curiosa circunstância de que o tão propalado individualismo do compositor repousa, paradoxalmente, sobre a base de um coletivo que matiza e articula a atuação individual. Isso vale tanto para o microcosmos do ambiente de formação, como também para o registro da identificação com os campos abertos do imaginário – tal como descrevemos anteriormente.

O compor: modos de compor e de aprender

Eu não sei se tenho uma maneira específica de compor. Às vezes eu planejo, às vezes eu planejo ao mínimo, e nem sempre gosto da mesma coisa. (PS)

Seguindo a trilha e a orientação qualitativa de perguntar sobre o fenômeno àqueles que o vivenciam diretamente – os estudantes-compositores – chegamos a uma espécie de núcleo do conglomerado de informações, algo de grande interesse como objeto da nossa pesquisa: os modos de compor de cada um, os caminhos que cada um costuma adotar, os valores que cultiva, a singularidade materializada em processo. Como se vê, não pretendemos uma definição muito rígida do que seriam modos de compor. Fiquemos com a ideia de caminhos, e com o interesse pelas escolhas assim realizadas.

O que aprende o estudante-compositor? Aprende justamente a inventar um processo de criação, e através dele a construir atos composicionais, os quais, por sua vez, acabam desembocando em obras, em unidades de segmentação ou totalização da experiência poética (logo a seguir, estética), sendo a elas atribuída uma autonomia especial – a partir de inúmeros laços de determinação ou sobredeterminação histórica, social, cultural. Lembro aqui as elaborações de Fernando Cerqueira sobre a noção de sistema-obra. (LIMA, 2012, p. 39)

Poucas dúvidas pairam sobre a consistência de uma musicologia construída a partir do estudo da obra, que acontece muitas vezes através de recursos da análise composicional. Já o estudo direto dos modos de compor é mais recente, embora esteja gradualmente ganhando o foco das atenções.

Nomeando alguns modos de aprender e de ensinar

Ao dialogar com estudantes-compositores sobre seus processos de criação, estivemos em busca de caminhos de possível aprofundamento e sistematização dessa espécie de conhecimento fluido que envolve a montagem de passos e atos composicionais, e de sua imbricação no ciclo de aprendizagem.

As entrevistas realizadas pelo bolsista Paulo Santana foram diretamente focadas sobre essa temática, e certamente nos permitirão colocar algumas questões significativas. Talvez seja o caso de começarmos por um dos compositores entrevistados mais inquietos com relação à reinvenção de modos de compor, ou seja, antenado à consciência de que, ou o compor compõe metodologias ou não se eleva à dignidade do conceito. Trata-se de Pedro Amorim Filho, compositor baiano dessa última safra.

De certa forma, essa consciência exige alguma desconfiança com relação à totalização da obra, da forma. A escolha da indeterminação como tema para sua Dissertação já traz uma série de elementos ligados a essa perspectiva; ou seja, uma desconfiança com relação à ênfase sobre os resultados do processo ao invés da ênfase sobre o processo em si.

Como orientador de Pedro Amorim, bem que tentei que ele embarcasse, mesmo que esporadicamente, em algum desenho mais costumeiro, cheio de nota, cheio de som e de virtuosismo, por exemplo. Pouco adiantou, ele me vigiava, mais ainda do que eu a ele. Bem sabemos, no campo de possibilidades abertas ao estudante-compositor, o professor de composição figura como propiciador ou então como filtro de metodologias. Ao apresentar e incorporar

visões de mundo e repertoriar modos de compor, ele próprio se transforma em caminho, em método. Porém, mesmo sendo fonte de referência, e talvez justamente por sê-lo, precisa ser auscultado em nome da consciência da escolha de metodologias, em nome da autonomia e da singularidade, precisa ser vigiado, seguido em alguns momentos ou sutilmente (às vezes nem tanto) deixado de lado, em função das ideias que vão sendo perseguidas. Obviamente, um jogo.

Aliás, a ideia de jogo remete a um dos interesses composicionais do próprio Pedro. Durante algum tempo, essa parecia ser a espinha dorsal do seu projeto. Posteriormente, ressignificou o processo em algo mais abrangente, o desafio de construção de um modelo composicional abrangente, capaz de levar em conta o contexto da criação. Nesta época em que brincava com a ideia de jogo em composição, compôs a peça *Kaum*, que foi objeto da conversa abaixo com Paulo Santana:

O nome da música é ‘Kaum’, que é uma palavra em alemão que significa ‘quase não’. Uma palavra que se usa pra dizer ‘eu quase não fiz’, ‘quase não vejo você’ [...] Kaum, um jogo musical, porque cada parte quase não tem alguma coisa, tipo assim, essa daqui quase não tem notas (a primeira parte), os sons são bem espaçados, a segunda parte quase não tem outra coisa... [...] essa peça eu comi a pilha do jogo que Paulo Lima falou e tem duas equipes, eu fiz pro Gimba [Grupo de Intérpretes Musicais da Bahia]; uma equipe é o piano, violino e violoncelo, e a outra equipe são os sopros (flauta, clarinete e trompete). O primeiro jogo é o seguinte: os músicos vão pegando as deixas um do outro [a composição é organizada em torno dessas deixas], e não tem partitura, isso foi um inferno para ensaiar.

Importante ressaltar essa filiação do processo ao núcleo de significação de uma palavra – uma palavra que não existe em Português. Essa filiação garante linhas de sistematização para o próprio jogo inusitado e algo desconstrutivo. O impulso composicional obtido

da palavra “Kaum” transforma-se em alavanca para a construção (desconstrutiva) da relação entre jogo e obra. A ausência de uma partitura é o melhor sinal desse enlace – já pensou jogar futebol com partitura? Seria preciso combinar com os adversários, como disse Garrincha.

A ideia de priorizar a relação entre música e jogo não vem exatamente do orientador, como sugeriu Pedro Amorim – “*eu comi a pilha do jogo que Paulo Lima falou...*”. A “pilha” era dele mesmo, na medida em que fazia experimentos de composição como o do Cubo, onde cada lado trazia instruções para os intérpretes, claramente uma espécie de jogo/partitura. O papel do orientador foi o de entender uma tendência presente no pensamento do estudante-compositor e projetá-la de volta como sugestão de ampliação e ressignificação.

Essa **projeção ressignificadora** é, inegavelmente, um traço ou categoria importante para entender a imbricação da invenção de modos de compor no ciclo da aprendizagem. Cabe ao professor uma espécie de papel de espelho – um espelho certamente interpretativo (como todos, aliás), que pinça uma ideia ou conjunto de ideias e devolve ao seu autor a partir das possibilidades que enxerga.

Não podemos deixar de associar essa operação ou situação de ensino aos mecanismos do *verstehen* descrito por Dilthey (apud GOLDENBERG, 1997, p. 19), “a compreensão interpretativa das experiências dos indivíduos dentro do contexto em que foram vivenciadas”. (GOLDENBERG, 1997, p. 19) Vamos descobrindo que a própria orientação do compor envolve a construção de empatia, de um “colocar-se no lugar do outro” como atitude preliminar para a escolha de ideias a serem reinterpretadas e projetadas em seguida. Obviamente, caberá ao estudante compositor aceitar e mesmo definir os limites do funcionamento de todo esse processo, embarcando ou não em suas consequências.

Nos ambientes de trabalho em grupo, a projeção ressignificadora adquire outras funções, pois todos os envolvidos acompanham os passos de seu aparecimento, e traduzem para os seus processos individuais as consequências daí derivadas. Já me ocorreu de ofere-

cer sugestões para um aluno, que por elas não manifestou grande interesse; enquanto isso, outro agradecia (em silêncio) a rejeição do caminho proposto, pois parecia tudo que gostaria de empreender. O resultado foi uma dissertação muito bem avaliada e uma sólida produção composicional a ela associada.

A projeção ressignificadora é uma espécie de tecido nobre da orientação do compor, pois exige o confronto e diálogo entre as categorias trazidas pelo estudante e aquelas colocadas em jogo pelo professor. Essa sinapse representa o momento do encontro, e o momento da troca – processos que implicam o reconhecimento da presença do outro com suas diferenças e potencialidades, processos de natureza cultural.

Uma situação ou operação simétrica acontece quando é o aluno que capta algo do processo de compor do professor, reinterpretando essa ideia ou conjunto de ideias a partir de seus próprios interesses e capacidades – acontece assim uma espécie de **transposição reinterpretaiva**. De acordo com Paulo Rios Filho, a minha utilização frequente da expressão “não deixar a peteca cair”, aludindo à necessidade de manter a atenção do ouvinte (ou do aluno, durante as aulas), foi deveras importante para o seu investimento em artifícios de continuidade musical.

Devemos diferenciar essa última situação daquela em que o professor apresenta uma **visão ou sugestão inspiradora** que irá mobilizar o aluno, como tantas vezes acontece. Distingue-se ainda da projeção ressignificadora porque não se apoia no discurso do estudante, é algo que o professor traz como novidade para o processo. Algumas vezes, exemplos de sala de aula, pequenos fragmentos improvisados ao piano, ou associações entre ideias, cumprem esse papel. Brincando de associar a operação multiplicação com transformações motívicas, acabei sugerindo um caminho de composição para a peça *Gantois* para Orquestra Sinfônica, de Paulo C. Santana – ganhadora do prêmio Fernando Burgos, em 2010.

Há também uma situação de grande impacto que merece registro: trata-se do momento da **descoberta diretriz**, os tais efeitos de

descoberta descritos por Eric Barreto (2012). Obviamente a descoberta é apenas a ponta de todo um processo que germinou aos poucos. Trata-se, em geral, de uma descoberta redentora, pois atende a um desejo que parecia pouco realizável (ou, pelo menos, tardava em se fazer realizável), e que, de repente, se materializa em descoberta e em direção a seguir.

Além das quatro categorias já mencionadas é preciso refletir sobre outras duas: **o ímpeto contrastante**,⁴ que é o impulso de fazer diferente, de desejar algo diferente e de investir em direções que pareçam caminhar para a concretização dessa divergência. Creio que minha aproximação do universo rítmico foi, entre outras coisas, uma forma de me afastar da enorme ênfase colocada sobre timbres e sonoridades, na Bahia dos anos setenta. Temos ainda o processo contrário, **o compartilhamento**, que implica no uso comum de ideias e caminhos, ou mesmo de ambientes de criação. Neste caso, talvez o exemplo mais esclarecedor seja a situação que acontece quando vários compositores trabalham, mesmo que isoladamente, com um mesmo intérprete.

O compartilhamento é uma espécie de leque de atitudes e atividades que pode envolver desde visões de mundo a problemas posicionais específicos. Porém, um dos aspectos mais importantes a comentar é a realização de feitos composicionais em conjunto, especialmente situações onde os estudantes atuam como compositores e o professor também, seja em montagem de apresentações com obras de vários compositores, ou em projetos de composição coletiva.

São momentos muito importantes de flexibilização da distinção entre quem sabe mais e quem está aprendendo. No chão de fábrica do compor a horizontalidade impera. Nessas experiências, algo se destrava, algo vai sendo colocado em movimento, justamente por essa horizontalização, por essa proximidade com relação ao fogo

⁴ A utilização do mesmo conceito proposto por Roger Reynolds (ímpeto) não foi casual; pretendo fazer imaginar a situação em que um movimento de invenção segue em direção contrária.

do conhecimento, e pelos efeitos que proporciona, por exemplo, a relativização da força da identificação com o mestre. Na hora do compor todos são mais ou menos iguais, e cada um precisa falar por si. Registre-se: a experiência tem valor especial para a formação do professor.

Todos esses tipos de situações de ensino e aprendizagem não contemplam diretamente uma série de atividades que ocupa mesmo o miolo do processo, às quais farei referência como sendo o domínio de **tudo-que-se-explica** (da clave de regiões aos *toggleings*). Há um monte de explicações dadas ao longo do estudo de composição, juntemos todas elas nessa avenida comum.

Para além das coisas que exigem explicação há o domínio dos **valores e atitudes**, que são dimensões fundamentais para a formação do compositor. Não podem ser ensinados em aulas expositivas, nem por leituras ou pesquisas, embora acabem mobilizando tudo isso e muito mais. Remetem à condição artesanal desse tipo de ensino, processos de vibração por simpatia entre professor e estudantes, processos de imantação, digamos assim.

As atitudes são miméticas. Tomemos o humor como exemplo, a partir do legado pedagógico de Ernst Widmer. Levando em consideração o verdadeiro fascínio que o humor exercia sobre Widmer – sua conduta diária, os diálogos do cotidiano, a relação com os estudantes compositores –, caberia averiguar a presença de traços semelhantes nas obras dos três alunos da primeira geração de compositores por ele formada (Lindembergue Cardoso, Fernando Cerqueira e Jmary Oliveira).

Todavia, não é ideia que caiba num parágrafo, pois exigiria todo um estudo para ser levada adiante. Serve aqui como exemplificação do que pretendo dizer com a categoria “atitudes”, embora esteja convencido de que a hipótese afirmativa deveria nortear tal estudo. Ou seja: houve sim impacto desse traço marcante do professor compositor na trajetória dos estudantes. Casos interessantes de analisar seriam as obras *mesmamusica* de Jmary Oliveira, *Caricaturas* de Lindembergue Cardoso e *Desnovelo* de Fernando Cerqueira.

Nada impede que atitudes comportamentais ou de pensamento coexistam com valores, como parece ser o caso do humor. O Widmer que conduzia diálogos com seus estudantes e colegas era o mesmo que valorizava o humor como estratégia composicional, como categoria. Mas é preciso lembrar que são âmbitos distintos. No caso da análise do compor vale registrar que algumas vezes deparamos com a noção de atitude composicional para referir a uma espécie de síntese do comportamento de um sujeito composicional num determinado momento – p.e., a atitude de expor material no início da forma sonata, ou de desenvolvê-lo mais adiante.⁵

Sendo assim, a atitude composicional que anima a exposição pode estar ligada a um valor como o da sistematização, mas também ao princípio (ou atitude no sentido mais amplo) de organização racional (retórica) do discurso musical. Valores e princípios (ou atitudes no sentido amplo) se tocam.

Valores são, de forma geral, qualidades pelas quais se estima um determinado objeto ou pessoa. Se aplicados ao processo composicional referem-se a qualidades almejadas pelos próprios autores para suas obras ou contribuições. Os valores podem desaguar na própria condução da relação com o resultado sonoro. Os princípios (ou atitudes no sentido amplo) seriam os caminhos de realização das qualidades almejadas, ou valores – portanto, processos ou meta-processos.

Muitas vezes os valores são projetados diretamente como instruções, como recomendações aos estudantes. Isso é comum no processo de orientação do compor, mas sempre cabe ao aprendiz decidir se seguirá tal tipo de orientação ou não. Paulo Rios refere em entrevista a Paulo Santana que Burgos insistia em uma recomendação específica: “*Seja mais econômico, você está saindo muito rápido dessa ideia*”. É um conselho dos mais importantes, especialmente para quem está no terceiro ano do curso, enfrentando o desafio da elaboração mais sofisticada dos processos e da forma.

⁵ Esse, aliás, foi o tema de um dos últimos Seminários de Composição conduzido por Jamary Oliveira no PPGMUS.

Peço a Natanael Ourives⁶ (aluno de Doutorado dos Seminários de Composição V de 2013.2) que esboce um horizonte de valores que guiam o seu compor – mencionei a coerência como possível exemplo, sabendo o quanto ele preza essa palavra. Numa primeira aproximação ele produziu como resposta uma lista envolvendo cinco dimensões: coerência (e coesão), contraste (e diversificação), limites (e articulação), fluidez, metas e submetas. Na discussão aca-lorada que a proposta acarretou foi ficando claro que não se trata de um modelo com autonomia para cada valor, os campos se entre-laçam como se fossem círculos com áreas de interseção. Para além da solução trazida por Natanel é preciso observar que há valores que são mais abstratos, e que podem desenvolver uma relação me-nos direta com o resultado sonoro, por exemplo, a dimensão polí-tica dos atos composicionais.

Será que algo ficou de fora? Claro que sim. E como sempre, talvez a dimensão mais importante: **o cultivo de afetos**.⁷ Os afetos da imersão em música, quando ouvida e especialmente quando imagi-nada. Sem essa etapa, o edifício todo desaba. Será que alguém já se animou a construir uma cartografia de afetos ligados às músicas con-temporâneas? Se tal projeto fosse exequível teria que suplantar a crí-tica adorniana à manipulação das emoções pela sociedade de massa.

Resumo da ópera. Foi possível identificar categorias importantes ligadas aos modos de aprender/ensinar composição, nomeando-as:

- a. valores e atitudes
- b. tudo-que-se-explica
- c. compartilhamento
- d. ímpeto contrastante
- e. descoberta diretriz

⁶ Recentemente premiado pelo Concurso Nacional Walter Smetak, promovido pela OSBA em novembro de 2013.

⁷ Já fizemos referência anterior à importância desse conceito para Deleuze e Guattari, como diferença constitutiva da arte com relação à filosofia (conceitos) e à ciência (variáveis e funções).

- f. visão ou sugestão inspiradora
- g. transposição reinterpretativa
- h. projeção ressignificadora
- i. cultivo de afetos

É preciso registrar, caro leitor, que este escriba tem consciência da natureza experimentadora, e até certo ponto instável, de toda essa incursão analítica sobre o processo do compor e de seu ensino. Mas crê que essa estranheza deve ser creditada à quase total ausência de esforços taxonômicos com relação ao processo em tela. São coisas vividas por todos os compositores e seus mestres, porém quase não comentadas, menos ainda nomeadas ou sistematizadas. Ao apontar uma direção de investigação, já estamos cumprindo importante papel.

Uma outra visão do todo: a aprendizagem como processos

Esse roteiro de categorias pode ser complementado por uma outra visão do todo, a partir daquilo que poderíamos denominar de estruturas que sustentam o trânsito entre ensino e aprendizagem, estruturas que, na verdade, são processos abrangentes, sobre os quais esse trânsito vai sendo conduzido: **processos de informação, sensibilização, experimentação, implementação e avaliação/síntese.**

Começemos pelo final, os processos de avaliação e de síntese. Vale conferir a postura de Vinícius Amaro (2012):

A primeira execução de uma obra é o momento onde se encerra um ciclo-composição; ela sai do mundo das ideias e vira música propriamente dita. Mas qual leitura o estudante compositor faz desta última etapa? Qual o seu juízo de gosto? A performance foi condizente com o seu planejamento? Serão necessárias modificações? E os seus professores e colegas, o que acharam? Opinaram? Sugeriram algo? [...] Há durante

o curso de composição, espaços reservados dentro das aulas onde são discutidos pontos positivos e negativos das peças de cada aluno. Essas sessões críticas são particulares da turma, motivacionais e estimulativas, contribuindo assim para o aprendizado do aluno e para o seu desenvolvimento como compositor.

Ao avaliar a obra criada, todos os processos anteriores são também avaliados – informação, experimentação, sensibilização e implementação. Eles são atualizados com relação à experiência da obra. E mais: o processo de avaliação e síntese se estende por toda a vida do compositor, e quando é bem sucedido em impressionar seus ouvintes, também depois dela. Talvez seja mesmo necessário reconhecer que o compor sofre uma espécie de tirania da avaliação, mesmo onde parece mais espontâneo – como explicar a qualidade que Caymmi consegue em cada uma de suas canções sem atribuir ao mestre um fino senso de avaliação e de escolha?

Avaliação e síntese são especialmente importantes no desencadeamento de novos ciclos de criação. É quase impossível aprender a compor sem ouvir o que vai sendo cometido – para usar a expressão irônica de Widmer. E aqui os erros têm importância inegável. Em geral os erros sinalizam as áreas de trabalho que necessitam reforço. Mas isso sempre depende do mecanismo de avaliação utilizado. Por exemplo, é possível perceber que certas coisas não funcionam e não chegar a um bom diagnóstico de por que isso está acontecendo. Pouca transformação corretiva ou transformadora acontecerá nesse caso, ficando apenas a intuição como ferramenta salvadora.

A rigor, é preciso pensar num certo equilíbrio entre erros e acertos, esses últimos garantindo vigor da motivação para reiniciar o processo, e os primeiros impulsionando novos processos de informação, experimentação e implementação. Sobretudo, é preciso estar atento à capacidade do estudante compositor de aprender com aquilo que considera seus erros. Afinal, eles podem se referir a muitas coisas distintas: erros de procedimento e implementação, erros

na escolha de materiais, ou mesmo erros na construção da ideia e do plano compositivo. É preciso investigar em detalhe as operações cognitivas envolvidas na avaliação do compor, uma área que pede mais pesquisas.

As coisas se complicam um pouco quando encontramos um compositor como Pedro Amorim que declara querer usar erros como material composicional. Erros do intérprete, por exemplo – que passa a vida ensaiando para não errar. Pedro brinca com o paradoxo de que um erro do intérprete pode ser um acerto do compositor. De minha parte, algumas vezes brinco de escrever as ‘notas erradas’, notas que contrariam uma expectativa anterior – creio que vários compositores fazem isso. Não deixa de ser uma forma de compor com erros.

Tudo isso coloca uma grande responsabilidade de ensino sobre a capacidade de discutir as obras compostas e apresentadas pelos estudantes e professor. Costumo incentivar a elaboração de comentários sobre pontos positivos e pontos “a melhorar”, depois de alguma audição. Apesar da grande dificuldade de elaborar críticas a colegas compositores presentes, quando o grupo ganha confiança no processo como um todo é possível avançar nessa direção e produzir importantes discussões sobre caminhos de construção composicional.

Essas discussões incidem diretamente sobre os processos de experimentação. Discutir uma obra criticamente sempre significa mergulhar em sua dimensão experimental. O entendimento de uma determinada obra nos coloca num plano paralelo ao de seu compositor, sendo possível visualizar os desafios que criou para si mesmo, e como foi capaz de conduzi-los através de processos de implementação. A dimensão experimental da obra é algo que acontece no campo de escolhas, algo que lida com os critérios construídos para realizá-las. A implementação acontece como projeção dessas escolhas em processos de formatação da obra.

Isso parece bastante natural quando nos aproximamos da questão a partir do viés da avaliação, com a obra já apresentada. Na

perspectiva da outra ponta, quando estamos no início do processo e é preciso incentivar (e às vezes até conduzir) os estudantes compositores na direção da montagem de critérios de escolha, e, portanto, de processos de experimentação, o problema ganha inúmeras facetas adicionais. O estudante compositor inexperiente olha para um possível material e não vê nada do que ele próprio veria (e verá) alguns anos mais tarde. Aprender a compor é, em muitos sentidos, aprender a interpretar possibilidades de elaboração (experimentação e implementação) a partir de materiais e ideias. A repetição do processo vai ampliando os horizontes. A arte do ensino reside em grande medida sobre a capacidade de orientar esse possível caminho experimentador.

Os processos de experimentação têm ligação íntima com os processos de informação, mas ao contrário desses não são abrangentes. A experimentação exige recortes, e exige filtrar informações, focalizar aspectos específicos que serão objeto da atenção. Uma coisa é povoar os processos de informação com assuntos de teoria da música, outra bem distinta é conseguir ensinar a problematizar algum aspecto dessa massa de informações, conseguir interpreta-lo como caminho de experimentação expressiva, digamos assim.

Uma parte do desafio depende ainda de uma outra instância: os processos de sensibilização. Sem a presença de afetos, de coloração expressiva e motivacional, as informações parecem uniformes. O trecho abaixo, que envolve lembranças de Lindembergue Cardoso (1994, p. 15-16) sobre sua formação inicial como música de filarmônica, ilustra o ponto:

Naquela manhã acordei cedo como de costume. Na necessidade de encontrar água limpa, meu pai, minha mãe e eu acordávamos às 4 horas da manhã e nos púnhamos a caminho do rio. Essa era uma obrigação diária, e durou por volta de sete anos. Então, depois de carregar a água peguei a trompa, limpei-a com limão e cinzas e dei um polimento com Kaol. Ficou uma beleza! Parecia nova. Nesse mesmo dia, à tarde, perfilados na frente da Igreja Matriz, aguardamos o

início da Procissão. De repente, o som da matraca quebrou o silêncio. Saía da Igreja o caixão do Senhor Morto, coberto com o pálio e sustentado por quatro pessoas. Nesse instante, senti todo o corpo arrepiar. Devo confessar ter sido essa, a maior emoção da minha vida de músico. O mestre Né fez um ‘levar’ com a cabeça. Todos atacamos sem falhas a Marcha Fúnebre n.º 10, de autor omitido.

Impossível deixar de reconhecer que a partir desse momento estávamos mais perto da concepção e elaboração da Procissão das Carpideiras, obra que projetaria Lindembergue no cenário nacional a partir de 1969, no Festival da Guanabara. Os processos de sensibilização deixam marcas duradouras, e são de amplo espectro, podem vir de experiências muito distintas.

Lembro perfeitamente o impacto que teve sobre mim um evento bastante simples. Em 1976, recém-chegado à Universidade de Illinois fui convidado para uma festa de Ano Novo e apresentado por Herbert Brün a pessoas que lá estavam como um “compositor brasileiro”. Aquele momento teve o impacto de um batismo ou conversão, um ato de fala. Se quiserem uma linguagem mais atual diria que naquele momento saí do armário compositivo, passando a lidar com uma identidade assumida e um papel (social) que cabia desempenhar. Nunca mais descolou.

Creio que isso acontece com muitos, em geral após apresentações e concertos bem sucedidos. É um processo que reúne uma enorme quantidade de energia, e deveria ser melhor entendido e utilizado. Porém, a sensibilização não acontece apenas em momentos de grande intensidade. Os processos de sensibilização atravessam a sala de aula e o ensino em geral. Nesse sentido, vale conferir a formulação de Eric Barreto (2012, p. 3):

[são] processos desencadeados a partir de experiências que provocam surpresas e novidades conceituais e sonoras, de maneira a modificar a condição afetiva entre o estudante e o objeto da experiência.

Ou ainda sua síntese sobre os processos de informação (2012, p. 190)

Os processos de informação dizem respeito aos conhecimentos teóricos [e práticos, acrescento] que subsidiam a realização composicional. São exemplos destes processos aulas expositivas, audições comentadas e/ou acompanhadas de partituras, análises, leituras e também conversas, discussões abertas, emissão de opiniões; portanto, podem ser vivenciados a partir de experiências nas dependências formais e informais do curso. Em geral, o que se objetiva a partir do desenrolar destes processos é que uma série de informações estejam disponíveis ao compositor, aumentando o referencial pelo qual as ideias surgem e a oferta de opções para o desenvolvimento dessas ideias...

Modos de compor

Devemos agora confrontar mais de perto o desafio de falar sobre modos de compor – que era nossa meta inicial, tendo cedido espaço ainda no início deste texto para os modos de aprender/ensinar. Pretendo me aproximar da questão de forma um tanto indireta, colocando em discussão um exercício de composição muito conhecido de todas as gerações de compositores formados na Bahia, e partindo daí para entender os valores, atitudes e modos que projeta.

Valores, atitudes e modos de compor em um exercício de referência

O que é mesmo um exercício de composição? Temos uma noção bastante pragmática sobre a questão, construída pelas próprias experiências que acumulamos de situações de sala de aula, às quais concederíamos esse rótulo ou denominação. Sabemos, todavia, que a palavra “exercício” pode induzir uma série de significações que talvez não coincidam, ou não deem conta daquilo que acontece com o ensino do compor. Os exercícios de composição, embora remetam

a quadros teóricos diversos, ultrapassam a mera convocação de teoria – exigem saltos criativos.

Vamos proceder por exemplificação. Pergunto à minha turma de Composição III (2012.1, segundo ano do Curso) se eles tiveram de fazer um exercício no ano anterior, compondo uma pequena obra com uma nota só. Eles dizem que sim. Ora, estamos em 2012, e o primeiro registro desse exercício na Bahia é da década de 1950. Ao entrevistar a educadora Carmen Mettig sobre sua experiência como aluna de composição de H. J. Koellreutter, ela descreveu o mesmo exercício:⁸

– [...] eu lembro que tomei um susto no primeiro dia de aula, ele disse: ‘Vá para o piano e faça uma composição com uma nota...’ Mas como...? O que é que você pode mudar? Então ele falava de parâmetro, de mudar intensidade, mudar o ritmo, botar pedal, demorar...

Sendo assim, um breve relato da trajetória desse exercício – entre nós –, vai envolver quatro ou cinco gerações de compositores – desde a atuação de Koellreutter e Widmer, que o utilizou com seus alunos a partir de 1964, passando por Jamary Oliveira e Fernando Cerqueira, até os professores atuais.

Exercício de uma nota só, microtonal: em 1979, logo após ter retornado à Bahia vindo da Universidade de Illinois em Urbana-Champaign onde havia concluído o curso de Composição, precisei passar por uma Banca Examinadora para obter os créditos da disciplina Improvisação (como parte do processo de revalidação do diploma de Graduação), sendo Smetak o responsável pela disciplina – pois bem, a única coisa pedida foi que improvisasse utilizando apenas uma nota (no violoncelo), oscilando ligeiramente o dedo sobre a nota si, produzindo inflexões microtonais.

⁸ Cf Lima (1999). Outra coisa; diz a lenda, que foi do contato que teve com o ensino de Koellreutter no Rio de Janeiro que Jobim teria aparecido com a ideia de um sambinha de uma nota só. Faz sentido.

Entrevistando Jamary Oliveira (Cf. LIMA,1999) perguntei pela possível origem do exercício. Ele lembrou uma peça de Elliot Carter para quarteto de cordas, que tem um movimento numa nota só. A ideia poderia ter vindo dali, disse ele. Outros lembram de um estudo de piano de Ligeti... Mas nada disso parece anteceder a década de 1960.

Ao pedir aos estudantes de Composição que produzam uma pequena obra, ou exercício, utilizando apenas uma nota, verificamos que uma série de valores, atitudes e modos de compor são colocadas em jogo. Por exemplo:

- a) a centralidade da ideia, ou do nível da ideia, como instância motivadora do compor, como instância organizadora; algo que também significa um desinvestimento em outras direções – p. e. agir de forma totalmente intuitiva a partir de algum estímulo inicial, como é tão comum em outros contextos;
- b) a adoção do princípio de que o compor caminha através da construção de limites – como bem observa Stravinsky em suas conferências de 1939, em Harvard;
- c) consciência da importância de todos os parâmetros, no caso, outros parâmetros além da altura – timbre, intensidade, organização temporal –, relativizando sua centralidade que às vezes é referida como uma espécie de tirania;
- d) mais ainda: o convite para explorar e construir densidade de investimento em um desses parâmetros, exigindo, dessa forma, um olhar em profundidade;
- e) de forma notória, a valorização do princípio de economia de meios, como forma de tecer linhas de coerência e de potencialização do todo;
- f) a sistematização como valor inerente ao discurso musical, ordenando a quantidade de informação apresentada;
- g) na base de tudo isso podemos também registrar o estímulo ao cultivo de novas ideias para o compor; portanto, não ape-

nas a questão da centralidade, mas também a percepção de que o compor depende de novas ideias, capazes de redimensionar o trabalho criativo;

Em resumo: centralidade da ideia, construção de limites, diversificação e densidade dos parâmetros utilizados, economia de meios, sistematização, e incentivo ao cultivo de novas ideias. Essas dimensões são categorias em potencial. Porém, vale observar: aquilo que estamos chamando de ‘exercícios de composição’ constituem, na verdade, recortes do contexto complexo de sala de aula, ou melhor, do contexto pedagógico-relacional que habita a sala de aula, onde, de fato, nascem e ganham sentido. O mesmo exercício aplicado por professores distintos, ou pelo mesmo professor em turmas distintas, terá resultados diferentes.

Isso significa que um estudo mais aprofundado do tema dos “exercícios de composição” requer um mergulho nos contextos de onde surgem. Não é isso que faremos nesta etapa – recolhemos informações as mais diversas sobre as representações dos alunos com relação à experiência do aprendizado de composição, e apresentaremos um painel de recortes reflexivos da experiência, exercícios no sentido mais amplo da palavra, resgatando, muitas vezes, a perspectiva do professor, seu lugar de fala.

Por outro lado, creio ser necessário chamar a atenção para o fato de que os exercícios constituem um todo, no processo de cada aluno-compositor. Então, embora nossos dados nos levem a tratá-los como recortes, devemos ter em mente que eles apontam para algo maior, que é o todo dessa práxis. E, dessa forma, não deveríamos restringir a noção de exercício a apenas as vivências mais corriqueiras com lápis e papel de música. A rigor, quase todas as vivências constitutivas dessa práxis poderiam (e deveriam) ser entendidas como exercícios.

Ora, além disso, quando bem sucedido, o exercício se dissolve na própria atividade criativa do estudante – em algum ponto da trajetória transmuta-se em fazer criativo, sujeito às suas próprias regras e não mais à esperança de progressão até o pa-

raíso – *gradus ad parnasum*. O paraíso é aqui, diz o compor ao estudante, o qual, por sua vez, descobrirá pouco a pouco que o purgatório também.

Análise de discursos sobre modos de compor

Podemos agora, depois desta incursão, retomar o trabalho com o discurso dos estudantes compositores sobre seus modos de compor. Retomando a fala de Pedro Amorim lembramos que ele explicou que em sua obra *Kaum* “cada parte quase não tem alguma coisa”. Há nessa formulação a confirmação de praticamente todas as indicações presentes no exercício comentado acima: centralidade da ideia, construção de limites, importância da diversidade de parâmetros, sistematização (diferenciação das partes e manutenção do critério organizador) e celebração da importância de novas ideias. Deveras interessante...

Também surge como tema nas conversas com Paulo Santana – desta feita com o compositor Paulo Rios Filho – a questão do rigor do planejamento:

Paulo Santana – Com essa [música] você foi rigoroso assim de seguir à risca?

Paulo Rios – Nunca fui muito rigoroso com planejamento não, no sentido de pensar em muita coisa antes. Nesse tempo aqui [peça da Bienal de 2007] eu fazia questão de seguir o que tinha planejado, hoje não é mais assim... Quer dizer, quem faz assim, tudo bem, mas eu sou contra pra mim. Gosto de deixar a música falar também. Às vezes eu começo sem pensar em nada, começo com uma ideia, às vezes no máximo um grupo de notas e aí aquele pedaço que eu fiz é o que me dá um planejamento.

Paulo Santana – Pôxa, legal você ter falado isso, porque sou assim, eu não consigo fazer nada sem um trecho musical prévio, eu tenho que compor alguma coisa para dali eu criar a ideia, cheguei a ficar um tempo travado.

O tema mexe comigo diretamente, já que também me identifico com esse planejamento dinâmico feito na crista do processo. Há aí uma questão deveras relevante. Paulo Rios afirma que antes, fazia questão de seguir o que tinha planejado, mas que agora já não faz isso. Ele se descreve hoje como sendo menos rigoroso com planejamento, e a questão é que talvez ele tenha ficado mais rigoroso, percebendo, por exemplo, que a pouca flexibilidade de decisões antecipadas não garantiam o resultado esperado.

Como descrever esse planejamento que acontece em paralelo ao processo do compor? Não espanta, dessa forma, que Paulo Rios tenha seguido o caminho de investigar o processo do compor a partir de sua etnografia – em seu projeto de Doutorado –, buscando produzir retratos de cada passo. Há claramente nesse tipo de planejamento uma riqueza que escapa das tradicionais descrições, do tradicional perfil do compositor de vanguarda, do estereótipo do compositor cientista.

Uma outra fotografia importante sobre posturas do estudante diante de possíveis modos de compor surge do depoimento abaixo, dado por Danniell Ribeiro:

Eu tento variar, não fazer os mesmo processos, pra forçar desenvolver melhor. Às vezes eu começo de baixo pra cima, às vezes de cima pra baixo; às vezes começo pensando em som, em plano e textura, mas normalmente eu penso em um conceitinho antes, só para eu poder ter uma imagem, uma coisa pra pôr uma figuração na cabeça e não fazer nada, assim, por extenso, escrevendo sem nem considerar uma ideia antes. Primeiro eu tento encaixar algum conceito, fora, extra musical, para eu relacionar com a música, nem que seja alguma coisa de literatura, poesia ou alguma coisa de cinema, sei lá, algo voltado à arte geralmente, pra eu construir conexão, pra eu pensar melhor, mas não que ache que assim a música vai ser mais minha, ou melhor. (DR)

E, na base de tudo, a importância do campo das ideias, a partir de um outro testemunho:

Essa é uma das coisas que mudou bastante, a primeira coisa para se pensar assim é ter a ideia. Quero partir de tal ideia e resolver aquilo, nem que seja qualquer tipo de ideia... eu quero descrever essa mesa. Minha ideia é descrever essa mesa em música, aí a ideia principal é essa. Daí eu tenho outro parâmetro que eu posso escrever. A mesa é quadrada eu posso, sei lá, tem quatro canto aquilo, com quatro quina, eu posso ter quatro notas.. fazer esse tipo de analogia, pra daí sim você partir para a parte escrita mesmo, que é a música. Hoje em dia é minha forma pra compor isso. E dentro disso, fazendo estas analogias, aí saio aplicando técnica, forma, e outros tipos de coisas comuns à composição mesmo. Partindo desse princípio de que tem que ter a ideia. A coisa principal, primordial, é ter a ideia. (W)

Expectativas e avaliações (da experiência)

É minha casa. Eu gosto muito daqui. A escola de música é... – deixa eu ver como posso falar – é onde eu vou construir meu maior sonho de viver de música mesmo, na vida acadêmica musical. (LJ)

Esse comentário de abertura bem que poderia estar na seção em que tratamos de convivência e contexto. Mas, reparando bem, a ênfase do discurso recai sobre a expectativa daquilo que será construído a partir da vivência na Escola: “o sonho de viver de música mesmo”.

Trata-se de um sonho complicado, embora seja emocionante constatar sua força, e a maioria dos estudantes compositores passa pelo dilema de decidir se querem construir estabilidade financeira ou se arriscar naquilo que amam. Aliás, não é coisa nova. Lindenbergue Cardoso (1994) registra em seu livro de *Causos de músico* que, em diálogo consigo mesmo, acabou respondendo às angústias com

o consolo de que havendo grave necessidade, não passaria fome, pois amalharia alguns trocados tocando no Terreiro de Jesus.

Vale a ponderação de Eric Barreto (2012, p. 168):

Lidar com expectativas tão intensas em relação à escola parece ser algo difícil, tanto para a instituição quanto para o estudante. No entanto, ao longo do curso, com melhor conhecimento da área e das possibilidades de atuação, as expectativas sobre a escola vão sendo definidas, e os meios possíveis para o seu cumprimento tornam-se mais concretos.

De um lado, a feição tradicional do mercado, sua pouca permeabilidade com relação aos inventores de arte. Do outro, a orientação “purista” herdada pela Escola, a formação do compositor nos moldes do ideário vanguardista como inventor de sistemas, defensor de estéticas. E, por essa via, a reverberação da figura do herói do âmbito do imaginário, do âmbito da narrativa ficcional para a realidade baiana, para a sustentabilidade (ou contabilidade) de cada trajetória de compositor, e também para a desistência e evasão. É o que nos informa a análise das expectativas.

Pra falar a verdade eu estou meio... pensando ainda no curso de composição. Justamente por causa do futuro, estou preocupado com o futuro, o que fazer depois que me formar, então, eu penso em trocar de curso, o que fazer, não sei... (G.)

Todavia, o foco da nossa investigação é composição e cultura. Como entender expectativas como parte da trama cultural? Ora, deixando transparecer os discursos de pertencimento que nelas se infiltram. E mais: esse processo não é algo externo ao compor, ele imanta cada uma de suas etapas, atua diretamente no campo de escolhas. As expectativas acabam guiando a busca por ideias, planos, materiais e processos de implementação. Mas, obviamente, essas implicações são difíceis de seguir e de demonstrar.

Nada impede que um pouco de autobiografia seja empregada nesse momento. De onde surgiu a expectativa de ser um composi-

tor baiano em minha trajetória? A pergunta não é tão simples assim, pois o que significa mesmo ser um “compositor baiano”? No meu caso, inicialmente isso significava ser percebido como parte de uma espécie de movimento descrito como “Compositores da Bahia”, e não tinha muito a ver com identidade cultural baiana.

Ou seja, como o cenário da música contemporânea brasileira foi marcado pela presença de compositores baianos a partir de 1969, tudo que saía da Bahia depois disso era automaticamente associado com esse lastro de experiências. Quando participei da primeira Bienal de Música Brasileira Contemporânea, em 1983, com a obra *Ubabá, o que diria Bach? op.15*, para conjunto misto, escrita a partir de um convite de Ernst Widmer, que também a regeu, creio que estava tentando negociar uma identidade própria dentro desse movimento, uma identidade que refletia mais os temas tratados durante minha graduação na Universidade de Illinois, embora já houvesse algum investimento rítmico na obra, remetendo ao cenário rítmico da Bahia. É, aliás, o que justifica a ideia da galhofa entre a fonética germânica e a nagô, materializada no título da obra.

Sempre marquei o meu *opus 20*, o *Atotô balzare, si, si, como no!*, de 1985, para cinco percussionistas e piano, também regida e até mesmo apreciada por Ernst Widmer, como sendo uma obra desencadeadora das marcas de identidade que acabaram sendo construídas nos anos seguintes. Nela, a dimensão rítmica assume definitivamente a liderança no processo composicional, apoiando-se numa habilidade antiga – a facilidade de imaginar ritmos em sucessão.

Pois bem, o que digo? Digo que a expectativa de pertencimento ao movimento de “Compositores da Bahia” foi, na verdade, o processo mestre que passou a reger a construção de possibilidades composicionais, tendo desembocado nesse entrelaçamento com a dimensão rítmica e com a tradição cultural afro-baiana. Depois disso veio o namoro com os procedimentos motívicos aprendidos a partir da análise da música de Brahms, reaplicados no campo das alturas e dos ritmos.

O papel de Widmer em tudo isso: importantíssimo. Fui seu aluno em 1981, e a partir daí tive o privilégio de ter várias obras regidas por ele. Na ocasião da Bienal de 1983, submeti duas obras para sua apreciação. Não gostou muito da primeira que entreguei – a segunda foi feita às pressas, com o tempo quase esgotando, e nessa, ele resolveu investir. Gastou tempo me ajudando a organizar a notação da percussão na obra. Em 1985, na época do primeiro *Atotô*, elogiou a construção rítmica. Depois do ensaio geral, tomando uma sopa *wanton* no restaurante chinês da Barra (o Iang Ping) comentou que certos compositores simplesmente “*não têm ritmo*”, mencionando o nome de alguns.

Ou seja: houve um processo de orientação inspiradora, sutil, porém, potente. A expectativa de construção de prazer composicional a partir da exploração de entrelugares, tomando a Bahia como matriz inspiradora desses encontros, era algo que a atuação de Widmer projetava, e que, mais tarde, pesquisando sua vida e sua obra, descobri como caminho estruturante do seu pensar/fazer.

Se salto algumas décadas no tempo, e penso no processo de construção composicional de Paulo Rios Filho, Paulo César Santana e Juliano Serravalle, observo, em todos três, a presença dessa figura (arquetípica na Bahia?) da hibridação, embora de formas distintas – e lembro que o termo em si, hibridação, foi aquele proposto pelo próprio Rios em sua dissertação. Nesses três casos, creio que desempenhei o papel da orientação inspiradora, mas também de formas distintas.

No caso de Paulo Rios Filho, todo o ensino inicial da graduação foi planejado de forma a propiciar uma imersão na diversidade musical do mundo, e a própria *Série Brasil*, a ferramenta pedagógica utilizada para o empoderamento dos estudantes – organização de concertos e palestras em torno do tema ‘cultura brasileira’ fazendo interagir num mesmo programa músicas dos campos letrado, popular e étnico, e, sobretudo, compondo pequenas obras para essas ocasiões – tudo isso, apontava na direção desse arquetipo da hibridação ou do entrelugar, como referência.

Aproveito a oportunidade para observar que essa figura do entrelugar é algo com o qual travei contato ainda no período de formação, através do pensamento de Brecht, via Herbert Brün, na Universidade de Illinois. A utilização do clichê como gesto composicional capaz de ser rejuvenescido, capaz de propiciar ressignificações justamente porque atrai, porque aciona uma memória de satisfação prévia. Vemos que, nesse caso, é um entrelugar de sentido. Essa é uma expectativa anterior àquela que toma a Bahia como campo de hibridação, e ela se insere diretamente na lida com o modernismo, em sua polimorfa relação com a tradição. Parece importante assinalar como a hibridação se ancora, em princípio, a partir dessa figura ou “arquétipo” modernista.

O caso de Paulo César Santana é bem distinto. Não houve *Série Brasil* em sua formação, mas a apresentação das possibilidades de entrelaçamento da rítmica afro-baiana com o pensamento musical contemporâneo exerceu sobre ele um fascínio enorme. Alguns anos e várias obras depois vale registrar o interesse de Santana pela reconstrução, ou melhor, pelo reencontro com aquilo que considera como suas raízes culturais, a herança afro-brasileira. Essa condição pode levar o compositor a uma situação diferenciada, reconstruindo o discurso musical afro-brasileiro como alguém que se percebe, ou que reconstruiu sua autopercepção como “de dentro”. Sobre a peça *Opaxorô* para quinteto (flauta, clarineta, violino, violoncelo e piano), uma das ganhadoras do Concurso Nacional promovido pela FUNARTE para a Bienal de 2013, nos diz:

Opaxorô baseia-se em mitologia sobre a criação do mundo, segundo a tradição africana dos orixás, onde Oxalá, irritado com outra entidade, lança seu cajado (o opaxorô) e separa os espaços dos deuses e dos homens [...] a peça utiliza fragmentos e mutações de um padrão rítmico do universo afro-baiano, o Alujá de Xangô. Ela procura criar planos fortemente dinâmicos que, ao mesmo tempo, passem para o ouvinte uma sensação de estaticidade. Esses elementos antagônicos simbolizam a natureza dos orixás, deuses de comportamentos humanos.

Tudo indica que essa estaticidade implica um sobrevoos de índole contemporânea sobre o material e contexto. Portanto, o desafio da hibridação contínua, a questão é saber o quanto ele se altera e modula, com a construção êmica que Paulo Santana ora empreende. Será que estamos tratando aqui de uma possibilidade de reversão, onde o universo contemporâneo é que é sobrevoado e reconhecido por um olhar estranho, no caso, afro-baiano? Um pouco dessa estratégia é o que sentimos quando deparamos com as obras do Mestre Didi, artista plástico de renome internacional, filho-príncipe da não menos renomada Mãe Senhora, do Ilê Axé Opô Afonjá.

Já a trajetória recente de Juliano Serravalle parece distinta. Embora tenha formação profissional como tecladista de bandas de música popular, creio ter ele forjado, em seus primeiros anos de estudo de composição, o ideal-expectativa de uma contemporaneidade pura e a mais radical possível. Já descrevi seu processo de imersão na música de Boulez, e o impacto do contato com o espectralismo, apresentado pelo compositor brasileiro Felipe Lara (à época doutorando na Universidade de Columbia) quando de uma visita à Bahia em dezembro de 2009, através de uma memorável oficina de composição.

Porém, tanto as conversas que tenho tido com Juliano, como os feitos de sua última obra, também premiada pelo Concurso da FUNARTE para a Bienal de 2013 – *Côncavo* para quinteto (flauta, clarineta, violino, violoncelo e pandeiro) – revelam a intenção de olhar para o Brasil retomando o desafio da representatividade, sem abrir mão da imersão no contemporâneo. Em *Côncavo*, o papel exercido pelo pandeiro é digno de nota, desequilibrando qualquer tentativa de classificação superficial do discurso como sendo isso ou aquilo, gerando e mantendo a ambiguidade de algo absolutamente lógico e absurdo ao mesmo tempo. Lógico como gesto contemporâneo, gerando um tipo de visão do todo, e lógico como gesto representativo, gerando outra. Ao mesmo tempo, ilógico como gesto contemporâneo (contemporaneidade e pandeiro se estranham um pouco)

e ilógico como gesto representativo (já que organizado por “procedimentos específicos”, como diz o autor) – o ouvinte parece flutuar nesse curioso quadrado semiótico, cercado por amplos silêncios.

Para o autor:

Côncavo é uma obra que apresenta, como principal alicerce, alusões à música e às expressões comportamentais no samba de roda do recôncavo baiano. Ela busca garantir que o ambiente sonoro e a atmosfera singular das rodas de samba não sejam ultrajados, mas amplificados. A incessante tentativa de concatenação de todo o sistema criado para expor um enlace narrativo demandou a definição de procedimentos específicos, e não será interrompida com a conclusão da obra.

Juliano está anunciando uma direção compositiva, e confirma a quantidade de trabalho investida para chegar ao equilíbrio desejado, evitando ultrajar a tradição das rodas de samba. Busca amplificá-las. Não há tentativa de falar ‘de dentro’, embora haja sim o desenho cuidadoso de uma forma de aproximação do objeto, a partir de “procedimentos específicos”. Quais as características dessa aproximação que amplia sem ultrajar? A julgar pela experiência de audição da obra, também não vinga uma descrição da abordagem como sendo meramente “de fora para dentro” – o imaginário da música contemporâneo adentrando a roda de samba. De alguma forma os dois universos se movem em paralelo, porém, em torno dos mesmos gestos, brincando com o paradoxo. Será? A questão merece ser elaborada.

Também seria preciso registrar a aproximação de Guilherme Bertissolo com relação ao binômio composição e cultura. Gaúcho de nascimento e criação, só se estabelece na Bahia a partir do mestrado, que dedica à relação entre música e movimento, numa aproximação com a dança e com o sistema Laban. Só a partir de 2009, já no nível do doutorado é que mergulha numa experiência de formação em capoeira, e do cerne dessa experiência pretende captar e plasmar princípios norteadores que sejam capazes de dar conta

da complexidade da dimensão movimento na capoeira e de caminhos de experimentação assim orientados no âmbito do compor. O ideal-expectativa projetado por Bertissolo sobre suas obras desse período responde inicialmente a esse nível de abstração e organicidade profunda – são experimentos para um doutorado –, mas gradualmente vai reconfigurando a naturalidade do contexto de imersão, a capoeira. Temos aí mais um tipo de trajetória, e mais um tipo de perspectiva diante de um mesmo horizonte.

No caso de Pedro Amorim Filho, o ideal-expectativa não remete à figura da hibridação, embora projete sim o desejo de construção de entrelugares. Os entrelugares construídos por Amorim são em geral desconstrutivos, desfazem maneiras costumeiras e convencionais de ação composicional ou auditiva. Na verdade, se instalam no espaço entre virtualidade e atualidade,⁹ como explica Amorim Filho (2014, p. 181):

Ao falar da forma musical como um esquema de visualizações e enunciados virtuais, chegamos num campo que nos será muito útil para a representação do fenômeno. Compor envolve, de fato e intensamente, uma relação entre virtualidade e atualidade que praticamente definem a atividade em si. Há no ato de compor uma constância de virtualidade que não pode ser minimizada por concepções que coloquem o sentido ou a essência de compor no resultado final: seja a obra, a partitura ou a performance.

Ao enfatizar a infinitude do compor, Amorim investe na sinceridade nômade de suas construções expressivas. Uma outra perspectiva, portanto.

Tratei a expectativa como construção e filiação a uma figura ideal, à qual vincula-se a produção do compositor, quase uma espécie de fantasma, na acepção da psicanálise. A esperança de fazer

⁹ Entendo aqui que o conceito refere-se mais à palavra inglesa “actual” (*actuality*) do que ao nosso “atual” (atualidade), muito embora uma busca no Aurélio revele as conotações de imediato, efetivo e real.

reverberar tal ideal-expectativa coloca essa dimensão no âmbito do pertencimento, no âmbito da relação entre indivíduo e sociedade, entre indivíduo e imaginário. Coloca o compositor diante do desafio de desenhar um território, e como disse Deleuze, um estilo.

Algumas avaliações de ex-alunos sobre a experiência do curso

Apresento abaixo um elenco de avaliações elaboradas por ex-alunos de composição. Elas são muito ricas, tocam em pontos fracos e fortes da experiência, e, sobretudo, dão um testemunho da intensidade com que tudo isso foi vivido.

Principais dificuldades	As “melhores coisas”
a) execução de peças.	a) aulas, rede de contatos, professores.
a) mais pessoais com disciplinas específicas.	a) a excelência dos professores.
a) carga horária alta em disciplinas afins; b) poucos grupos musicais permanentes; c) excesso de alunos; d) falta de conexão formal entre disciplinas de composição e de performance.	a) corpo docente altamente qualificado com produção constante e focado em pesquisa; b) currículo com foco em composição e teoria; c) conexão com pesquisa e pós-graduação (conhecimento novo); d) orquestra sinfônica; v. tradição de uma escola focada em composição.
a) as peças dos alunos deveriam ser tocadas e/ou lidas rotineiramente e não só em audições semestrais ou anuais; b) arranjos para coral deveriam ser lidos e executados.	a) curso bastante abrangente; b) oferece bastante conhecimento.
a) tempos conflitantes entre trabalho e escola.	a) a felicidade de ouvir uma partitura fria se transformar em universo de sonoridades.
a) falta de melhor estrutura física; b) banco de partituras de música contemporânea; c) laboratório de informática melhor equipado.	a) equipe de professores; b) diversidade cultural deles.

a) coerência com a realidade do mercado atual; defasagem dos professores; estrutura física.	a) conhecimento da música de orquestra.
a) evasão; b) ausência de suporte; c) direcionamento do curso.	a) turma participativa; b) formato das aulas; c) professores eram ótimos; diversidade de abordagem; d) era possível experimentar o que fazíamos em sala em pequenos grupos e orquestra.
a) duração longa; b) grade curricular extensa; c) direcionamento exclusivo para a música europeia ocidental; d) incoerência entre a infraestrutura e exigências do curso; e) poucas salas com piano/obrigatoriedade no estudo do instrumento; f) orquestra pequena/exigência decomposições para grande orquestra.	(não indicou)
a) difícil adaptação ao curso, tendo em vista a relação entre as matérias consecutivas (LEM, Composição, Percepção e afins).	a) a relação com os colegas de diversos universos musicais; b) desenvolvimento de experiências musicais e pedagogias variadas.
a) conciliar trabalho e aulas.	a) conhecimento e experiência obtida; ensino de postura profissional e senso crítico.
a) ter trabalhos executados.	a) ter aberto muito a minha visão para os infinitos caminhos da música atualmente.
a) duração extensa; b) organização ruim de horários; c) pouca oportunidade de aplicação prática dos trabalhos realizados.	a) visão ampla de muitas questões ligadas à música em geral e não só à de concerto; b) contatos e trocas de informações.
a) os professores tendem para a composição contemporânea e não trabalham técnicas aplicadas em música popular ou erudita tradicional.	a) a “obrigação” de estar sempre compondo.

<p>a) horários; b) visões diferentes do corpo docente (tive a sensação de ter tido três ou quatro cursos de composição diferentes, um para cada professor); c) pouco alinhamento e costura entre conhecimentos e metodologias.</p>	<p>a) currículo amplo, oferecendo visão geral das técnicas composicionais; b) formação técnica oferecendo possibilidades de trabalhar em diferentes áreas, incluindo o ensino; c) Possibilidade de pensar o fazer musical e de arte.</p>
<p>a) na verdade eu perdi o interesse por causa do modelo de estudo (tenho maior ligação com a música popular).</p>	<p>a) gostei do contato com LEM.</p>
<p>a) falta de infra-estrutura; b) discrepância entre prática investigativa e prática de execução de obras; c) isso dificulta o entendimento entre compositores e instrumentistas, por exemplo.</p>	<p>a) ênfase na investigação da linguagem musical, não limitando o estudo da música à reprodução de padrões aceitos como “de excelência”.</p>
<p>a) curso mais abrangente que os outros (desequilíbrio).</p>	<p>a) corpo docente qualificado; b) biblioteca excelente.</p>
<p>a) na época, professores que não davam aulas; b) falta de didatismo e experiência no ensino de composição; c) precariedade de recursos e instalações; d) Falta de um ambiente de produção sonora; e) falta de orientação acadêmica e profissional.</p>	<p>a) alguns professores.</p>
<p>a) o currículo desatualizado/ desorganizado; b) certa desatualização de alguns professores de composição (pouco estímulo para novos repertórios, leituras e análises).</p>	<p>a) professores da disciplina específica altamente bem preparados e bons compositores com domínio de metier, de escrita instrumental e de musicalidade a florada e madura; b) relativa abertura da orquestra sinfônica da UFBA.</p>
<p>a) pouco apetite dos músicos da orquestra; b) alguns professores (minoría) não levavam a sério o que faziam.</p>	<p>a) execução de fato das obras; b) alguns professores trabalhando na base, e outros agindo no topo da formação.</p>
<p>a) falta de abordagens que conectassem com especificidades de tipos de música e do mercado de trabalho.</p>	<p>a) o caráter aberto e estimulador do espírito criativo.</p>

PARTE C: ALGUNS RECORTES DA EXPERIÊNCIA

ABERTURA

Nesta seção pretendemos partir do lugar de fala do professor de composição, na medida em que revisita momentos especiais de sua experiência – qual seja, a de imersão em contextos onde se aprende a compor –, deixando que o fio condutor da memória vá pinçando conceitos, estratégias e processos de construção compartilhada, que aqui seguem apresentados em ordem alfabética, e ainda longe de qualquer completude. Talvez tudo isso seja um embrião de algo maior, vindo a constituir mais adiante um “ABC da Composição”, uma espécie de glossário dedicado ao compor, apresentando situações e conceitos e deixando entrever seu cotidiano tal como experimentado pelo autor, disposto a acolher estudantes-leitores a partir de várias entradas distintas.¹

AMPLIAÇÃO DE HORIZONTES (o caso da rotação)

Uma das principais questões a serem enfrentadas no início da formação em composição é a transição do modo *example based* para o modo *rule based*.² Não que o primeiro seja abandonado, apenas relativizado como uma opção entre outras. Ora, o primeiro modo é muito mais intuitivo, reverbera as influências da cultura e da mídia, mantém o estudante compositor ligado em suas emoções e experiências – embora não seja só isso, pode comportar muitos tipos

¹ Guardando a maior distância possível do modelo de livro de receitas, que ensina como fazer melodias modais, tonais e seriais, como utilizar harmonia quartal e assim por diante – pois esse caminho tende a esterilizar o compor.

² Composição baseada em exemplo ou baseada em regras: são dois conceitos propostos por Laske sobre modos de compor, um enfatizando a própria vivência sonora como matriz, o outro reconstruindo-a a partir de princípios e experimentações.

de elaboração. O segundo é contra intuitivo, e pode, inicialmente, apresentar resultados tímidos, impacto sonoro incipiente ou mal utilizado, mas proporciona uma experiência de imersão na trama composicional que anima o século XX, mais do que isso, a trama que sustenta a própria noção de historicidade em música no Ocidente, o ideal de “colocar conteúdos no espaço”, como dizia de forma crítica Walter Smetak, mergulhar nas possibilidades de crítica da representação assumindo o chapéu modernista.

Tradicionalmente, a ferramenta composicional utilizada para dar esse choque de “realidade imaginária” no estudante compositor é o quadrado serial. O serialismo é certamente um protótipo do compor baseado em regras, regras que se inventam. Embora considere importante continuar ensinando e experimentando com o serialismo (logo de saída), tenho buscado fazer isso a partir de um ponto de vista menos determinado, utilizando o conceito de operação como ferramenta pedagógica central (e não necessariamente o de série). Por exemplo, a partir da rotação e suas duas variantes (a rotação simples, permutando a ordem dos elementos, e a rotação com transposição, cuidando para que cada permutação seja transposta para uma mesma nota inicial – estamos tratando aqui da rotação aplicada às alturas).

A rotação tem mostrado ser uma excelente forma de transitar de um modo a outro (do exemplo à regra), pois ela acolhe materiais da experiência auditiva do estudante, envolvendo-os na trama. Além disso, há bons exemplos na literatura do século XX que ilustram o procedimento (impossível deixar de mencionar Stravinsky) e podem facilitar a compreensão do que está em jogo. E mais: é possível experimentar com a rotação aplicada a outros parâmetros além da altura, inclusive forma, proporções rítmicas e fragmentos de linguagem.

Em sua peça *Diaphonic Suíte n. 1*, a compositora americana Ruth Crawford Seeger trabalha com rotações de um fragmento melódico, mas também usa a série de intervalos desse fragmento inicial como guia para a escolha da nota inicial das seções seguintes

da peça. Sendo assim, a ideia de rotação controla todos os níveis: dentro de cada compasso, na relação entre os compassos (cada um deles sendo uma permutação), e na organização geral das frases ou seções. Busca-se ilustrar com esse exercício como um único procedimento pode ser usado como linha mestra para a construção de coerência.

ANÁLISE DO ENSINO DE COMPOSIÇÃO

Se me ponho a pensar em todas as ocasiões em que fui estudante e professor de composição, acabo listando as seguintes situações típicas de “sala de aula”:

- Audição (vide seção “O impacto da audição de novos mundos sonoros” na Parte B, sobre o assunto);
- Exposição oral (feita pelo professor);
- Exercícios de sala;
- Exercícios para serem feitos em casa;
- Análise de obras (ou trechos de obras): do repertório, do professor, do aluno;
- Discussão de tópicos;
- Conversas (aparentemente soltas);
- História de vida (ou Oriki do professor);
- Compor em sala de aula (laboratório);
- Orientação do compor;
- Leituras;
- Improvisação;
- Ensaios;
- Apresentações;
- Outros materiais didáticos (incluindo a área de informática).

Classifico ensaios e apresentações como extensões imprescindíveis da sala de aula. Essa lista foi a base para o trabalho de investigação realizado e foi confrontada com as experiências relatadas

através das entrevistas, sofrendo algumas pequenas adaptações. Serviu ainda como base para o trabalho de Eric Barreto (2012, p. 192-260).

Pensando em termos de processos que sustentam a atividade:

Processos de informação;

Processos de sensibilização;

Processos de experimentação;

Processos de implementação;

Processos de avaliação e síntese.

Sobre o desafio de nomear modos de aprender e de ensinar a compor:

Valores e atitudes;

Tudo-que-se-explica;

Compartilhamento;

Ímpeto contrastante;

Descoberta diretriz;

Visão ou sugestão inspiradora;

Transposição reinterpretação;

Projeção resignificadora;

Cultivo de afetos.

Os vetores da composicionalidade – a qualidade daquilo que é composto:

Invenção de mundos;

Criticidade;

Reciprocidade;

Campo de escolhas;

Fluxos e refluxos entre prática e teoria.

BIFONIA

Nem sempre é fácil explicar o que é mesmo estrutura em música, ou seu papel em composição. Na verdade, o desafio implica o reconhecimento de uma distância entre o que seria a superfície da música e planos abstratos de referência e de síntese a ela relacionados. Ou seja, como possibilitar a utilização dessa ferramenta cognitiva?

Ortodoxias à parte, o modelo schenkeriano cumpre uma importante função didática ao deixar bem claros esses liames e essas instâncias – e ele ainda constrói, a partir do uso da técnica de redução, vários níveis de proximidade e afastamento da superfície. Infelizmente, vem sempre apresentado como algo remoto com relação ao compor dos nossos dias. Importante resgatar de seus exemplos a maleabilidade do parâmetro tempo (se é que tempo é um parâmetro, diga-se de passagem).

Os gráficos schenkerianos mostram que um evento pode estar associado a outro bem distante (em termos da ordem construída pela partitura, pela superfície), ou seja, alertam para vários tipos e níveis de contiguidade em música. Essa maleabilidade do tempo, e esses níveis de contiguidade são deveras importantes para a formação da cabeça do compositor. Ele enfrentará esse tipo de desafio no próprio planejamento do compor, que exige uma antecipação de macro e de micro conexões. Nesse sentido, a utilização da bifonia como ferramenta pedagógica é bastante aconselhável. Mas, o que é mesmo a bifonia?

De forma genérica, bifonia é o encontro de duas vozes. No caso, estamos tratando de uma construção adotada por Ernst Widmer diante dos desafios composicionais que enfrentou. Trata-se de um modelo motivico a duas vozes onde a voz inferior apresenta o retrógrado de uma transposição de trítone do motivo da voz superior. Esse artifício confere uma unidade bastante especial ao desenho. Porém, além de ser modelo motivico a pequena estrutura também

envolve a definição de uma direcionalidade, da oitava até o trítono, dividindo o espaço em duas metades e ao mesmo tempo dando ênfase a relações que geralmente ficam escondidas. Na verdade, a bifonia se comporta como uma espécie de entidade intermediária, entre a superfície e o plano mais remoto das escalas e conjuntos. Tanto pode ser elemento de planejamento, congelando o tempo, como pode ser gesto vivo ou biotério de motivos, presente na superfície.

Voltando à questão da direcionalidade. Se fôssemos pensar em termos de centros tonais, a oitava inicial apontaria para Ré, o segundo intervalo para Ré bemol (enarmonizado), o terceiro para Sol, e o quarto para Sol sustenido. São centros tonais que se organizam por relações de trítono (Ré – Sol# e Sol – Ré bemol). Além disso, percebemos na música de Widmer tratamentos que conferem uma grande plasticidade à estrutura, que pode, com pequenos acréscimos ou omissões, se transformar em ambientes distintos. Por exemplo, acrescentando apenas duas notas (mi no motivo inferior, e sib no superior) obtém-se a escala octatônica, matriz de inúmeras estratégias composicionais na obra daquele compositor. A acoplagem de duas escalas octatônicas garante com facilidade o acesso ao agregado, e por aí vai. (LIMA; 1999)



Até aqui tratamos de um exercício composicional imaginado por Widmer, para ele mesmo. Mas, a bifonia pode ser utilizada como catalisador de uma série de exercícios de composição, envolvendo direcionalidade e lógica motívica. Por exemplo: se os intervalos utilizados pela voz superior são do tipo (1, 2 e 3 – segunda menor, segunda maior e terça menor), seria possível estender a mesma lógica envolvendo intervalos maiores (1, 2, 3, 4) ou (1, 2, 3, 4, 5)? Que

estruturas seriam originadas por tais experimentos? Obviamente, na voz inferior a ordem seria invertida (4, 3, 2, 1 etc...)³

A bifonia também é um convite para a diversificação de conjuntos. Ela própria se estabelece como um conjunto, um hexacorde, mas pode dar origem a conjuntos mais complexos e mesmo a formações escalares, recurso muito utilizado pelo próprio Widmer. Assim que, apenas com a inclusão de duas notas ornamentais (sib na voz superior, e mi na voz inferior), obtemos uma escala octatônica. A bifonia não é uma técnica, e sim uma encruzilhada.

COMPLEXIFICAÇÃO

A complexificação em sequência de um procedimento inicialmente simples até a transformação radical do contexto (e vice-versa). Exemplo: transformação de uma inflexão cromática em alterações harmônicas relevantes e predominantes, a ponto de apagar a origem do procedimento. (Cf. LIMA, 2012, p. 49)

COMPOSICIONALIDADE

A qualidade daquilo que é composto. Se compor é colocar coisas juntas para criar uma outra coisa, então como falar da qualidade desses todos que vão sendo juntados ao longo do processo? Literariedade está no dicionário: a qualidade de literário. Mas as pessoas que fazem os dicionários não são músicos, e nem compositores. Precisamos ajudá-los. Quais os critérios, instâncias ou vetores que sustentam a qualidade das coisas compostas? Sempre parto da “invenção de mundos”, que me parece o fundamento maior da

³ Esse experimento foi proposto no Seminário de Composição de 2009, tendo sido discutido e recebido contribuições de Cláudio Seixas e Guilherme Bertissolo.

criação, entrelaçando de forma inextricável causalidade e imaginação: a imaginação como causa. Mas se invento um mundo, também invento uma visada – se a língua não fosse tão visual encontraria facilmente o equivalente sonoro dessa palavra. Olhando o mundo, ou melhor, ouvindo-o – ou simplesmente nele existindo, pois talvez a existência seja uma espécie de audição –, experimento uma perspectiva, percebo que o que foi inventado também é uma forma de interpretar o mundo. A composição depende de atos interpretativos, e ela própria é um ato interpretativo. Chamemos a isso de criticidade. Por várias razões, uma delas o belo fraseado de Boaventura de Souza Santos (2000, p. 23): “por teoria crítica entendo toda a teoria que não reduz a ‘realidade’ ao que existe” – é a nossa cara, a realidade como campo de possibilidades, e o compor como avaliação e escolha da natureza e âmbito das alternativas. Inclusive o próprio criador, no constante vai e vem de reciprocidade onde o design cria o designer tanto quanto o designer cria o design, o *da sein* – por mim, os dicionaristas poderiam muito bem ser humoristas, lugar da intencionalidade e da mão boba. Mas, juntar as coisas exige concretude, pegar algo e colar no pedaço de outro algo, seja um contraponto, uma modulação, espectro ou série. O compor se define como tal a partir de um campo de escolhas, lugar onde todas as tramas se definem, onde todas as instâncias anteriores comparecem, e onde o fluxo e refluxo de teorias e práticas, princípios e combinatorialidades, estruturas e processos, formas, materiais e métodos, se tornam indissociáveis, projetando o que há de ser.

CONVERSAS

Diálogos são desafios composicionais. No processo de ensino e aprendizagem do compor eles exercem um papel de grande importância. Formam a base da construção de uma espécie de racionalidade compositiva que guiará o sujeito da composição em seus

passos de explorador, sistematizador, bagunçador, narrador e intérprete. Trata-se de aprender a pensar, de aprender com os jogos do diálogo, criando a possibilidade de que os próprios estudantes compositores se exercitem na construção das suas próprias perguntas. Muitas vezes a conversa parece pretender abarcar o mundo, afinal, onde é que se ensina a entrelaçar lógica e imaginação?

Numa das primeiras situações de sala de aula que consigo lembrar em Composição – isso aconteceu em 1973, numa turma de iniciantes, sendo professor Jmary Oliveira, na sala 320 da EMUS – levamos quase duas horas tentando responder a uma pergunta um tanto misteriosa sobre a origem das coisas, cada um buscando respostas diversas, sem, contudo, resolvê-la. Coube a mim, depois de todo esse tempo, tentar mais uma solução – no princípio era o Verbo... – bingo! Era o que o professor estava buscando. Essa frase bíblica daria suporte a uma série de atividades posteriores. O exemplo ilustra uma transformação do estilo de conversa na direção da solução de problemas, sem deixar de lado a capacidade de fazer associações, de buscar sentidos implícitos ou ocultos.

Para dar um exemplo atual, registro que algumas vezes abro a roda das conversas com o próprio sentido da formação em composição: Vocês querem se tornar pequenos *stockhausens* baianos? Querem fazer parte dessa rede discursiva internacional que vem regulamentando os passos da criação musical? Que espécie de perfil pode ser visualizado para um criador de música a partir do lugar de fala (lugar de criação) da Bahia e do Brasil? Como articular a qualidade projetada pela rede internacional com essas necessidades locais? Obviamente, são perguntas que vão exigir mais de dez anos para a elaboração de respostas concretas, no âmbito da trajetória de cada um; porém, mergulhar nelas permite a realização de diálogos acalorados sobre uma dezena de temas da maior importância. E, acima de tudo, a colocação dos destinos da formação ao alcance do próprio estudante compositor, da visão de mundo que consiga construir.

(DES)ORIENTAÇÕES

Reúno nesta seção uma série de reflexões sobre o processo de orientação e sobre os projetos específicos que foram os desafios dos últimos anos. Os seus resultados concretos (dissertações, teses e composições) estão publicados e disponíveis, não se trata, portanto, de duplicar o que todos esses documentos oferecem. Trata-se de apresentar uma espécie de visão de bastidores desses processos acadêmicos, não no sentido de revelar coisas, mas buscando ilustrar e discutir aspectos da própria construção que escapam dos tradicionais rituais de defesa. Isso envolve a apresentação de uma espécie de depoimento sobre a contribuição do orientador, o sentido de suas sugestões (aceitas ou não pelo orientando), o modo como entende cada projeto como parte de uma construção maior que, de certa forma, se confunde com sua trajetória, e até mesmo sobre o seu estilo (mais clássico ou barroco) de orientar.

Quanto ao título jocoso, foi copiado do livro de registro de encontros e diálogos que mantive com os estudantes de pós-graduação a partir de 2009. Alude, de forma jocosa, à tendência recente de apostar na desconstrução das coisas, e, além disso, faz referência ao número de orientandos deste período, dez. Aceitei um número maior de orientandos, pois estava disposto a experimentar novos formatos de orientação coletiva, dinamizando assim o nosso Grupo de Pesquisa, voltado para o entrelaçamento de Composição e Cultura.⁴

⁴ O Grupo foi criado em 2001, com a denominação de “Composição e Identidade Cultural”, mas na medida em que o trabalho foi evoluindo, verificamos que o arcabouço teórico e mesmo os contextos e práticas de pesquisa ligados às questões de identidade cultural divergiam de nossos objetivos, centrados na possibilidade de imbricação profunda entre compor e cultura.

Orientação não se discute?

Devo cultivar a pretensão de formar discípulos? Quem são os orientandos? Como respeitá-los como unidades de carbono desejantes e ao mesmo tempo responder aos desafios de nossa sociedade, através uma produção articulada de conhecimento e emancipação?

E onde fica a narrativa do orientador? Também deseja, quer glórias? Um passado, os atributos da liderança? Poder acadêmico nas decisões, mais espaço físico, equipamentos, divulgação, trânsito nacional e internacional? Consciência transformadora em paz?

Embora tudo isso seja real, sinto que nada chega aos pés da sensação de uma preciosa experiência pedagógica. Ensinar e aprender são invenções magníficas. Quando dá certo, as nuvens se abrem, e o dia fica diferente.

Trata-se, portanto, de uma dança complexa: a) necessidades objetivas do coletivo, sempre a partir de uma determinada leitura –, moldando os objetos de pesquisa e a carência de resultados; b) as vicissitudes dos próprios campos de conhecimento, marcando limites e desafios (também apagando e redefinindo); c) a figura, o destino e o estilo do mestre-orientador, não menos desejante; d) o mundo em construção (inclusive auto-construção) do orientando; e) o que ocorrer.

Reduzida a uma luta pelo poder/espço acadêmico, a pós-graduação fica capenga, mesmo quando os resultados são distribuídos parcimoniosamente. Asfixiada pelas necessidades de um coletivo passional vira esforço de guerra. Dominada por caprichos individualistas não soma. Difícil tarefa a avaliação desse universo.

Como é esdrúxulo e até ridículo quando se percebe que o orientador exige uma marca explícita de sua presença – comportamento intelectual cujo ancestral vem dos tigres com as árvores. Todos devem incluir no trabalho o conceito de *ultrafanise*, para melhor projetar a “nossa” linha de trabalho!

Por outro lado, impossível negar a realidade da disputa entre grupos nacionais e internacionais pela visibilidade e pelo poder de

escolha de novos temas que garantam consequências transformadoras, ou pelo menos que aparentem isso.

Há de se admitir que entre quem orienta e quem se orienta várias entidades abstratas vão surgindo – mercado, patentes, linhas editoriais, prêmios, estréias, visões de mundo (o famoso “para quê”?), quadros teóricos, conjunturas e por aí vai...

No mundo acadêmico, muito depende da qualidade da orientação. Parece estranho, portanto, que se fale tão pouco sobre o assunto, e que os próprios programas de pós-graduação tratem o tema como se fosse de natureza íntima dos envolvidos.

Ilma Veiga e Cleide Viana desenvolveram na Universidade de Brasília (UnB) um importante projeto de pesquisa voltado para essa questão – *Orientação acadêmica: uma relação de solidão ou de solidariedade?* O título já diz muito, não é mesmo? ⁵

O artigo faz um balanço sintético da presença de vários tipos de orientação na pós-graduação brasileira, desde sua criação na década de 1970. Além disso, apresenta uma reflexão construída a partir de depoimentos de diversos orientadores, constatando a tendência de reproduzir o estilo da orientação recebida, ou, ao contrário, de tentar corrigi-la, fazendo justamente o oposto.

Não resta dúvida que há diferenças marcantes entre as diversas áreas do conhecimento. Por mais que se pense em orientação como metodologia, impossível deixar de reconhecer como o próprio objeto a ser pesquisado informa o processo, define escolhas de orientação.

E atravessando tudo isso, a dimensão humana – a travessia entre solidão e solidariedade, pela via da construção de respeito.

Falando do ponto de vista da área das artes, e mais especificamente, da área de criação musical, sinto necessidade de enfatizar a construção de liberdade para o orientando. Ressurge a velha questão: como criar a partir de trilhos pré-estabelecidos?

⁵ O texto está disponível em: < <http://30reuniao.anped.org.br/trabalhos/GT04-3345-Int.pdf> > acesso em: 08 jul. 2014

Ao mesmo tempo, duas outras observações se tornam imprescindíveis:

- a. as relações duais entre orientando e orientador tocam o cenário da psicanálise, e especialmente o tema da identificação, com toda a ambiguidade que exige; a possibilidade de liberdade flutua nesse cenário;
- b. trilhos ou limites são imprescindíveis para a atividade criadora, eles proporcionam a base de onde surgirão possíveis diferenciações;

Em resumo: não devo cultivar a pretensão de ter discípulos, a menos que sejam parceiros, pares, ou até ímpares. E mais não falo porque a musa topa: em apa, epa, ipa, opa e upa. (Confira Gregório de Matos).⁶

DISSERTAÇÃO

Como ensinar alguém a encontrar o seu problema de pesquisa? Ao finalizar os estudos de graduação, os estudantes percebem que algo muito distinto lhes é exigido, em relação ao qual sentem um certo desamparo. Devem aprofundar seus estudos a partir de um viés de pesquisa, devem investigar algo. É uma experiência curiosa, pois coincide com o ápice dos estudos de graduação, e, portanto, com um ciclo de amadurecimento profissional. Mas, eis que de repente, em plena conquista abre-se uma clareira enorme de tateamento e incerteza.

E mais: sendo alunos da área de criação musical, devem ir além da habilidade de pensar problemas de pesquisa, pois é preciso conseguir responder ao desafio do entrelaçamento entre a pesquisa e a criação artística. Nesse ponto, em geral, os manuais de pesquisa calam. Os desenhos a serem desenvolvidos pela área de criação musi-

⁶ <<http://terramagazine.terra.com.br/blogdopaulocostalima/blog/2010/05/20/pos-graduacao-orientacao-nao-se-discute/>>.

cal são geralmente híbridos e diferentes dos modelos apresentados como paradigmas.

Ao longo dos anos, tenho constatado que a dissertação é um exercício potente, ela abre caminho para um outro nível de profundidade no pensar/fazer que habita e mesmo institui o compor. O desenho geralmente adotado nos projetos de Composição do PPGMUS envolve a escolha/delimitação de um tópico no campo da Teoria da Música – um tópico que seja propício para o diálogo e imbricação com o compor –, o estudo intensivo da literatura produzida sobre o assunto e sua revisão no texto da dissertação, além de amplo espaço para a atividade composicional propriamente dita: uma obra e o seu memorial analítico/descritivo. É uma forma deveras interessante de aproximar o compositor do mundo da pesquisa sem aliená-lo de suas responsabilidades de criação.

Já nas primeiras experiências de orientação optei por um caminho um pouco diferente desse modelo. Tendo construído um horizonte acadêmico de pesquisa a partir da investigação da obra e da pedagogia de Ernst Widmer, pareceu-me natural estender o enfoque para outros compositores ligados ao movimento de composição na Bahia. Sendo assim, entre 2001 e 2004, orientei trabalhos sobre Lindembergue Cardoso e Fernando Cerqueira.⁷

Nesses formatos, o desafio de uma abordagem musicológica (obviamente com ênfase em musicologia sistemática) aparecia como caminho preparatório ao compor. Portanto, ao invés da escolha de um determinado tópico em teoria, o projeto se dispunha a vivenciar o próprio contexto de criação desses compositores, daí encontrando os caminhos de diálogo e ressignificação.

Com a distância que o tempo permite, percebo que mais do que zelo musicológico, o que animou esses projetos foi essa possibilidade de sintonia com um criador tomado como referência. O desafio

⁷ Respectivamente, dissertação de Alexandre Reche e Silva (2002) e tese de Ângelo Tavares (2004).

epistemológico herdado do *verstehen* de um Dilthey,⁸ apoiado sobre a possibilidade de identificação com o outro, e a partir daí, buscando fazer sentido dos passos composicionais identificados naquele contexto.

A presença desse outro do compor sobre o qual me apoio, será a base para a construção posterior de uma aproximação entre composição e cultura. Convidado em 2004 pela Associação Brasileira de Etnomusicologia (ABET) a apresentar uma conferência sobre a interface composição e etnomusicologia, encontro como resposta justamente a relação compartilhada entre as duas áreas com relação ao papel especial desse outro que modula os caminhos epistemológicos. (LIMA, 2004) E, com isso, a transição parece realizada para o modelo adotado desde então, priorizando o entendimento do compor como relação com o outro, portanto, como dimensão cultural.

Lindembergue Cardoso
Ressignificando Procedimentos
(Dissertação) Alexandre Reche e Silva (2002)

Este foi o primeiro trabalho que orientei no PPGMUS-UFBA. Combina um estudo de cunho analítico de obras da década de 80 do compositor Lindembergue Cardoso (1939-1989) e a transmutação desses achados em perspectivas composicionais, que o autor concretizará em obra. O desenho da investigação envolve dois âmbitos interligados por algo que denominei jocosamente de transmutação. Ou seja: arma-se todo um cenário para orientar e sistematizar o compor, também para situá-lo na perspectiva do movimento de composição na Bahia, e espera-se que ele ocorra a contento. No caso, ocorreu. Doze anos depois da defesa deste trabalho, creio que ainda merece destaque o fato de que inovou em termos de desenho.

⁸ Estou aludindo à tradicional distinção estabelecida a partir de Dilthey entre atitudes epistemológicas diferenciadas em torno do *erklären* ou do *verstehen*; a primeira mais presente nos enfoques das chamadas ciências exatas, a segunda no centro das ciências humanas, envolvendo sempre uma capacidade de empatia com o objeto.

Teve a ousadia de evitar a solução tradicional utilizada no próprio PPGMUS com a escolha de um tópico para revisão bibliográfica antecedendo o compor. Ao invés disso, optou pela vivência analítica da criação, tomando um compositor baiano como referência, e, nesse caminho, acaba questionando uma tradição oral vigente que considerava Lindembergue Cardoso como criador essencialmente intuitivo. Os resultados da pesquisa vão contradizer frontalmente essa intuição.

A naturalidade e fluidez das obras de Lindembergue envolvem operações e planejamentos de várias ordens. Lista de procedimentos principais identificados nas seis obras em tela: a) instauração de problemas composicionais que podem ser levados a cabo por meio de princípios inventivos (regras) e/ou referências a expedientes convencionais (exemplos); b) coerência alcançada através de princípios de ritmo e/ou altura que se revelam como sementes composicionais; c) Uso de repetição variada como processo de elaboração composicional; d) utilização de disposições simétricas em vários níveis (formal, rítmico e de alturas); e) organização do total cromático através de estratégias seriais ou quase seriais (com possibilidade de implicações tonais); e) conduta de negociação entre normas e exceções.

Fernando Cerqueira: O Pensamento Composicional
(Tese) Ângelo Tavares (2004)

Incentivado pelo desenho anterior aceitei mergulhar numa aventura ainda mais caprichosa: orientar um mergulho analítico voltado para o pensamento composicional de Fernando Cerqueira, que também resultaria na construção de uma resposta compositiva. Portanto, novamente envolvido com questões de transmutação. Encarei o projeto como parte da minha responsabilidade em retomar o movimento de composição na Bahia como objeto de reflexão, além disso, o autor e proponente tinha o privilégio de ser uma das

poucas pessoas com duradoura convivência pedagógica em composição como aluno de Fernando Cerqueira. Tendo em vista a grande responsabilidade de articular uma resposta compositiva depois do mergulho analítico ele nos faz refletir sobre a delicadeza da situação (TAVARES, 2004, p. 180-181):

Uma das grandes motivações que iniciaram a realização desse trabalho foi a ideia de gerar, no escopo da composição musical, uma possível resposta a Fernando Cerqueira. Mas quais seriam os pontos concretos a serem respondidos? Poderia a simples repetição de algum modelo servir como trilha para inserirmos nossas escolhas, ou poderíamos deixar de lado essas escolhas, decidindo não decidir? Poderia ser uma cópia perfeita, uma cópia modificada, um negativo, uma dissidência, um estrangulamento, uma desarrumação? Poderia ser um híbrido entre repetição e negação?

Adotando categorias do ciclo composicional de Laske como roteiro analítico, Tavares reúne as seguintes observações sobre os caminhos utilizados por Fernando Cerqueira:

No nível das ideias: a) projeção conceitual e estrutural presentes nos títulos de suas obras; b) motivações composicionais que transcendem o domínio do sonoro; c) utilização do texto como importante alavanca de criação e movimentação de estruturas musicais; d) elementos culturais que acionam novas leituras e comentários sonoros. No nível dos materiais: a) construção de séries permeáveis a elaborações modais, tonal-atonal, cíclicas etc.; b) transposição de dimensões sensório-perceptivas não auditivas – provenientes de textos ou texturas visuais, cinéticas, táteis, emotivas etc. – para o campo sonoro; c) experimentação de novas leis e processos, como a técnica paradigmática; d) a apropriação de temas e ritmos populares. No processo de implementação: a) simulação de ambientes tradicionais a partir de materiais não tradicionais; b) simulação de ambientes não tradicionais a partir de ambientes tradicionais; c) contínua transformação dos

elementos na estrutura; d) horizontalidade, verticalidade e derivação; e) criação de novas texturas sonoras pela reutilização do material já apresentado. No nível da obra: a forma é entendida como processo e não como modelo.

Foi muito importante ter sugerido a utilização do ciclo de Laske como mediador e catalisador do olhar analítico desenvolvido, pois ressaltou a organicidade que já existia nas construções de Fernando Cerqueira. Creio ter sido a primeira vez que esse aporte teórico tenha sido utilizado no Brasil. Através desta Tese consolidamos um movimento na direção da teoria do compor.

***Ambiência Marítima e a Música de Ernst Widmer:
um estudo sobre três peças para piano
(Dissertação) Roberto Thiesen (2006)***

Com esta orientação de mestrado voltei ao contexto da música de Ernst Widmer, só que agora com um foco diferente e concentrado em três de suas obras – *É doce morrer no mar: três variações sobre uma melodia de Dorival Caymmi op. 173*; *Suave Mari Magno op. 97* e *Ondina: variações em forma de onda, op. 134*, todas para piano solo. Trata-se de um estudo sobre processos composicionais e sua relação com referências à temática marítima. O trabalho busca descrever analiticamente os materiais e processos, enfatizando as conotações semântico-expressivas, especialmente através do uso da metodologia de análise dos contornos derivada de Friedmann (1985). Através de referências ao graminho – uma régua de cálculo dos parâmetros estruturais e relações dimensionais que fornece ao artesão as informações técnicas necessárias para a construção do saveiro, Thiesen (2006, p. 128), o autor transita de forma elegante para o desafio composicional.

Hibridação como horizonte metodológico
(Dissertação) Paulo Rios Filho (2010)

Com olhos de hoje, nada mais natural do que associar o tema da hibridação a Paulo Rios Filho, afinal de contas, várias de suas obras estão aí para confirmar esse interesse criativo, e os excelentes resultados sonoros dele derivados. Mas tudo foi construção passo a passo, astúcia, descoberta e tentativas.

Rios estava me lembrando outro dia, como foi que ele “escolheu” o tema: estávamos em grupo, discutindo os projetos de cada um e eu sugeri a alguém dar continuidade ao interesse demonstrado por Widmer num ofício à Pró-Reitoria de Pesquisa da UFBA, datado de 1976, pelo estudo sistemático, composicional, do “material autóctone” – a própria expressão não deixa de ser curiosa, e quase cômica. O texto exprimia a esperança de ultrapassar o nível da utilização folclórica, o nível do exotismo, através de um enfoque estrutural. Pois então, a sugestão não foi aceita, e Rios me diz que exultou internamente, pois acreditava ter encontrado o seu tema.

Com relação ao meu percurso de orientador, o trabalho de Rios marca um momento de transição, fincando bandeira diretamente no campo da teoria do compor, sem apoio explícito à dimensão da análise musical e musicologia histórica, tal como nos projetos dedicados a Lindembergue Cardoso e Fernando Cerqueira.⁹ Explico melhor: análise e musicologia sistemática estão sim presentes no trabalho sobre hibridação, mas ancoradas ao eixo principal que é a construção de um horizonte metodológico para o compor. Análise e musicologia estão presentes na medida em que são importantes para uma teoria do compor. Nos exemplos anteriores, a teoria do compor é que se ancora ao eixo principal, voltado às obras dos compositores enfocados – ambos caminhos plenamente justificáveis. Aquilo que chamamos anteriormente de transmutação, ou seja, de

⁹ Na verdade, teria sido perfeitamente possível incluir no desenho da dissertação uma visita a procedimentos orientados por hibridação na obra de diversos compositores, e isso chegou a ser discutido, porém considerado desnecessário, tendo sido deixado para outro momento.

derivação de princípios e escolhas compositivos a partir do processo analítico, era justamente o umbigo de teoria da composição. No caso do trabalho de Rios, a transmutação assume o plano de frente, é justamente ela que está em questão, rebatizada de horizonte metodológico.

Rios foi buscar o termo “hibridação” em Canclini (2008), e isso foi um grande achado, aproximando formalmente a teoria do compor dos estudos culturais. Tudo indica ser um caminho promissor. O autor destaca seis grandes sínteses, à guisa de conclusão:

- a) A hibridação cultural é um paradigma recente, amplamente aceito e debatido nas disciplinas dos estudos culturais e cada vez mais presente nos discursos sobre artes e literatura;
- b) A recorrência ao discurso do exotismo na área de pesquisa em musicologia e composição musical é sintoma da carência de um novo paradigma capaz de dar conta da completa dinâmica cultural da atualidade para tratar dos diálogos criativos interculturais em música;
- c) Existem estudos que justificam a pesquisa da hibridação cultural em composição musical, ao lançar mão do trabalho de esmiuçamento, organização e compreensão de processos composicionais relativos a esses diálogos presentes na música de concerto composta a partir do século XX;
- d) As estratégias e os procedimentos elencados no Quadro de Hibridação podem ser exemplificados através de diversas obras de relativa importância para o repertório mundial de música contemporânea;
- e) O quadro proposto pode ser, além de uma ferramenta de análise, um instrumento auxiliar para a composição musical centrada na promoção de diálogos interculturais;
- f) O quadro proposto é capaz de dialogar com esforços recentes na elaboração de uma teoria da composição. (RIOS, 2010)

Finalizo esse breve excerto com aquilo que não pode ser omitido: a qualidade indiscutível da produção composicional de Paulo Rios Filho. Ouvindo suas obras, muitas delas premiadas nacional e internacionalmente, ganhamos uma confiança renovada na importância da hibridação como horizonte metodológico para o compor.

O Ensino de Composição
(Dissertação) Eric Barreto (2012)

Desenvolvi com Eric Barreto uma parceria importante, e os nossos projetos se entrelaçam de diversas formas. Dividi com ele a liderança da equipe que atuou coletando os dados que serviram de base para os nossos trabalhos, e foi uma experiência gratificante acompanhar jovens pesquisadores se apropriando das ferramentas de investigação e construindo, a partir disso, seus olhares interpretativos. Como é difícil aprender a entrevistar! E mais ainda: aprender a construir sínteses que sejam capazes de ligar os dados. Reverenciando sua capacidade crítica e sua dedicação ao tema em tela, não posso deixar de aqui transcrever a visão sintética de 21 enunciados interpretativos por ele apresentada ao final de sua dissertação (2012, p. 293-294):

A unidade teórico-conceitual, pautada nos ideais de liberdade e invenção, onde a invenção delimita a liberdade total, é o principal elemento identitário do ensino de composição, o qual, a partir desta unidade, vincula-se à perspectiva de movimento cultural, promovendo experiências culturais singulares, as quais são provocadas a partir dos seguintes pontos: 1. Constância do compor; 2. Diversidade de orientações e naturalidade na sua condução; 3. Orientação referenciada no trabalho dos estudantes-compositores; 4. Interdependência entre teoria e prática; 5. Técnicas como condição para o desenvolvimento do compositor; 6. Incentivo à inovação – o trabalho prévio do compositor é inventar referenciais e estratégias para compor; 7. Compor como processo ressignificável e que ultrapassa o artesanato sonoro; 8. Compor como atividade de intervenção cultural – função social do compositor como inovador e provocador: um agitador cultural; 9. Implementação como desafio do compor; 10. Desenvolvimento de processos de informação, sensibilização e experimentação para despertar atitudes inventivas; 11. Experimentação como meio de sensibilização e pesquisa de novos materiais composicionais; 12. Avaliações e sínteses como ponto de partida

para um novo ciclo composicional; 13. Processo gradativo de complexidade baseado na progressão da instrumentação e duração da obra; 14. Implementação de obras pela OSUFBA e por outros membros da escola; 15. Criação de concursos de Composição; 16. Diversidade de Atividades: audição, análise, improvisação, conversas, leitura de textos, compor, formação de grupos, orientações, atividades de extensão; 17. Conversas e debates informais como meio de garantir ‘coesão afetiva’ entre turma, professores e alunos; 18. aulas expositivas como desencadeadoras da formação técnica e de processos de informação e sensibilização; 19. Vivência como meio de amadurecimento e auto-conhecimento; 20. Convivência como meio de coesão socio-afetiva; 21. Ideal de intervenção e crítica cultural como horizonte para a perspectiva de atuação na sociedade

***Feira de São Joaquim – Composição e Ambiente
(Dissertação) Alex Pochat (2012)***

Bem sabemos que o compositor trabalha com a possibilidade de imersão em algum mundo sonoro. Os caminhos da música no século XX levaram a um aumento da consciência do potencial musical das sonoridades corriqueiras, presentes no ambiente – haja vista a música concreta de Pierre Schaeffer, e certamente seu débito com o trabalho anterior de Luigi Russolo, o inventor da orquestra de ruídos, ainda em 1913. Se o modernismo implica em crítica da representação, exige uma crítica dos caminhos de formalização adotados pela criação musical desde o início da modernidade, por exemplo, o aparato tonal. Nesse contexto, a valorização das sonoridades do ambiente como materiais musicais de primeira grandeza, independentes desses tradicionais caminhos de formalização, surgiu como uma possibilidade fascinante.

Em recente palestra,¹⁰ o compositor italiano Stefano Gervasoni, professor de Composição do Conservatório de Paris, esboçou uma

¹⁰ Realizada durante o Festival II Virtuosi – século XXI, em Recife, no Teatro Eva Herz, em 26.11.2013.

síntese deveras interessante daquilo que corre em nossos dias, entre o que chamou de “paradigma da nota” versus “paradigma do som ou da sonoridade”. Trata-se de uma síntese abrangente, capaz de mobilizar diversos conteúdos, e certamente não pode ser entendida como divisor rígido de águas e territórios. Mesmo assim, parece provável que entendamos a tradição do serialismo como mais ligada ao paradigma da nota, enquanto que a tradição do espectralismo correndo pelo lado da sonoridade.

Essa tensão entre nota e som, que talvez possa também ser apresentada como uma tensão entre abstração e concretude, entre formalização a partir do abstrato e derivação a partir do concreto, ou pelo menos de casos concretos – ocupa a cena diversas vezes no século XX. Para o compositor Eli-Eri, com quem troquei ideias sobre o assunto, haveria uma corrente ligada mais à sonoridade do que à abstração passando por Debussy e Lutoslavski. Sendo assim podemos pensar na seguinte afirmação de John Cage, comentada por Murray Schafer, como uma espécie de culminância dessa linha de desenvolvimento: “Música é sons, sons à nossa volta, quer estejamos dentro ou fora das salas de concerto” vejam Thoreau” (apud SCHAFER, 1997, p. 19).

No conjunto das orientações de mestrado e doutorado que conduzi nos últimos anos, talvez deva reconhecer a presença dessa ênfase sobre a concretude a partir da aproximação entre composição e cultura, algo que exigiu várias etapas de reflexão sobre possíveis diálogos entre composição e etnomusicologia. Uma instância deveras importante dessa trajetória é o trabalho de Alex Pochat – *O falatório concertante de Salvador* (2010).

A Feira de São Joaquim, tradicional reduto de práticas populares ancestrais na cidade de Salvador, surge no projeto de Pochat (2010) inicialmente pela riqueza dos falares que abrigava, marcando como área de interesse a utilização de material falado em elaborações composicionais as mais diversas. Mas, com a maturação do projeto e o mergulho na composição da obra que o fechava, creio ter havido uma abertura cada vez maior para o ambiente de onde surgem essas falas de feirantes:

O contexto caótico e labiríntico da Feira de São Joaquim transpõe-se para a peça *etnex* o *falatório* a fim de tornar-se a estrutura que dá suporte às ‘falas concertantes’ daqueles que vivem em Salvador [...] A ‘forma’ da feira... é transferida para a peça.

De fato, a audição da obra *Etnex, o Falatório* representa um mergulho no ambiente sonoro da Feira de São Joaquim, e, ao mesmo tempo, uma representação construída dessa ambiência. O real e o transreal (se é que assim podemos nos referir a tal vivência) impactam o ouvinte de forma contundente.

Preciso nesse ponto referir a uma questão composicional: ouvindo o material coletado na feira, e os primeiros passos de sua concatenação por Alex Pochat, não pude deixar de mergulhar na experiência como compositor passando a comentar possibilidades de elaboração futura. Atraía-me, sobremaneira, a possibilidade de construção de um grande clímax sonoro, enfatizando a natureza dramática do mergulho. Seria uma espécie de projeção ressignificadora, mas o compositor tinha outros planos. Pochat não queria romper o delicado equilíbrio conseguido entre a ambiência da feira e sua contemplação como coisa composta – essa sutil relação que descrevi acima entre o real e o trans-real. Considero o episódio um importante aprendizado.

Como exercício de composição, essa proposta se aproxima da concretude e do paradigma da sonoridade através do viés da cultura. Pochat frequentou seminários de etnomusicologia, especialmente sobre pesquisa de campo. Era importante conhecer premissas e métodos desse território disciplinar, inclusive para se afastar de qualquer intenção etnomusicológica na direção do processo composicional – mas impossível deixar de reconhecer que tanto soa a Feira com suas multivias, como soa o campo, como entidade tradicional de pesquisa, mas agora também como possibilidade de construção e criação compartilhadas.

*Procedimentos Composicionais de Walter Smetak
(Dissertação) Tuzé de Abreu (2012)*

Neste trabalho, Tuzé de Abreu enfrentou o desafio de colocar sua própria convivência com Walter Smetak como ferramenta de construção do objeto de estudo, buscando, dessa forma, não apenas registrar a concretude e a importância da presença de Smetak entre nós, como também melhor entender o seu pensamento composicional, o seu legado. Tuzé, que passou vários anos lendo e recolhendo “pepitas” dos originais manuscritos deixados por Smetak, e que pôde fazer isso com a maturidade de olhar conferida por anos de estudo e prática de improvisação musical, orientados diretamente pelo próprio compositor, vai construindo, a partir dessa conversa que estabelece com o discurso de Smetak, toda uma rede de significações sobre a qual se projetam pensamento e atuação smetakianos. Mergulhando na formulação “o caótico pertence a uma ordem superior”, por exemplo, Tuzé desafia as noções de Consonância, Dissonância e Caossonância – ideias que entrelaçam música e Eubiose, e que permitem a Smetak a construção de uma visão crítica dos contemporâneos, em geral desprovidos de visão cosmológica. Da Caossonância para a Causassonância, momento de conhecer “cara a cara” a “Causa”. O trabalho permite, assim, uma viagem conceitual guiada por um comentarista êmico. Além da memória e da viagem conceitual, o trabalho também recupera e reconstrói a lista dos instrumentos construídos pelo autodenominado “decompositor contemporâneo”, reflete em profundidade sobre o papel da improvisação em Smetak, e transforma tudo isso numa proposta composicional-improvisatória claramente vinculada a essa tradição inventiva, mas também claramente marcada pelas ideias do compositor Tuzé de Abreu.

Capoeira e composição
(Tese) *Guilherme Bertissolo (2013)*

O trabalho de Guilherme Bertissolo levou o Grupo de Pesquisa em “Composição e Cultura” a dar um importante passo na direção do entrelaçamento metodológico entre contexto e composição. Ênfase a coragem de entregar ao processo de imersão a responsabilidade de plasmar o arcabouço conceitual da tese – em torno dos conceitos de **ciclicidade, circularidade, incisividade e surpreendibilidade**. Pois assim foi: como aluno da Fundação Mestre Bimba, instituição criada por discípulos do Mestre Bimba, inclusive o seu próprio filho, o Mestre Neneu, o pesquisador cultivou um contraponto entre ser aprendiz de capoeira e tecelão de linhas de interpretação capazes de conectar música e movimento, capoeira e composição.

Em que se apoiou essa ousadia? Do lado do orientador – que sugeriu a empreitada e a acompanhou em seus desdobramentos acadêmicos – ela foi o resultado de muitos anos de aproximação com relação aos contextos culturais baianos e mesmo com relação aos discursos da antropologia e da etnomusicologia. Anos de experiência de gestão cultural e universitária envolvendo contato contínuo com lideranças culturais populares de Salvador, e anos de estudo das feições do movimento de composição na Bahia levaram a vislumbrar uma linha de encontro e de aprofundamento entre os dois cenários – na direção do investimento em diferenças constitutivas do compor na Bahia, por exemplo, e na confiança com relação ao grau de profundidade e organicidade desses saberes tradicionais, que jamais negariam fogo.

Do ponto de vista do pesquisador havia um lastro de experiência com a temática do binômio “música e movimento” – tema de seu mestrado –, permitindo que seu olhar sobre a capoeira fosse maduro o suficiente para o que dele viria a ser exigido. Para além disso, havia (e há) um interesse intenso por todos os campos de inovação em teoria da música, e um cabedal de leituras em várias direções. Havia também uma atração pelo movimento de composi-

ção na Bahia, um desejo de contribuir com essa vertente de criação musical, e a coragem já mencionada de lidar com o desconhecido.

Esta Tese representa um avanço inegável em termos de teoria do compor, também graças a algo que não foi planejado. Ao tecer suas linhas de interpretação a partir da experiência vivida, eis que Bertissolo depara com os avanços dos estudos cognitivos em música, notadamente o enfoque de Candace Brower (2000) – e esse encontro seria fundamental para direcionar a reflexão sobre o tema, abrindo inúmeros caminhos de pesquisa.

Do ponto de vista do compor (BERTISSOLO, 2013, p. 387), abriu-se espaço para a “veiculação de ideias, materiais e processos aplicados em universos poéticos no compor de duas séries de obras”. Houve uma transformação marcante dos caminhos compositivos traçados por Guilherme Bertissolo, gerando a convicção, em quem deles se aproxima, que são conquistas permanentes, não são notas de passagem. A experiência de imersão na capoeira deixou um lastro permanente de feitos e de potencialidades que ainda irá reverberar por muito tempo, assim me parece – e a premiação recente de sua obra *A dor ensina a gemer* para sexteto no Concurso Nacional de Composição promovido pela FUNARTE para a Bienal de 2013, disputando com 533 outros candidatos, atesta a concretude dessa qualidade alcançada.

***Compor no mundo: um modelo de compor
Música sobre bases fenomenológicas
(Tese) Pedro Amorim Filho (2014)***

Partindo do seu interesse e envolvimento com os processos de indeterminação, Pedro Amorim (2014, p. 8) nos diz que

[...] no campo das escolhas feitas pelo compositor há um território incerto e pragmático onde se insere, por exemplo, a decisão de dizer mais **sim** do que **não** ao ‘que acontece’, de ser permeável ao acaso e aos eventos que nos fogem ao controle: abrir-se ao Mundo.

Diz isso como preparação para o desafio de entender melhor a aproximação entre esse mundo externo que influencia, impressiona, incentiva, e inspira o compositor, e os mundos internos, “o que ele deseja propor, expressar, criar, a partir de sua apreensão do Mundo”. Ou ainda: “A busca de uma síntese entre a vontade de compor e as ‘vontades’ do Mundo”. (AMORIM, 2014, p. 8) Entende, portanto, o sintagma “compor no mundo” como a construção de um modelo fenomenológico de representação do ato de compor música, pensado a partir da perspectiva de alguém que realiza esse ato. São figuras preliminares de uma trajetória bastante densa, minuciosa, abrangente e cuidadosa, características difíceis de concatenar, exigindo atenção redobrada, que vai desmontar e reconstruir uma série de conceitos e noções – o compositor, a obra, a música mundana, a música absoluta e o desencantamento do mundo, o contexto, o tempo e o número, entre vários outros. Tais desafios levam o autor a cultivar arqueologia (no sentido foucaultiano) e fenomenologia como espaços-ferramentas de investigação conceitual. A trajetória se expande na direção da observação de construções teóricas presentes nos livros e em vários modelos particulares, chegando mesmo a recolher discursos de compositores os mais diversos para apreciação. Feito isso, enfrenta o destino de colocar a sua proposta de modelo em pé, num capítulo que denomina de “Fantasia”. No capítulo seguinte, “Invenção”, busca entender e apresentar seus próprios passos de criação, mostrando tanto a origem de uma parte das ideias que embasam o trabalho, assim como, ao mesmo tempo, um novo olhar desenvolvido através da viagem conceitual. O trabalho de Pedro Amorim marca uma orientação cada vez mais presente em nosso Grupo de Pesquisa no sentido da teoria do compor.

ELEMENTO ESTRANHO

Algumas situações ilustrativas da noção de problema composicional são formuladas como “exercícios” ou contextos de experimentação por Jamary Oliveira (1992):

- a. A introdução de um elemento estranho em um contexto familiar, e o manuseio das dificuldades produzidas por tal escolha. Por exemplo: a introdução de uma nota cromática iniciando no tema inicial da 3ª Sinfonia de Beethoven;
- b. A utilização da introdução de um elemento estranho como anúncio ou previsão de um rumo composicional posterior;
- c. A omissão de um elemento como forma de gerar um significado especial quando de seu aparecimento. Exemplo: compor em torno de uma nota, sem usa-la inicialmente, evidenciando-a depois, de algum modo.

EMPILHAMENTO INTERVALAR

Você já brincou de empilhar intervalos? Trata-se de uma brincadeira interessante, formando acordes e conjuntos a partir de uma ordenação crescente ou decrescente dos intervalos. Início a peça *The real thing op. 101*, escrita para Finale mesmo, e não para clarinete e piano como diz a partitura digital, com um acorde monstruoso que empilha intervalos em ordem decrescente: (11), (10), (9), (8), (7), (6), (5), (4), (3), (2), (1). Do acorde inicial, a peça vai passando a gestos ascendentes ou descendentes que projetam a mesma lógica. No final das contas, ouve-se um tipo de coerência que atravessa todas as situações, uma coerência gerada pela constância desse procedimento. Foi divertido fazer melodias que respeitassem essa lógica, construir clímaxes e diálogos entre a suposta clarinete e o suposto

piano. No final da história surge um gesto que lembra de várias maneiras o gesto principal do *Tico-Tico no Fubá*, e a coisa toda fica surreal e engraçada.¹¹ Podem conferir a partitura e áudio no Youtube.

ENTREVISTANDO PERSONAGENS DE RUA

Este exercício foi aplicado em 2004 e também buscava ampliar o raio de significação daquilo que denominamos “exercício de composição”, ao exigir uma atuação em campo, ou em contexto. Propus à turma a realização de uma série de concertos e palestras em torno de uma pergunta bem simples e difícil de responder: “o que é mesmo cultura brasileira?” – denominada de Série Brasil. Ao longo do ano, além de convidarmos pesquisadores de áreas distintas para apresentarem possíveis respostas, organizaríamos concertos envolvendo diálogos entre música contemporânea, erudita tradicional, popular e étnica. Tudo seria produzido pelo próprio professor e seu grupo de estudantes, que também deveriam escrever obras para serem apresentadas nessas ocasiões.

Pois então: o material das composições a serem elaboradas pelos estudantes deveria vir de diálogos mantidos com personagens de rua da cidade de Salvador. Os envolvidos deveriam se aproximar de um desses personagens (mendigo, bêbado, guardador de carros, louco, morador de rua, catador de lixo etc...) e perguntar o que ele achava do Brasil: “*O que você acha do Brasil?*” As respostas constituiriam os materiais das obras.

O próprio professor também se envolveu no desafio e procurou entrevistar o morador de rua apelidado de “Formiga” (por ser baixinho e muito vermelho), vítima de alcoolismo e frequentador da vizinhança do Chame-Chame. Ao perguntar a “Formiga” o que ele achava do Brasil, ele pensou um pouco e respondeu: “*O Brasil*

¹¹ A obra pode ser ouvida em <<https://www.youtube.com/watch?v=V8Io45eUTwo>>. Acesso em: 08 jul. 2014.

merece”. Não ficou muito claro o que, exatamente, o Brasil merecia. Mas esse passou a ser o material de uma peça que foi ensaiada e apresentada pelo grupo na Série Brasil, na Reitoria da UFBA.

Várias outras peças foram compostas a partir das experiências resultantes das tentativas de diálogo com tais personagens de rua. Um deles, mais arisco, percebendo a intenção da abordagem, mas antes mesmo que qualquer pergunta fosse formulada, se antecipou dizendo; “*Não venha não!*” (Joélio Santos e Rodrigo Fróes). A fala de guardadores de carros do bairro da Barra foi utilizada para construir uma espécie de cânone performático que surpreendia a cada vez o público da Reitoria, na medida em que os seus intérpretes/faladores iam se levantando do meio do público (Alex Pochat).

Esse exercício buscava responder a muitos desafios simultâneos. Importante sinalizar para os estudantes compositores que o campo do compor não se restringe a querelas ou silhuetas estéticas, que pode e deve afetar qualquer um. Entrevistar os moradores de rua era uma forma de estabelecer com eles uma espécie de parceria, transformá-los em criadores, que, de fato, são. Ao mesmo tempo, os exercícios exigiam uma recriação das falas recolhidas para o ambiente de concerto, mesmo que o transgredindo. As querelas, silhuetas e desafios estéticos retornam ao cenário, recontextualizados pela presença insólita desses lugares de fala geralmente tratados como inaudíveis, invisíveis, irrelevantes.

ESPAÇO (brincando com a Tonnetz)

A noção de espaço antecede a de operações e intervalos. Aprendemos com David Lewin (1987, p. 16-24) as maneiras de formalizar os espaços mais diversificados, sempre concebidos em termos de intervalos e operações – coleção diatônica, cromática, coleções de classes de notas projetadas em torno de uma superfície de relógio,

espaços harmônicos, rítmicos (baseados em *time points* ou em durações) e mesmo espaços de timbres.

O tema é importante, pois cria um cenário onde vemos surgir as operações (e intervalos) como decorrências dos espaços criados, e não como coisas primeiras, tal como algumas vezes sucede pensar quando se aprende serialismo, por exemplo. A noção de espaço é mais ampla. Tenho precipitado vivências de planejamento composicional em torno dessas questões utilizando o modelo da *Tonnetz*, proposto por Riemann – intervalos de quinta alinhados horizontalmente, e intervalos de terça (menor e maior) alinhados diagonalmente (esquerda para direita, e direita para a esquerda, respectivamente), gerando uma matriz potencialmente infinita. Peço aos estudantes que criem percursos e diagramas a partir dessa configuração de espaço, que criem materiais e planejamentos desenhando sobre essa matriz de alturas.

A discussão retorna ao ponto de partida quando um estudante mais desconfiado levanta a hipótese de que os diversos espaços são criados por determinadas operações. Ou então, como explicar a existência de espaços distintos? Sendo assim, o conceito de operação seria mais abrangente que o de espaço. Como tratar dessas operações que geram espaços? Coisas do compor.

FALAMASSA (fala e música/música e fala)

“Falamassa” era o nome do espetáculo que apresentamos em 1980, no Auditório da Biblioteca Central dos Barris, em plena ditadura do General Figueiredo, então modulada pelos anseios de abertura. Éramos o *Grupo Próxima Música*, que além de mim e do colega Mark Enslin (fomos colegas na Universidade de Illinois estudando com Herbert Brün) era formado por estudantes que iniciavam o percurso em composição: José Carlos Bastos Cardoso, Wellington Gomes, Marcos Roriz, Sérgio Emannoel, Sérgio Barreiro, Carlos

“Motok”, Renato Aguiar (este, já mais avançado nos estudos). Naquela altura, Mark Enslin dividia comigo a liderança do processo. O espetáculo tinha cartaz e tudo, e nós é que os colávamos nas paredes da cidade, no período da noite. Tivemos de enfrentar a polícia que nos flagrou nessa operação e queria saber direito que história era aquela de “falamassa”?

Há, dessa forma, uma tradição de brincadeiras e combinações entre fala e música que atravessa décadas nas atividades de composição na EMUS-UFBA. O *Grupo Próxima Música* iniciou seus experimentos a partir de técnicas de aceleração da fala, levando o texto à beira da incompreensibilidade, fazendo-o funcionar mais como sonoridade do que como texto articulado. Experimente falar o mais rápido possível o seguinte trecho, em 7 segundos, por exemplo:

Queremos informar a todos vocês que tudo anda sobre controle e por que não dizer que tudo vai no mais perfeito e harmonioso equilíbrio onde o centro das atenções está prestes a perder as forças e tudo isso que não passa de uma baboseira geral não vai além do espaço físico entre o homem e o picolé.

Esse texto foi proposto por Marcos Roriz, e apesar do sabor delicioso de *banda-vuou* traz essa referência ao “centro de atenções que está prestes a perder as forças”, uma marca inequívoca daqueles tempos em que a ditadura desfazia-se. Como exercício, o texto pode ser falado por duas pessoas simultaneamente, três pessoas, e depois por todo o grupo presente. Dessa forma é possível brincar com a oposição entre solista(s) e grupo. Esse, aliás, era o início do espetáculo “Falamassa”, o solista anunciava o espetáculo ao público com esse texto, seguido do coro de todos os faladores.

Rapidamente descobrimos que as habilidades de falador exigiam prática e desígnio. O exercício de fala acelerada era também praticado sem texto prévio fixo, falando-se o que viesse à cabeça, um exercício bastante ardiloso. Para criar o clima, todos os faladores repetem oito vezes a exortação “Fala! Fala! Fala!...” com muito crescendo. Ao final da exortação, um dos membros do grupo dis-

para falando o que lhe vem à cabeça. É necessário manter a clareza da articulação do que se fala, mesmo quando se beira o ininteligível, porque a brincadeira é justamente essa – provocar no ouvinte a sensação de entender e não entender, de fala e quase música.

Numa outra direção, começamos a trabalhar com poemas, transformando-os em material para música falada. Na época, circulava entre os alternativos uma maravilhosa antologia editada por Heloisa Buarque de Hollanda. Dela escolhemos o poema de Cacaso:¹²

*Minha terra tem palmeiras
Onde canta o tico-tico
Enquanto isso o Sabiá
Vive comendo o meu fubá.
Ficou moderno o Brasil
Ficou moderno o milagre
A água já não vira vinho
Vira direto vinagre.*

Era uma abordagem muito adequada para a crítica política que também almejávamos – o milagre da ditadura representado como vinho estragado. O poema deu origem a um ciclo de variações que surgiram de improvisações realizadas pelo grupo:

- a. cada falador assume um verso e entra ao sinal do “maestro”, que também dá indicações de dinâmica etc...;
- b. agora o falador pode escolher uma das palavras do verso para ficar repetindo, gerando estruturas de recorrência, sempre interagindo com as instruções do “maestro”;
- c. numa terceira variação era possível cantar uma das palavras de cada verso, sobre o colchão das falas;
- d. fala desacelerada e gravíssima, como se fosse um LP tocado com 45 rpm;
- e. fala agudíssima e acelerada, justamente o contrário da anterior;

¹² Disponível em : < <http://www.escritas.org/pt/poema/11866/jogos-florais-i>>.

- f. variação sintética, onde apenas uma palavra de cada verso era falada o mais rápido possível.

Estávamos, pois, em plena discussão de uma estrutura de tema e variações. Logo, logo, surgiu a ideia de incluir uma sanfona entre os faladores, apitos que imitavam pássaros, violão. Ou seja, as experiências com música falada são absolutamente permeáveis com relação ao diálogo com instrumentos. E tudo isso mostra como, de forma bastante ágil e sem maiores exigências de conhecimento de notação musical, o universo da música falada permite discutir conceitos importantes como os de textura, dinâmica, timbre e forma. O resultado de tudo isso sobre o público foi fantástico e absolutamente inesperado. Nunca fui tão aplaudido na vida como nos espetáculos do “Falamassa”.

Depois do período inicial de composições coletivas que surgiram de uma base de improvisações, teve início uma outra etapa, onde os membros do Grupo começaram a compor obras individuais para faladores, ou para faladores e instrumentos. Portanto: o desafio de escrever partitura para faladores, a notação da fala, os processos composicionais assim desencadeados. As diversas soluções que vão surgindo desse desafio. Muitas obras foram produzidas pelo Grupo, e estão a merecer registro. José Carlos Bastos (Cardoso) produziu uma obra para máquina de escrever e faladores, usando simplesmente a ordem dos números inteiros como texto – ligando dessa forma os sons da máquina, da fala, e de muitas possíveis métricas: 1,2; 1,2,3; 1,2,3,4; 1,2,3,145,146,... A peça tinha um efeito lógico e absurdo ao mesmo tempo.

Lembro que ainda numa etapa posterior, o Grupo foi convidado a escrever peças a partir dos textos que agora ocupavam os muros de toda a cidade de Salvador, efeitos colaterais do processo de abertura política. O cineasta Póla Ribeiro fazia um documentário sobre as pichações, e o Grupo faria sua trilha sonora. Foi uma outra espécie de desafio, que resultou em várias obras, e no aprendizado de releitura daquele pensamento coletivo que agora achava espaço na superfície das paredes – que envolvia desde textos relativos a

produções teatrais até críticas políticas ou meros escrachos. Alguns exemplos:

- a. “Cândido usa pixirica” (fazia referência à montagem de *Cândido* de Voltaire sob a direção de Deolindo Checucci, mas também a uma atitude diferenciada com relação às drogas);
- b. “Cesta do Povo: acabaremos comendo merda”;
- c. “Viva o Brow Doutor”;
- d. Kátia é abusada, Kátia não presta;
- e. Senhor Prefeito, merda! (esta, transformada em peça por Celso Aguiar).

Esse trabalho com as pichações culminou em uma apresentação no Teatro Castro Alves, por ocasião de um dos primeiros Festivais de Música Instrumental, em 1981.

Assim, vale observar, que várias obras de minha autoria foram dedicadas a essas explorações, das quais destaco a *Suíte Falada* (1981) e *Do alto dessa colina: o povo e seus asseclas* (1981) para grupo de faladores e orquestra de cordas.

Agora, se avançamos no tempo até os primeiros anos de formação da Oficina de Composição, durante o trabalho pedagógico desenvolvido entre 2003 e 2005, será importante registrar que foi também a partir desse veio da música falada que se estruturou o processo de formação do grupo. O contexto era a Série Brasil, um ciclo de recitais realizados na Reitoria e de conferências com pesquisadores experientes em torno de uma pergunta algo desconcertante: “O que é mesmo cultura brasileira?”. Bom, o fato é que o grupo se estruturou em torno da organização desses ciclos de conferências e de recitais, para os quais deveria compor peças de forma regular.

Porém, aquilo que parece ter sido o motor maior da construção de um ambiente coletivo em composição surgiu de um exercício totalmente ligado ao mundo da música falada. Pedi aos estudantes que identificassem moradores de rua, e que perguntassem a eles o que achavam do Brasil. Que espécie de representação do nacional

surgiria na cabeça desses excluídos? A dificuldade da missão (que envolvia um certo mergulho em campo) foi também sua maior qualidade, uma ligação direta com emoções e visões de mundo que exigiriam os seus próprios caminhos de representação. Ou seja: caminhos pré-moldados não serviriam (mesmo que herdados da tradição vanguardista) pois precisariam passar pelo crivo da autenticidade exigida pelas falas dos excluídos.

Esse exercício de composição teve uma série de efeitos positivos: a) deu uma unidade de grupo de pesquisa aos compositores; b) permitiu uma saudável diferenciação já que o material recolhido era também bastante diverso; c) colocou o trabalho de utilização das falas em perspectiva, levando a uma maior consciência dos processos de transformação operados sobre esse material. Alex Pochat, por exemplo, grafou a fala típica de guardadores de carro no bairro da Barra, transformando-os em um cânone performático onde os faladores, distribuídos pela plateia subitamente iam se levantando e se integrando à teia contrapontística de falas. Paulo Rios Filho experimentou com a retórica do Hino Nacional desconstruído por referências à cultura popular do pagode. Joélio Santos colheu de um catador de lixo da Vitória uma pérola de elocução que foi transformada em música por Rodrigo Froes: “Não venha não”. O sujeito pesquisado estabelecia seus limites. Todos esses resultados foram muito positivos e animaram o ciclo dos recitais da Série Brasil.

Alguns anos depois desse início, a OCA conseguiu o seu primeiro financiamento através de Edital compondo e apresentando o espetáculo ‘Seu Vanguarda’, com muita influência dos materiais falados.

Pois bem, os exercícios de manipulação de falas como material composicional ganha uma dimensão diferenciada com a contribuição recente de Alex Pochat, que dedicou a sua pesquisa de Mestrado ao tema (e segue por caminho semelhante no Doutorado). Pochat elegeu a tradicional Feira de São Joaquim como objeto de atenção composicional, e de forma especial, os falares da feira. Entrevistando feirantes, acabou construindo uma concepção toda especial para a obra que apresentou como parte de sua defesa, o

Falatório Concertante de Salvador, traduzindo em estruturas sonoras o resultado de um caprichoso processo de contemplação das pessoas e do ambiente de uma feira popular.

Outro exemplo marcante é a obra *Transcolonização* (2013) de Paulo Rios Filho, que explora sonoridades de línguas inventadas, algumas vezes claramente derivadas de linguajares indígenas da costa andina, em plena hibridação com o inglês. Não espanta, dessa forma, que tal tenha sido o tema escolhido por Alex Pochat para mestrado e doutorado, e penso em sua obra *TODO* (2010) para falador/cantor e sete caixas claras, como um excelente exemplo de toda essa tradição.

FUNÇÕES HARMÔNICAS

O exercício (ou contexto de experimentação) aparece no discurso e na prática de Jamary Oliveira, no âmbito de uma situação genérica – a transposição de uma situação problema de um contexto para outro. Por exemplo: a justaposição de funções num contexto tonal servindo de modelo para procedimento semelhante em contexto não tonal. Nesse exercício busca-se atribuir o papel de funções (Tônica, Dominante e Subdominante) a sonoridades distintas, tratando-as como tal, mesmo sendo elas muito distantes daquilo que tradicionalmente assim entendemos. Trata-se aqui de experimentar com o papel estrutural da função harmônica – levando o compor a se organizar em torno disso. As funções pensadas como papéis estruturais que independem do conteúdo e disposição das sonoridades – o próprio sistema tonal está repleto de exemplos de ampliação desses papéis estruturais. Ou seja: para tratar uma determinada sonoridade “x” como Dominante, mobilizo uma série de procedimentos tradicionalmente associados com a veiculação de Dominantes, e, justamente nesse jogo, residiria um dos principais veios de imaginação dessa ferramenta pedagógica. Vai haver, assim,

confrontos criativos entre textura, durações, melodias e dimensão vertical (evito o termo harmonia). Mas, claro, o estudante pode levar a experimentação para muitos lados distintos. Pode mobilizar procedimentos típicos de tonicalização e aplicá-los à sonoridade designada como Dominante. Muitas narrativas distintas podem ir sendo tecidas.

FUSÃO BARROCA, CARNAVAL CONCILIADOR E FUSÃO CRÍTICA

Como escapar do perigo constante de produzir apenas “carnavais conciliadores”? A reflexão de Fernando Cerqueira (1992, p. 28) estabelece esses conceitos como marcas para a teoria do compor:

Finalmente, se quisermos ser generosos ou justos com os ‘rótulos’, cada compositor, mesmo consciente, deverá, sem pudores ou conflitos, ser merecedor do seu. Assim, somos obrigados a admitir, como característica da nossa geração ‘pós’-moderna e da sua arte de fim-de-século, uma **fusão barroca** onde convivem sem grandes dilemas, às vezes numa mesma obra, recursos da velha tradição, mixados aos métodos rigorosos ou à improvisação e espontaneismo libertário da nova tradição, os modernistas do século XX, nossos legítimos precursores. Compete ao artista-compositor e à sua consciência, transformar essa (con) fusão num ‘ **carnaval** ’ conciliador ou numa **fusão crítica** .

GESTO

A noção de gesto dá conta de muitas funções no caminho do aprendizado do compor. O gesto musical se impõe muito facilmente como noção intuitiva, parece ser entendido de forma direta como unidade de significação, até por seus paralelos com a própria

comunicação gestual, com a mímica, os sinais, e os próprios gestos linguísticos. A mesma tarefa apresentada no plano conceitual (não mais apenas intuitivo), com o rigor de definições e descrições distintas, assume outro nível de dificuldade.

Trabalhar em sala de aula com a construção de gestos – em diversos níveis, desde a micro vizinhança até processos que delimitam seções – traz uma abertura importante, não apenas para discutir e aprofundar questões de interesse musical, mas especialmente para a aquisição de controle sobre os materiais escolhidos, ou seja, para a maturação do artesanato do compor.

Bertissolo (2013, p. 28) vai buscar em Hatten (apud GRITTEN; KING, 2006, p. 1) a noção de gesto como “qualquer modelagem energética”. A amplitude da definição é uma de suas melhores qualidades:

É uma definição deveras inclusiva, no sentido de que algo pode ser classificado como gesto ‘sendo real ou implicado, intencional ou involuntário’, desde que possa ser interpretado como tal.

Como ferramenta pedagógica, os exercícios que utilizam a noção de gesto são, na verdade, passos para a implementação do compor como atividade interpretativa.

IDEIA

Era para trabalhar com música aleatória, foi a primeira que eu fiz, por isso tomei gosto, porque eu achei massa. Ele (Fernando Burgos) pediu para fazer uma música que tivesse duas seções, uma com altura determinada e ritmo indeterminado e outra ao contrário, com altura indeterminada e ritmo determinado...

Neste depoimento do compositor Pedro Amorim Filho podemos ver um professor em ação, enfrentando o desafio de estimular a criatividade dos alunos, sem perder a oportunidade de sinalizar a importância da sistematização do processo. O exercício proposto tem diversas qualidades – gera tarefas específicas e contrastantes, porém absolutamente pertinentes dentro de um mesmo pensamento organizador, ironicamente, a indeterminação. Pois é: a ironia faz parte do exercício, que acaba contribuindo para o ensino de narratividade no compor, e no caso, uma narratividade que toma como modelo os modos de proceder da ciência, com suas variáveis e controles, mas, justamente, através da indeterminação, os coloca em suspenso.

Como relata o próprio compositor, à época estudante dos primeiros anos do curso, esse exercício foi decisivo para sua aproximação do tema e das práticas de indeterminação em música, sobre o qual iria defender sua dissertação de mestrado, e a partir do qual iria construir sua plataforma de pesquisa para o doutorado. É um excelente exemplo do potencial transformador/inspirador dos exercícios – de como funcionam como sementes de processos que podem ser de longa duração. A ideia em composição não fica isolada a uma peça, ela interage com o *modus operandi* do compositor. A noção de ímpeto, tal como talhada por Reynolds (2007) também deve ser pensada no nível abrangente do conjunto da obra de um compositor.

Do ponto de vista da pedagogia é importante observar como o mergulho em um exercício pressupõe uma área comum de trabalho entre professor e aluno – entre tudo que são e tudo que representam. O exercício traz em si as marcas do pensamento composicional do professor, prontas a serem apropriadas e ressignificadas pelos rumos a serem imaginados pelo aluno. No caso em tela, a peça *Não necessariamente*, de Pedro Amorim Filho. O título em si já é uma construção deveras interessante:

Teve o estopim, ele (Fernando Burgos) pediu para fazer uma música, um trabalho, eu pensei assim, vou fazer um negócio com altura indeterminada e ritmo determinado, quer dizer sem alturas, como é que vou resolver isso? E a outra coisa também, com altura fixa e sem ritmo, ritmo indeterminado, é um desafio para mim, aí eu resolvi pensar isso nas indicações de caráter, o que ia determinar alguma coisa seria a indicação de caráter que o intérprete teria que ler e resolver como ele achasse melhor... Então a ideia que ficou central para mim foi brincar com essas indicações de caráter, só que extrapolando também as indicações de caráter normais, porque normalmente as indicações de caráter são allegro, furioso, essas coisas assim; eu comecei a colocar umas indicações de caráter tipo idiota, bêbado, para o cara tocar como? Sei lá, na verdade, indicação de caráter é uma sugestão.

Confrontado com um desafio que envolvia sistematização e indeterminação ao mesmo tempo, o estudante-compositor foi levado a imaginar uma solução de cunho narrativo para o problema. Ao acentuar as indicações de caráter, está na verdade fornecendo uma espécie de roteiro intuitivo para o intérprete, capaz de levá-lo às escolhas que a partitura não supre – algo como, indeterminação estrutural, determinação narrativa. Essa é uma solução que não estava no estímulo inicial – configura, assim, um campo de experimentação criado pelo estudante-compositor.

As características específicas desse campo de trocas, que é o nível da ideia, apresentam variações consideráveis em cada situação. Todavia, não há exercício proposto que não inclua uma travessia por este terreno, mesmo os mais simples. Quando Fernando Cerqueira propõe em sala de aula a construção de uma “palavra” em música – algo que dará origem a uma “frase” – está acionando uma modelagem da linguagem como principal ordenadora do processo de criação. Quando Pedro Kröger e Marco Sampaio pedem uma pequena composição baseada numa escala hexatônica, estão acionando a teoria da música. E quando eu próprio pedi aos estudantes

que conversassem com os moradores de rua e perguntassem o que achavam do Brasil, e daí fizessem uma composição, estava acionando a capacidade de interação e interpretação dos modos de vida que nos circundam como ordenadoras do processo.

Mas, também deve ser dito que o interregno da ideia no ensino de composição vai muito além dos exercícios propriamente ditos. O desafio aparece a cada composição a ser feita pelos estudantes, a cada projeto de pesquisa a ser desenhado – e toda situação de ensino acaba por se refletir no compor do próprio docente. Há também as diferenças de estilo: alguns alunos são mais abertos a discutir sugestões, entender suas implicações, e inclusive descobrir, dessa forma, consequências não previstas pelo estímulo inicial; outros aparentam rejeitar sugestões, até como se fossem ingerências indevidas (não há prova de que não o sejam), e nesse caso, a condução mais adequada é aguardar por sementes de ideias oferecidas pelo próprio aluno buscando construir um processo a partir delas. Pois é, não custa enfatizar, o terreno da ideia não é coisa estanque, acaba ocorrendo como um processo no tempo, onde diversas formulações são ventiladas, variações são construídas, novos ângulos experimentados.

Voltando às diferenças de estilo. Elas também são marcantes entre os professores. Alguns tendem para o lado da economia de comentários, algumas vezes, zero comentários. Outros interagem de forma mais ativa. No meu caso, preciso registrar que a experiência de quinze anos como gestor público, em cargos muito distintos, me deu uma grande experiência de ouvir projetos e propostas, avaliando os desejos que comportam e os benefícios almejados. Creio que tendo a tratar as ideias dos estudantes-compositores como projetos diante da causa do compor. Mas também trago para essa experiência vinte e cinco anos de psicanálise, e a consciência cristalina da presença de desejos e sobredeterminações – aguço os ouvidos.

INTENSIFICAÇÃO

O exercício é simples. Parte-se de um fragmento com alguma ideia musical bastante simples – idealmente retirada de algum exercício produzido pelos próprios alunos. Pede-se à turma que componha um trecho intensificando a ideia original. Com a turma que iniciou em 2013 usei um fragmento para piano. Na medida em que completavam o exercício tocávamos o resultado buscando responder a pergunta “houve intensificação?” A distância entre intenções e resultados fica patente, e isso cria oportunidades de perceber onde estão os problemas. Aos poucos, vai ficando claro para a turma que aqueles exercícios que conseguiram atingir o objetivo proposto, foram bem sucedidos porque criaram processos composicionais capazes de veicular intensificação. Isso é de grande utilidade para demonstrar de forma palpável o que seria mesmo um **processo composicional** – expressão muito utilizada, mas um tanto etérea para iniciantes. Os processos podem ser vistos tanto na dimensão do planejamento composicional como diretamente na superfície da música, e esse exercício de intensificação permite discutir as duas cenas, além da forma como se articulam.

Mas ao fim e ao cabo fica mesmo uma pergunta intrigante: o que é mesmo intensificação? É mais fácil de exemplificar do que de definir. Nesse ponto o professor faz um crescendo vocal exagerado partindo do pianíssimo até o fortíssimo – e em geral, todo mundo entende. Mas, essa exemplificação não impediu que um dos estudantes fizesse o exercício “ao contrário”, partindo do forte e do denso para o piano e o esparso. A intensificação tem a ver com o comércio de atenção entre ouvinte e compositor – e todas as complexidades a ele inerentes. Que outras categorias habitam essa visada?

Ou seja: existe uma teoria do compor que enfoque esse comércio de atenção? Alguém poderia responder que o tema se esgueira em muitas teorias da música, do contraponto à harmonia – movimentos contíguos que compensam saltos estão preservando a aten-

ção do ouvinte, uma quinta descendente no baixo num contexto cadencial marca esse momento como diferenciado.

De forma mais direta, vemos Reynolds (2002, p. 15) navegando nessas águas através de formulações como:

- a. *plausibility of succession (plausibilidade da sucessão de eventos)*: se não houver um fio ou narrativa, por mais metafórico que seja, conectando subseções, o ouvinte pode não resistir à sensação de implausibilidade da forma;
- b. o delicado equilíbrio entre continuidade e mudança;
- c. o grau tolerável de transformação;
- d. *landmarks and their memorability (pontos de referência e memorabilidade)*: momentos que ficam na mente do ouvinte, que são antecipados nas audições seguintes, mesmo sem serem totalmente compreendidos;

São, inegavelmente, pontas de uma espécie de teoria sobre o comércio da atenção. Teoria que dificilmente nasceria de uma época obcecada pelas relações estruturais-organicistas. Há em Reynolds a admissão da relevância da superfície sonora como tal. Qual o futuro desse caminho? Será possível resolver tais questões através de enfoques cognitivos? Como é que a composição e a cognição podem construir uma interface produtiva?

MATERIAIS

O processo de aprender a compor depende da construção de visão crítica. Ora, essa visão crítica é de natureza musical, não são apenas ideias e premissas desenvolvidas alhures e transplantadas para o terreno da música – alhures aqui pode fazer referência a outros campos disciplinares ou mesmo à totalidade do campo discursivo. Isso significa que ela afeta diretamente a dimensão palpável do sonoro. Significa que colocar a mão na massa precisa ser parte

dessa visão crítica. O conceito de material em música faz essa transição. Logo lembramos de Adorno com suas observações sobre a historicidade dos materiais, sua imbricação em sociedade. No trabalho de construção de compositores é imprescindível conceder atenção à elaboração de materiais, tanto às lógicas que eles próprios instauraram e que podem ser desenvolvidas, que podem gerar derivações as mais diversas, como às lógicas que os conectam, como materiais, às ideias ou planos, processos de implementação e obra.

De tantos temas e abordagens possíveis talvez a mais direta seja a de encorajar os estudantes compositores a mergulharem em processos de derivação de materiais a partir de algum estímulo. Faço isso usando um fragmento inicial de um exercício apresentado por um dos alunos. Peço que gerem consequências para esse fragmento, continuações, estruturas a ele associadas etc. Depois de todo esse material produzido, peço que todos componham uma peça a partir do que foi derivado – todos terão à disposição os materiais produzidos coletivamente, mas a peça será individual.

MOTIVOS

Quem quiser vatapá, que procure fazer. No caso do aprendizado sobre motivos, a negra baiana chama-se Brahms. Digo: as operações motílicas inventadas por Brahms exigem toda uma arte interpretativa por parte do analista compositor. Trata-se de um analista compositor porque esse tipo de análise contamina o pensamento sobre criação. As ideias de Schönberg sobre série teriam sido profundamente influenciadas pela visão da profundidade da dimensão motílica na música tonal, e especialmente em Brahms – é o que nos diz Epstein (1979). A utilização de transformações motílicas garante um lastro de coerência e coesão para os processos composicionais, sem a rigidez algumas vezes excessiva da manipulação de algoritmos e sistemas. Nesse sentido, representa uma espécie de

interregno entre a composição baseada em exemplos e a composição baseada em regras. Surge como desafio pedagógico a transformação de um saber analítico em saber composicional. A capacidade de decifrar estratégias motivicas complexas em Brahms é um aprendizado importante, mas não é garantia de que tais estratégias tenham impacto sobre o compor. Isso vai depender da capacidade de cada compositor de integrar tais estratégias ao tecido de sua própria criação. Um possível caminho para exercitar a capacidade de derivação motivica são os exercícios que exigem reinterpretção de materiais criando alternativas de elaboração composicional.

ORIENTAÇÃO DO COMPOR

Valem aqui as inúmeras reflexões e recomendações presentes na literatura psicanalítica sobre os perigos de interpretar o material trazido pelo analisando a partir do ego do analista, no caso, do ego do professor compositor. Os problemas gerados por identificação excessiva são tão palpáveis em psicanálise como em composição: limitação da criatividade e estímulo à agressividade. Para além das situações em que o professor planeja e apresenta conteúdos, comenta e analisa obras – e claro, tudo isso já pode ser entendido como parte de uma orientação abrangente –, o núcleo temático deste verbete é sobre as situações que permitem uma abordagem direcionada ao compor do estudante. É uma situação das mais delicadas – por toda sua carga existencial, mesmo nos primeiros passos, e cunho transferencial. Não admira que bons professores optem por um silêncio obsequioso na hora de comentar os trabalhos apresentados. O silêncio diz muita coisa, não nos enganemos. O silêncio não impede que o professor seja testemunha do processo de criação que está sendo apresentado, e isso é deveras importante. Todavia, não deveria ser a única possibilidade. Mas como quebrar o silêncio?

Muitos acham que é o momento adequado para todas as considerações formais sobre notação, sobre instrumentação, entre ou-

tros assuntos técnicos – coisas que permitem o conforto da objetividade. Não resta dúvida que a qualidade do ensino de composição é muitas vezes avaliada a partir da qualidade da notação utilizada pelo estudante, da sua capacidade de pensar a representação – portanto, trata-se de coisa séria. Mas, algumas vezes, esses assuntos são meros pretextos para não tocar na parte mais delicada e nuclear do processo, o compor em si mesmo, suas dinâmicas, seus imbroglíos. Aqui, creio que uma boa estratégia é começar perguntando ao próprio estudante compositor sobre determinadas escolhas que ele fez. Coisas que chamam a atenção do ouvinte durante uma audição real ou imaginada. Uma vez identificado um propósito, um caminho utilizado, cabe avaliar (até mesmo como ouvinte), se esse caminho foi de fato trilhado, se o propósito se fez presente, e nesse ponto, o processo compartilhado de construção de uma interpretação dos resultados já terá iniciado. Eis então o que penso da orientação: construção compartilhada de interpretações sobre o compor praticado (ou cometido).

ORIKI DO PROFESSOR

Na tradição afro-baiana, o *Oriki* é a narrativa da ancestralidade de importantes personagens, reais ou míticos, de seus feitos e ascendências. Na sala de aula, espaço sagrado que dá sentido à vida de todos que lá estão, e especialmente quando se trata do ensino de criação, é muito improvável que um aluno saia de um curso sem ter uma noção bastante aproximada da “linhagem” do professor – no mínimo, estudou com quem, aonde, quando.

Sendo assim, a inscrição desta atividade parte da convicção de que a trajetória do professor se constitui em importante ferramenta pedagógica para o ensino de composição, através de mecanismos de identificação com o docente e com a narrativa mestra do compor, concebido como feito heroico e desbravador de mundos sonoros.

Portanto, em algum ponto do processo, elementos, desafios e situações vividos pelo professor serão comentados como forma de iluminar problemas específicos, ou mesmo simplesmente para compartilhar experiências. Mesmo quando o professor omite deliberadamente essas informações, elas atuam com igual intensidade, pois recebem atenção privilegiada dos verbetes de enciclopédias, dos textos biográficos para festivais entre outros.

Os dois vetores – a identificação com o professor e com a narrativa mestra – convergem para a mitologia das linhagens de filiação em composição. Chamo de mitologia, mas é preciso reconhecer que algumas vezes o mito é a coisa mais concreta que existe.

No desenho dos conservatórios tradicionais isso implica no reconhecimento de classes nomeadas pelo docente – a classe do professor fulano –, e em termos de longo prazo também gerou fenômenos de aproximação estilística, ou seja, escolas de composição – embora nem sempre a identificação de classes gere aproximações estilísticas.

Na Bahia, Ernst Widmer ocupou o lugar de matriz docente do movimento de composição. Todos os compositores da primeira e da segunda geração foram seus alunos diretos – com exceção de Walter Smetak.¹³ Todavia, desde o início dos anos 1970 que as turmas de composição permanecem, em geral, apenas dois anos com cada professor. Ao longo do curso, cada geração de alunos acaba tendo contato com três ou quatro professores, garantindo uma diversidade bastante saudável.

Mesmo assim, o fenômeno da identificação permanece importante, e acaba tendo continuidade através de orientações de iniciação científica e de projetos de pós-graduação.

Mas, como bem se sabe, a identificação é fenômeno complexo, envolve a convergência de desejos e expectativas. A relação do professor com a narrativa mestra, a causa, terá um papel de destaque

¹³ Vale observar, Smetak nunca ensinou a disciplina Composição, embora tenha gerado um grupo de discípulos através do ensino de Improvisação, e da projeção desse ensino em performances, shows e gravações.

na construção da identificação. Além disso, identificação implica em ambivalência, diz a psicanálise – na verdade, quanto mais intensa mais ambivalente. No jogo do ensino de composição o estudante-compositor se vê defronte de um modelo que assume importância diferenciada para sua formação, mas do qual deve aprender a se distanciar, sob pena de não cumprir o desígnio da inovação e da singularidade.

Aproximação, imitação, aprendizado, crítica e afastamento precisam, dessa forma, integrar o circuito da formação. Obviamente essas questões habitam desde sempre o ensino de composição, embora quase nunca comentadas, e cabe ao professor um papel todo especial nesse jogo de estar presente e de sumir do mapa.

Certa vez fui testemunha de uma espécie de antiOriki. Quando convidei Herbert Brün para vir à Bahia, em 1992, num dia de maior abertura confessional e depois de ter comentado que seus alunos estavam virando doutores, acabou produzindo a seguinte pérola: *“Nunca dei a ousadia a nenhuma instituição de me diplomar”*. Certamente o antiOriki é ainda mais intenso que o formato tradicional.

PAREDÃO

O nome foi dado pelos próprios estudantes da pós-graduação de música. Aprendi a técnica ainda bem jovem no Colégio de Aplicação com a professora de História (Anice Atta), uma baixinha atrevida e exigente, disposta a incentivar nos alunos a construção de uma visão de mundo independente dos credos da ditadura que então assolava o País, era época do AI-5.¹⁴ Ela colocava em julgamento grandes personagens da História, a serem atacados e defendidos por equipes de estudantes – e os jurados também eram estudantes.

¹⁴ Fui apaixonado pelo estudo de História, muitos achavam que seria meu destino acadêmico. Cheguei a responder provas em mais de dez páginas escritas à mão, no caso, sobre os Tratados de 1810 entre o Brasil e a Inglaterra, devia ter 14 ou 15 anos, e muito tenho a agradecer a Anice Atta pela dedicação e pelo estímulo.

Como o objetivo maior era desenvolver o espírito crítico dos alunos, o que realmente importava era a qualidade dos argumentos apresentados pelas equipes no calor do debate, e mesmo pelos jurados ao final do processo, como justificativa para o voto de decisão. Dessa forma, Hitler poderia ser absolvido, como de fato foi numa outra turma (a equipe de ataque deve ter dado a maior bobeira), tendo o assunto escandalizado um certo jornal da cidade. No meu caso, foi o julgamento de Lutero, e graças a alguns bons argumentos apresentados pelos compêndios de História e pelo indefectível manual de formação política *A História da Riqueza do Homem* (1981) de Leo Huberman, ganhamos.

Pois bem, com o Paredão, o que entra em julgamento é o projeto de pesquisa de um dos participantes do curso. Ao invés de apresentar um projeto completo, com inúmeras páginas e complementos, peço ao estudante que apresente um resumo de no máximo duas páginas, projeto no formato “página de Almirante” – conhecidos por só lerem a primeira página dos polpidos relatórios que recebem. De forma que, o primeiro desafio do Paredão é justamente esse, sintetizar o projeto e o desenho de pesquisa em poucos parágrafos que serão avaliados pelos pares.

Estou convencido que esse passo é absolutamente imprescindível para o bom andamento de qualquer projeto de pesquisa. Costumo dizer em sala que o problema e objetivos de pesquisa devem estar tão internalizados pelo estudante que se alguém gritar de longe perguntando a ele “qual o seu problema de pesquisa?”, a resposta deveria fluir com a mesma facilidade, também gritada de longe e obtendo clareza e entendimento de todos. Com isso, percebemos mais uma vez, que o amadurecimento da questão de pesquisa exige eliminar uma série de excessos para focalizar o essencial.

Uma vez preparada essa versão sintética, pode então ocorrer o agendamento do Paredão propriamente dito. Escolhe-se um estudante para o ataque e outro para a defesa. Cada um deles poderá ser apoiado por outros dois estudantes, mas é importante estabelecer de forma bem clara a responsabilidade pela defesa e pelo ata-

que. Os que não estiverem diretamente envolvidos na discussão do projeto atuarão como jurados, avaliando quem apresentou os melhores argumentos, e acrescentando aspectos não discutidos.

A dinâmica do Paredão é curiosa, pois o autor do projeto deve permanecer em silêncio até que todos se pronunciem e mesmo discutam entre si – e como é difícil conseguir essa façanha. O autor quer falar de qualquer jeito, fala com os olhos, com as mãos, com a cabeça. Já fui obrigado a retirar o autor da sala, por alguns minutos, para impedir que sua presença inibisse o impulso crítico. Não é um exercício fácil criticar os pares, e o Paredão expõe essa dificuldade, só que num ambiente construtivo.

Como o projeto foi distribuído anteriormente em sua forma sintética, ninguém poderá argumentar que não teve tempo de lê-lo. A palavra é concedida inicialmente ao ataque. Em geral, o estudante encarregado do ataque floreia bastante antes de produzir alguma observação objetiva sobre o que pensa serem os pontos fracos da construção em tela. Em geral fala e olha para o autor buscando sinais de aprovação de suas interpretações – algumas vezes brinco de interromper a comunicação visual entre atacante e autor. Aliás, uma das coisas mais impressionantes reveladas por essa dinâmica é a capacidade aguçada de todos, quando se trata de perceber as fragilidades dos projetos alheios. O mesmo não pode ser dito com relação ao autor da proposta, muitas vezes o último a perceber os problemas com os quais está lidando.

Obviamente, cabe ao professor/moderador zelar pela objetividade das manifestações, de forma que todos possam entender claramente o que está sendo criticado. Costumo enumerar os pontos de discordância e mesmo dialogar com os encarregados do ataque para estabelecer com clareza aquilo que está sendo afirmado.

Uma vez estabelecida essa pauta de pontos considerados frágeis ou “a melhorar”, a palavra passa para o estudante encarregado da defesa. Em poucos segundos fica claro para todos se ele antecipou

os ataques ou se está agindo de surpresa, se refletiu sobre o projeto ou se está simplesmente improvisando. Já houve situações em que suspendemos a sessão após a manifestação do ataque para que a defesa tivesse um certo tempo para amadurecer a resposta, mas, verifica-se que a espontaneidade da dinâmica é parte importante do Paredão. Novamente, cabe ao moderador garantir que as respostas da defesa tenham a objetividade necessária, dirijam-se, de fato, aos pontos enfocados pelo ataque. É claro que em alguns momentos preciosos, coube à defesa mostrar ao ataque, para desespero do autor, pontos críticos que não haviam sido destacados – na guerra vale quase tudo.

Depois disso, está na hora de ouvir o que pensam os jurados sobre a dinâmica estabelecida. Quem está se saindo melhor, a defesa ou o ataque? E depois da manifestação dos jurados, passa-se a palavra ao autor, o qual, se teve tranquilidade para anotar tudo que foi dito, poderá responder a cada uma das observações pertinentes ou aleivasas como achar mais eficaz.

Uma das coisas positivas do Paredão é que quando a dinâmica funciona e entusiasma os participantes, o calor inicial da disputa vai sendo transferido para as questões levantadas pela pesquisa. O que poderia ser visto como assuntos frios e distantes recebem uma coloração adicional, e isso estimula os participantes a lerem e exercitarem o espírito crítico diante das questões apresentadas. O Paredão terá funcionado se prevalecer ao final da sessão uma sensação de envolvimento coletivo, e mesmo a descoberta de que aquelas questões ali apresentadas afetam, de alguma forma, os projetos de todos os participantes.

Pela experiência que acumulei ao longo de alguns anos, projetos que passaram pela vivência do Paredão costumam apresentar maior solidez de argumentação, e mesmo maior abertura para o contraditório, condição deveras importante para sua qualidade crítica.

PROPORÇÕES

O contato com padrões rítmicos afro-brasileiros, especialmente aqueles oriundos do candomblé da Bahia, passou a exigir deste compositor ferramentas que desviassem a atenção da totalização métrica à qual submetemos os gestos rítmicos na música ocidental. Um dos caminhos possíveis de interpretação do material foi a utilização de proporções (séries simples de números representando as durações), permitindo que essas construções africanas participassem ativamente do tecido musical contemporâneo. Pensar no Ijexá como exibindo as seguintes proporções,

$$[(2+2+2+2) + (1+2+2+1+2) = 16]$$

permite integrá-lo a uma série de outros procedimentos, fazendo com que a música daí resultante guarde relações profundas com o contexto de origem. Um dos caminhos mais interessantes de experimentação é justamente o campo das métricas, ou seja, transpor essa série de durações para contextos métricos distintos avaliando os gestos assim produzidos. Uma outra possibilidade surge da aplicação de operações ao conjunto de proporções – retrógrado e rotação, por exemplo. Ainda uma outra direção envolve a utilização de referências melódicas transformadas pela utilização de um determinado padrão de durações. Esse foi o caso, por exemplo, da ideia inicial da obra *Atotô do L'Homme Arme op. 39*, para orquestra de câmara, onde essa melodia medieval recebe as proporções do Alujá de Xangô, um padrão rítmico afro-brasileiro.

SEMINÁRIOS DE COMPOSIÇÃO (Pós-Graduação)

Qual a metodologia utilizada para o ensino de composição no nível da pós-graduação? As atividades são geralmente divididas entre seminários, acompanhamento tutorial e orientação de pesquisa.

Nesta seção registro alguns recortes da experiência de realização de Seminários.

Ciclos (2009)

Em primeira instância, trata-se aqui de um exercício para o professor: os Seminários de composição. A partir de 2009, busquei enfrentar esse desafio construindo propostas temáticas que permitissem e mesmo incentivassem a existência de um terreno comum para discussão e criação – e que não fossem específicas demais, pois assim reduziriam a diversidade dos caminhos, nem muito genéricas. A noção de Ciclo pareceu adequada para responder a tal desafio, pois pode acomodar reflexões e percursos criativos muito distintos. Reunidos em Seminário, os participantes contribuía semanalmente com propostas que eram classificadas como: a) pré-textos (ideias incipientes a serem desenvolvidas); b) devaneios composicionais (pequenos experimentos de criação); c) atas dos encontros; d) textos; e) comentários (sobre as propostas apresentadas); f) composições. Essa dinâmica foi registrada através de blog e permanece disponível.¹⁵ Eis o texto inicial apresentado aos participantes:

Questões Geradoras:

1. Seminários a) são ambientes de emissão potencialmente igualitária b) com pressuposição de crescimento acadêmico, e comportam temas c). O formato remonta à Grécia Antiga, e está na origem do pensamento ocidental – aponta para uma relação intrínseca entre democracia e conhecimento? Os seminários em torno de figuras exponenciais são os mais lembrados (uma contradição?); daí o uso do moderador ‘potencialmente’. Como desenvolver um seminário sem tema? A questão pode ser tomada como desafio para o compor.

¹⁵ <<http://composicaoecultura.com/ciclo/>>.

2. O tema “ciclos” parece apropriado: a) permite trânsito entre questões específicas e abrangentes; b) conexões diversas fornecem estímulo para explorações; c) trânsito entre sintaxes e semânticas da música.
3. Straus (2003, MTS, p. 305): teorias da música atonal são melhores em descrever harmonias – classificação e comparação – do que em mostrar como uma harmonia se move em direção à outra. Como pensar a função de “ciclos” no universo tonal e atonal?
4. Por que as tríades devem ter qualquer status, exceto o de serem excelentes objetos artísticos? Siciliano (2005, p. 221). O que são *toggings*?
5. Cf. Buarque de Hollanda: (Do grego *kyklos*, pelo latim *cyclu*). S. m. 1. Série de eventos que se sucedem numa ordem determinada: ciclo das estações, ciclo das horas. 2. Período ou revolução de certo número de anos passados, nos quais se devem repetir na mesma ordem fenômenos astrológicos; 3. Período em que ocorrem fatos históricos importantes, a partir de um acontecimento, seguindo uma determinada evolução: o ciclo das grandes navegações, o ciclo do ouro no Brasil; 4. Cada uma das divisões de certos programas de ensino; 5. Permutação Cíclica (Álgebra); 6. Ritmo de sucessão ou repetição de um fenômeno (Biol.); 7. Período da corrente alternada (Elet.); 8. Período ou revolução ao fim dos quais, se devem repetir, na mesma ordem, os fatos observados; 9. Qualquer transformação cujo estado inicial é igual ao final (Fis.)... etc.
6. O ciclo de Laske: ideia, materiais, implementação, obra.
7. Ciclos e gratificação musical: adiamento de gratificação versus gratificação instantânea; não-gratificação.
8. Estaticidade e movimento em nossas músicas.
9. Qual a relação entre ciclo e algoritmo?

10. Ciclo e espaço.

11. Ciclos de hibridação.

Essas questões foram construídas levando-se em consideração temáticas de interesse dos projetos de pesquisa dos envolvidos. Por exemplo, o item 11 (ciclos de hibridação), certamente teve importância para o percurso de Mestrado de Paulo Rios Filho, cuja dissertação e obras mergulham na questão da hibridação tratada como horizonte metodológico para o compor. Foi a partir dessa provocação que Rios começou a elaborar um pensamento sobre aproximação e afastamento de um determinado objeto musical tomado como referência ou ponto de partida, procedimento deveras importante para a composição de várias de suas obras, especialmente as da série “Música Peba”.

Da mesma forma, o item 8 (estaticidade e movimento), registrava o interesse de pesquisa de Guilherme Bertissolo, que vai ser consolidado em Tese e obras sobre um arcabouço conceitual ligando música e movimento, composição e cognição, resultante de vivência de campo no contexto da Capoeira Regional do Mestre Bimba. O item 3 (condução harmônica atonal) foi objeto de discussão e experimentação de diversos participantes, gerando interesse específico pela noção de “classe de condução de vozes” – a exemplo de Marcos da Silva Sampaio com a obra *Espiral op. 7*, Guilherme Bertissolo com a obra *Catexia op. 25*, e Jean Menezes com a obra *Hélices*.

Vários outros exemplos poderiam ser dados com relação à importância dos temas levantados para o percurso dos participantes. Porém, mais do que isso, o que melhor representou esse Seminário foi uma espécie de euforia constante dos participantes, discussões paralelas, mobilização de ideias e experimentos, e obras compostas e executadas ao final do processo. Foi possível registrar uma diversidade de sentidos e direções de elaboração de aspectos ligados à noção de Ciclo, ampliando a proposta inicial. O documento “25 feições do Ciclo” ilustra esse feito:

25 feições do Ciclo

- a. bifonia e ciclo – escala octatônica enrolada sobre si mesma (oitava e trítone); jogo motivico, arrumação de intervalos, condução de vozes;
- b. ciclos de bifonia (outras possibilidades de derivação da bifonia);
- c. a convergência como moldura de expectativas (a direcionalidade como força que molda ciclos de chegada e afastamento);
- e. ciclo e planejamento do compor – campos de dados que existem previamente ao ato composicional propriamente dito gerando atos composicionais e vice-versa;
- f. ‘afastamento’ e ‘retorno’ (ou aproximação) – categorias fundantes da experiência musical (fenomenológicas);
- g. a noção de espaço (o ciclo gerando espaço; os espaços podendo ser mapeados como ciclos);
- h. interações entre campo de dados, afastamento e retorno, espaço; o módulo 12 como ciclo;
- i. escalas são ciclos;
- j. séries são ciclos;
- k. observar a Tonnetz como espaço-matriz de possíveis ciclos de alturas;
- l. multiplicação e ciclo, especialmente M5 e M7;
- m. rotação e ciclo;
- n. rotação a partir do recurso de projeção numa mesma nota;
- o. *togglings*;
- p. ciclo e movimento;
- q. o que dizer de ciclo e simetria?;
- r. a condução de vozes como geradora de expectativa de retorno (ou afastamento); como qualidade do movimento;

- s. o conceito de “classe de condução” – e possível utilização como ferramenta de planejamento do compor, gerando ciclos;
- t. ciclo e gratificação (os mecanismos de prazer em música dependem de ciclos?);
- u. ciclo e referencialismo; afastamento e retorno de objetos de referência; existiriam ciclos semânticos ou referenciais?
- v. o que dizer do trabalho de Chua, que afirma não existir música absoluta? ciclo e imaginário; controle do imaginário; compromisso com o imaginário;
- w. trajetórias de vai e vem entre domínios técnicos-formais e semântico-imaginários;
- x. o ato composicional como parte de um ciclo do compor; avaliação como momento de retorno;
- y. *time point series* como ciclo;
- z. métrica e ciclo.

Registro de algumas propostas interessantes feitas ao longo do processo:

Jean Menezes disse, em 16/10/2009:

Mais uma: que tal pensar em *togglings* rítmicos. Em breve, nos devaneios.

Bertissolo postou em 20/10/2009 (uma possível definição de Ciclo):

O termo ciclo possui muitas acepções. Podemos considerar muitas abordagens para definir um ciclo. Entretanto podemos buscar, para fins de uso no contexto desse seminário, uma aproximação conceitual para a criação de um território para esse conceito a partir de três noções:



Não há necessariamente uma relação de linearidade ou de causa e efeito entre as três noções. Pelo contrário, elas estão contaminadas! Nesse sentido são como uma espécie de rizoma, onde não há início ou fim, estamos sempre no meio, no e..., e..., e..., e só é possível delimitar um escopo a partir da interferência formalizada do observador (e contaminada pelo seu ponto de vista). Então, uma acepção possível é: em um “ciclo”, uma determinada modelagem (operada de múltiplas maneiras), após ser transformada, é reiterada (o ciclo não necessariamente implica em repetição, embora a repetição seja a forma mais literal de reiteração).

Pedro Amorim disse em 26/10/2009:

Ciclo Antropofágico: Deglutir o inimigo valoroso para adquirir suas qualidades morais e espirituais (a possibilidade de abordar a antropofagia de Oswald como ciclo).

Túlio Augusto em 13/10/2009:

Estruturas simétricas em “É doce morrer no mar” de Dorival Caymmi.

Jean Menezes em 09/10/2009:

Recursão é um método de programação no qual uma função pode chamar a si mesma. O termo é usado de maneira mais geral para descrever o processo de repetição de um objeto [...] Ciclos de recursão podem se repetir indefinidamente; como definir estratégias de conclusão de ciclos?

Paulo Rios Filho em 16/10/2009:

A lida com forças paradoxais substituí as trajetórias lineares por trajetórias circulares (círculo, espiral, ciclos etc.). É nesse sentido que o discurso sobre “vanguarda” e “brega” surgem no Seminário – figurado musicalmente, por exemplo, pelo

movimento cíclico de afastamento e aproximação presentes no planejamento da obra *Rossianas II* (vide devaneios).

Exemplo de uma Ata de Encontro do Seminário – 30/09/2009:

Presentes: Cláudio Seixas, Guilherme Bertissolo, Jean Menezes, Marcos Sampaio, Paulo Costa Lima, Paulo Rios Filho, Pedro Amorim Filho, Reinaldo Maia e Túlio Augusto.

1. Lima comenta a importância das operações multiplicativas para a ideia de ciclo, fazendo referência especial a M5 e M7 e comentando trechos de Wuorinen (1979) e Rahn (1979). Possibilidades de M6 e M2 também foram discutidas;
2. Pedro comenta de forma panorâmica os artigos de Cunha (1999) e Ferraz (2005) (vide textos no blog): a) a problemática da tipologia dos alunos ao entrarem na graduação (indefinido, semidefinido e definido – para Silva, os definidos são os mais resistentes ao aprendizado); b) ecletismo ou expansão? c) meandros da avaliação em composição, a interessante noção de “campo problemático” com multiplicidade de caminhos; pergunta-se: seria o ato composicional um momento de fechamento, ou de chegada, no ciclo do compor?
3. Guilherme, que também comenta os dois textos citados, pergunta: “Os alunos de Widmer tornar-se-iam pequenos widmeres?”. Lima pergunta se Agnaldo e Jamary parecem ter saído de uma mesma forma? A pergunta de Guilherme gera discussões acaloradas sobre ecletismo e não ecletismo, GCB, contra-revolução dos anos 80 e desafios dos dias atuais, bem como reforma curricular nos cursos de Composição e tensões entre a teoria e a prática da avaliação em composição (vide textos); Guilherme diz preferir hibridismo a ecletismo;
4. Surge uma questão envolvendo o texto de Straus, Guilherme, Cláudio, equivalência de oitava, registros, condução entre dó# e ré... – a ser retomada;

5. Cláudio comenta experiência como aluno na década de 1980, registrando que não havia abertura eclética. Lima comenta artigo de Gilberto Mendes na Folha, na década de 80, sobre pós-modernismo no Brasil. Gilberto cita vários baianos como pós-modernos *avant la lettre*. A discussão segue...
6. Marcos apresenta arranjo de “Lamento Sertanejo” como devaneio sobre *atonal voice leading* (vide devaneios). Lima fica curioso sobre aplicação dos mesmos princípios em canções de Schubert;
7. Pedro apresenta devaneio a partir configuração geométrica (denominada “mandala”) na Tonnetz, gerando polos triádicos de “Norte” (sol menor) e “Sul” (ré maior). Lima sugere a projeção do mesmo princípio em três planos distintos;
8. Pedro apresenta obra para flauta traverso comentando processos de interação entre compositor e intérprete. Ressalta que neste caso, o compositor encomendou a obra ao intérprete;
9. Reinaldo apresenta composição baseada em algoritmo, chamada “Algo Rítmico” para trio de madeiras. A consistência sonora da peça foi comentada. Lima observa como os gestos rápidos não perturbam a sensação auditiva de consistência, embora o autor tenha observado que não são totalmente gerados pelo algoritmo. Algo então continuou a construção de consistência, o que foi?

A relação topo-base (2010)

Este Seminário se propôs a discutir e analisar as maneiras pelas quais as especificidades locais se relacionam com a topografia global em música, sempre da perspectiva do compositor. Qual a natureza dessa articulação? Quais os conceitos, teorias, estratégias e metáforas, geralmente, utilizados para lidar com tão ampla questão? Espera-se dos participantes do Seminário a elaboração de ideias re-

lacionadas a esse tópico, e o preparo de uma composição que possa ser apresentada como uma possível resposta ou reação aos diálogos e discussões assim desenvolvidos.

Liturgia do Curso: Produção semanal de textos e pré-textos em resposta às questões aqui apresentadas – elaborar, responder, problematizar; levantamento sistemático de bibliografias de apoio aos textos apresentados; elaboração de devaneios composicionais, e composição de pelo menos uma obra dedicada à temática do Seminário.

Questões iniciais:

1. O processo do compor: os desafios de sua própria composição;
2. Conhecimento composicional: como devemos conceber o campo do conhecimento composicional em música?
3. A Composição e suas teorias;
4. Composição e valores: como avaliar o compor?

Questões centrais:

1. *Top-down* e *bottom-up* como processos de articulação composicional, a partir dos escritos de Roger Reynolds;
2. Composição e administração da atenção/expectativa: a) “a ditadura do material”; b) a construção de lógica musical; c) processos de intensificação;
3. Continuidade versus contiguidade: a) Schenker; b) segmentação de música atonal;
4. Organicismo e estratégias composicionais: a) Grundgestalt; b) o conceito de Forma;
5. Híbridação como perspectiva cultural;
6. Música e movimento: os conceitos de design e de gesto;
7. Simbolismo e narratividade: a) música e linguagem;
8. Humor e música: estratégia local ou global?
9. Indeterminismo e jogos musicais;

9. Estilos de criação: como a abordagem da relação topo/base ensejaria uma tipologia da criação?
10. Música popular: transposição das questões para o repertório das canções brasileiras

Causalidade e imaginação (2013)

Para Hume, as três qualidades associativas da imaginação são: a semelhança, a contiguidade e a causalidade.

1. O que significa escolher como tema e colocar em discussão o binômio “Causalidade e Imaginação”? (aliás, verifico que nenhum dos dois termos – “causation” ou “imagination” – aparecem listados na lista de assuntos do polpudo tratado de teoria *Western Music Theory*, editado por Thomas Christensen (2002) e publicado pela Cambridge University Press);
2. Para situar de forma bastante direta o que tinha em mente ao começar a construção deste Seminário, gostaria que pensassem a riqueza de conexões possíveis a partir de duas cláusulas: a) “Se isso... então aquilo” e b) “E se...?”;
3. Mas esqueçam por um momento o universo discursivo, embora as estejamos enunciando justamente daí. Pensem a possibilidade dessas cláusulas atuando como funções no próprio tecido musical. “Se isso... então aquilo” talvez pudesse ser exemplificada pelo início de *Eine Kleine Nachtmusik* de Mozart:

Ex.1. Mozart, *Eine Kleine Nachtmusik*.



Ou seja: dada uma premissa “p”, é perfeitamente aceitável ao ouvido sua continuação nos compassos seguintes. Aceitamos dizer que é coerente, que tem unidade, que tem lógica.

Até que ponto aceitaríamos dizer que “Se p então q”? É aí que abraçamos ou nos embarçamos com o tema da lógica formal, da implicação, da causalidade. Lógica discursiva e lógica musical – até que ponto se unem e se separam? Logo percebemos que “p” é multiparamétrico. O que, em “p”, antecipa, pede, conecta, implica em “q”? São as escolhas de alturas, que se apoiam em relações de implicação embutidas num sistema dito tonal? É a natureza do contorno? As contingências de um gesto e de um movimento? E o papel do ritmo e do tempo nisso tudo? O que estamos fazendo é da ordem de um deslocamento (metafórico?) de um domínio para outro (lógica discursiva para lógica musical)? E além disso: a lógica discursiva já seria um deslocamento da experiência para a representação dela? Vários cipoais filosóficos nos espreitam (pensamento, linguagem, representação, realidade...)

4. Tendo exemplificado a direção geral para onde aponta a cláusula “Se isso... então aquilo”, devemos passar agora a refletir (talvez seja um termo muito pomposo) sobre a outra direção, a da cláusula “E se...?” – talvez nem sejam tão separadas assim. Vamos chamá-la de cláusula da imaginação. É claro que no meio do caminho havia uma pedra, e ainda por cima lascada. Brincando, havia o Ciclo de Laske. Ele conseguiu depurar/sintetizar os processos de compor em quatro vetores: ideia, material, implementação e obra. Mas, se não estivermos atentos para a flexibilidade da geringonça, a coisa congela em muito menos do que poderia. Me explico: é claro que identificamos a cláusula “E se...?” com o nível da ideia. E se o elefante transasse com a formiguinha? Brincando..., de novo. Vou caprichar no exemplo: “Como se chama aquela flor que voa de pássaro em pássaro?” Neruda imagina (e se...) uma inversão de sentidos – a flor assume o lugar do beija-flor – mas o processo de voar é mantido. Os resultados são múltiplos: flores são pássaros, pássaros são flores; curiosamente, paira a sensação de que sempre soubemos disso. É como se o poema denunciasse algo que permanece velado.

E se houvesse um lirismo trágico e contemporâneo capaz de conseguir representar desertos ancestrais de violências colonizadoras? E se as caixas claras falassem? E se os processos do compor se alinhassem (e desalinhassem) a partir da capoeira? São três exemplos nossos – digo, ligados ao Grupo de Pesquisa em Composição e Cultura: são obras de Paulo Rios Filho (*Transcolonização*), Alex Pochat (*Todo*) e Guilherme Bertissolo (a série de *Fumebianas*) –, eles mostram a fecundidade, a capacidade de síntese do nível da ideia, sua imbricação com a capacidade de imaginar. Todavia, a imaginação só ganha força no nível da ideia se conseguir se traduzir em escolhas nos outros níveis. Que espécies de teorias temos sobre a imaginação compositiva? Quais precisamos? Eis o desafio.

5. Foi a partir dessas incursões mínimas nos domínios das duas cláusulas que acabei optando por nomear as duas direções abrangentes: Causalidade e Imaginação – que não são excludentes, pelo contrário, se entrelaçam de várias maneiras.

6. Isso nos leva de volta à epígrafe de Hume: a Causalidade é uma das qualidades da Imaginação, uma arrumação um tanto ao revés do pensamento cientificista que empresta a dureza da ciência à perseguição das causas, e a flexibilidade das artes à imaginação. Afinal, o que é mais abrangente, em que cabide-universal devemos pendurar esses conceitos?

SIMETRIA

Eis aí uma ótima solução para tirar a cabeça dos estudantes daquela tradicional polaridade que já cansou a beleza do ensino de composição: tonal versus atonal. Descobrimo a simetria, o estudante esbarra em um mundo de relações pedindo para ser transformado em música – talvez até já seja música, daquele tipo antigo e cosmológico, a simetria das esferas.

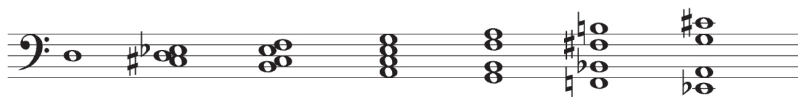
O assunto pode ser abordado a partir de diversos ângulos, algumas possibilidades:

- a. os modos de transposição limitada propostos por Messiaen em 1944; tomando a direção da construção de coleções escalares;
- b. a escala octatônica e as estratégias a que pode dar origem, por exemplo, a partir de obras de Ernst Widmer – a *Sonata Monte Pascoal* para piano solo, por exemplo, Lima (1999); as estratégias octatônicas ocupam o terreno do meio entre superfície e estrutura;
- c. o estudo do capítulo dedicado por Straus a questões de centricidade, e todas as possibilidades de sistematização a partir do espaço cromático projetado sobre a superfície do relógio;
- d. a criação de espaços harmônicos a partir de eixos de simetria.

Enfatizei essa última possibilidade com a turma que iniciou os estudos em 2013 – construir acordes a partir de uma nota estipulada como eixo de simetria; brincar com as possibilidades do que se trama acima e abaixo do eixo, comparando com procedimentos harmônicos tradicionais e passando, aos poucos, da formação de acordes para o planejamento de encadeamentos. Esse trajeto assume importância especial, na medida em que os estudantes vão descobrindo que a dimensão vertical responde a princípios que podem ser objeto de invenção – em geral, chegam pensando que tudo se resume a “saber harmonia”, sem a consciência de que a harmonia teve de ser inventada, e que continua em aberto.

Vemos, no exemplo abaixo, a construção de um processo de expansão feito pelo estudante compositor Emilio le Roux, na turma de 2013 – o gesto integra um encadeamento mais amplo, que se expande e se retrai de volta ao ponto de partida, a nota ré:

Ex. Processo Harmônico a partir de Simetria



VARIAÇÃO

Uma solução tradicional nessa direção é a variação de melodias dadas. Vale registrar que Ernst Widmer preferia chamar de “modificações” (LIMA, 1999) enfatizando assim o ato transformador, a importância da ideia transformadora, algo mais próximo do algoritmo do que da inspiração. Ou seja, a variação como diálogo entre o que já existe e o que pode passar a existir, entre tradição e inovação. A variação como um exercício interpretativo que vai até o campo de escolhas do compositor com o qual dialoga, e a partir daí constrói outros caminhos, o que implica em reconhecer e transformar sistemas, reconhecer e ampliar o campo de possibilidades de operações aplicadas sobre o material. Eis aí um dos cerne da questão: a capacidade de inventar operações eficazes de transformação do material melódico, algo que implica não apenas um envolvimento com os processos da dimensão horizontal (que pode ter uma amplitude enorme, indo até as questões energéticas, de vetores e forças que aí atuam), mas que também impulsiona uma visão ainda mais ampla – campos harmônicos, processos rítmicos e mesmo texturas (penso aqui nas polifonias monofônicas de J. S. Bach, por exemplo). Os exercícios feitos a partir da ideia de variação são a porta de entrada para um caminho praticamente sem fim, que envolve a consciência de gradações e transições dos processos compositivos, o desenvolvimento da capacidade de estabelecer relações entre quase tudo, brincando com a porosidade dos materiais sonoros, e a porosidade das ideias em geral. As variações são, ao fim e ao cabo, variações de sentido, etapas de alguma narratividade, vinculadas a um enorme campo semântico chamado música.

VIVA O TATU-BOLA

Esse foi um experimento pedagógico criado para a turma, e com a turma, que iniciava composição em 2013. A Oficina de Composição Agora (OCA) estava realizando a série de concertos “Palco Aberto” no Teatro Vila Velha, e um deles ocorreria bem no início do ano letivo. A situação criou a oportunidade deste experimento, um mergulho precoce num ambiente de criação e improvisação que conduziria até uma apresentação pública. O que aconteceria se os estudantes fossem recebidos com algo que levasse ao extremo a tensão entre envolvimento e estranhamento com relação ao campo em que acabavam de se envolver? A proposta era musical e cênica – os elementos cênicos ajudariam a dar coesão a um grupo recém-formado, e que, aliás, mal se conhecia. Na verdade, esses elementos cênicos passaram a ser também marcadores da forma (ABCD).

A: a obra-intervenção se iniciava com o que foi chamado de “formação Tatu”: todos alinhados em fila dupla como se preparados para iniciar um cortejo (religioso ou militar), com a única mulher da turma à frente de todos, empunhando e elevando acima da cabeça, como se fosse um ídolo a ser adorado, a imagem de um elefantinho de papel marché multicolorido (fazia as vezes de Tatu). Só que essa cena inusitada e até meio cômica, com a qual se iniciava a recitar um poema (“Minha terra tem palmeiras/Onde canta o Tico-Tico/ Enquanto isso o sabiá/Vive comendo o meu fubá...”) virava ao avesso com os gritos frenéticos de “Viva o Tatu Bola”, puxados pelo líder do grupo que ficava de fora da formação (circulando), sendo respondido por todos. Depois de dois ensaios, trombone e trompete foram colocados na parte de trás do cortejo, como se anunciassem um abre-alas (com gestos que lembravam gritos de elefante). Ensaíamos tudo isso como se fosse um cortejo nos corredores da Escola;

B: nesta seção o Tatu (elefante) era colocado como se morto estivesse, no chão, e os intérpretes faziam uma espécie de espiral em torno dele, lamentando sua morte (cantando de forma tão lenta quanto possível, e incompreensível, a canção “O meu boi morreu...”); o trombone passava a fazer uns gestos de lamúria;

C: na terceira parte (um scherzo?) fazia-se uma fila indiana, e cada um falava e batia no ombro do que estava na frente, sempre usando recombinações do sintagma “Tatu Bola”, como se fosse uma espécie de língua do pê: (tubol tutá, tatutátá tabol? etc...). O líder tocava maracás do lado de fora da fila indiana, como se fosse algo caribenho. Ao final todos começavam a gritar “Viva o Tatu Bola” ou “Morra o Tatu Bola”, incitando a plateia a entrar na gritaria;

D: na parte final formava-se um semicírculo tomando todo o palco e o líder assumia posição de regente do grupo; aqueles apitos verdes amarelos alusivos à Copa (do tipo vuvuzela) eram soprados e misturados aos sons do trombone e do trompete; todos usavam sombrinhas coloridas e giravam-nas para melhor efeito visual. Esses sons agudos eram levados a um clímax, fechando a peça-intervenção.

Tudo isso foi sendo inventado e montado aos poucos, mas em apenas três semanas, envolvendo alguns encontros fora do horário das aulas. Talvez, a principal função deste exercício tenha sido a de colocar o compor como algo concreto, algo que se constrói coletivamente, e que está ali, ao alcance da mão e do cérebro. E mais: algo que convocava o corpo por inteiro, num palco. Havia um estímulo inicial – o Tatu Bola e todas as suas implicações simbólicas – e o convite para mergulhar no ciclo de ideia, materiais e implementações, a partir dele, a partir dos gestos a ele associados. Modelando toda a experiência a pressão de uma apresentação pública, estreia composicional da maioria dos envolvidos. Como o tempo era curto, algumas decisões tiveram de ser apressadas, outras coisas sugeridas e experimentadas, levando a decisões precoces sobre o que fazer (ouvindo rapidamente o que pensavam); mas isso acabou sendo positivo, por ilustrar para os participantes como o todo era maleável e aceitava intervenções.

Na época, ainda não se falava de protestos de rua, e o Tatu-Bola acabou sendo uma antecipação de todo um clima que o País viveria alguns meses depois. Portanto, não era um símbolo solto no espaço, reverberava fortemente energias que circulavam na sociedade. Se houvesse tempo, mergulharíamos na confecção de partituras (cada um com sua versão) daquilo que estava acontecendo. A parte da língua do pê (com o material das palavras tatu e bola) estendia o que estudávamos nesse início de curso – operações de rotação com as alturas, e ritmos. E, sendo assim, o exercício ilustrou a relação entre operações, implementação e obra.

POSFÁCIO

Partindo da máxima de que composição não se ensina, mas se aprende, a lógica poderia nos conduzir à ponderação de que um livro sobre o ensino de composição não se escreve, mas se lê. E de fato tem sido assim nos últimos anos, pouco se tem escrito sobre o assunto no Brasil, e mesmo no exterior as iniciativas são isoladas e pouco sistemáticas. Mas ao enfrentar a dura tarefa de abordar o compor em suas complexas articulações entre teorias e práticas, Paulo Costa Lima faz exatamente isso, lê com uma perspicácia singular o seu entorno, o contexto de formação de compositores que prova há décadas a sua eficácia: a Escola de Música da UFBA. Tomando esse cenário como um contexto cultural e mergulhando nos seus liames, o autor tece um discurso em que discute com conhecimento de causa, rigor analítico e clareza conceitual o compor em suas mais variadas feições: filosófica, pedagógica, conceitual.

A experiência cultural do ensino de composição é encarada a partir de seis possíveis dimensões: expansão de horizontes; estranhamento; construção de identidade(s); contexto e convivência; o compor: modos de compor e de aprender e expectativas e avaliações (da experiência). O caso do compositor Julianio Serravalle é bastante elucidativo do processo de pertencimento e de expansão de horizontes e não pode ser completamente explicado de maneira objetiva (vide seção “O papel de estudante-compositor – uma mudança qualitativa”). Algumas sínteses apresentadas são de grande valor e representam avanços no campo do ensino de composição. Um exemplo perspicaz é identificação de nove categorias ligadas aos modos de aprender/ensinar composição que aglutinam enten-

dimentos e experiências em torno de conceitos-chave: valores e atitudes, tudo-que-se-explica, compartilhamento, ímpeto contrastante, descoberta diretriz, visão ou sugestão inspiradora, transposição reinterpretabil, projeção ressignificadora e cultivo de afetos.

Portanto, *Teoria e prática do compor II: diálogos de invenção e ensino* dá mais um passo em direção ao enfrentamento do problema do ensino de composição e sua teorização. Um dos grandes méritos do livro é não dicotomizar teorias e práticas. No compor, essas duas dimensões estão de tal forma articuladas no ato criador, que não é possível dar significado à dimensão teórica sem o poder significativo da prática. E o oposto é igualmente válido. Paulo nos mostra também que, se não é possível tecer um discurso sobre o compor fragmentando teoria e prática, escrever sobre o compor também deve levar em conta essas dimensões interdependentes. E aí também reside um outro aspecto fundamental desse volume: teorias e práticas corroboram o seu texto por toda a parte. Em 2014, Paulo completa 60 anos, dos quais 35 foram dedicados à Escola de Música da UFBA. Seu pensamento enquanto pesquisador e compositor está claramente manifesto nesse livro, contaminado pela sua prática nas últimas três décadas como compositor e como docente. Portanto, aprendemos também com esse livro (ele nos ensina isso?) que um discurso teórico sobre o ensino de composição deve fazer ecoar uma prática no campo do ensino, assim como uma possível teorização sobre o compor deve se articular de maneira complexa com o próprio ato do compor.

Como o próprio Paulo deixa claro, esse livro surge de um contexto. Nos últimos anos, tive a honra de participar de muitas das atividades a ele relacionadas. Muitas das questões e atividades aqui veiculadas fizeram parte do meu cotidiano e tive um deleite indescritível ao me deparar com elas. Exemplos elucidativos mais diretos são as perguntas: “Orientação não se discute?” e “Como ensinar alguém a encontrar o seu problema de pesquisa?”. Durante quatro anos pude acompanhar a fina costura de um discurso colaborativo, que foi possibilitado por uma trajetória de pesquisa de mais de

vinte anos, que me possibilitou avançar em uma formulação de um possível compor da Capoeira Regional na Fundação Mestre Bimba.

Testemunhei também o processo de “ressurgimento da pujança” do movimento de composição na Bahia, que certamente desempenhou um importante papel para o contexto que tornou esse escrito possível. A cena de encomendas e estreias de obras, organização de ações, concertos, festivais e atividades de formação tem sido intensificada, decisivamente, nos últimos anos, e as sementes para tal reavivamento estão descritas com clareza em *Teoria e prática do compor II*, demonstrando mais uma vez os circuitos entre teoria e prática.

Finalmente, é preciso dizer que esta obra pode interessar a diferentes tipos de leitores: ao compositor/professor de composição, interessado em discussões sobre o compor ou o ensino do compor, como no caso dos exercícios de escuta de excertos de obras, ao invés de obras de grande extensão na íntegra, devidamente embasado por experiências e interessantes preocupações pedagógicas; ao professor de música não compositor, já que diversos dos contextos aqui descritos podem incitar soluções de problemas em diversos contextos de ensino de música; o amante de música, que pode acompanhar o pensamento de um dos grandes compositores da atualidade; e ao leitor comum, que pode fazer um interessante mergulho em um contexto cultural a partir dos pontos de vistas muito sagazes dos alguns dos seus principais agentes.

Guilherme Bertissolo

Compositor. Professor da Escola de Música
da Universidade Federal da Bahia. Doutor em Música (Composição)
pela UFBA. Membro da OCA-Oficina de Composição Agora.
Coordenador do MAB-Música de Agora na Bahia.

REFERÊNCIAS

- ABBAGNANO, Nicola. *Dicionário de filosofia*. São Paulo: Mestre Jou, 1982.
- ADORNO, Theodor W. *Philosophy of modern music*. New York: The Seabury Press, 1980.
- ALMÉN, Byron. *A theory of musical narrative*. Bloomington: Indiana University Press, 2008.
- AMARO, Vinicius. *Relatório de pesquisa*. Salvador, 2012. Não publicado.
- AMORIM FILHO, Pedro. *Compor no mundo: um modelo de compor música sobre bases fenomenológicas*. 2014. Tese (Doutorado em Música) – Escola de Música, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2014.
- ATTALI, Jacques. *Karl Marx ou o espírito do mundo*. Rio de Janeiro: Record, 2007.
- BARRETO, Eric. *O ensino de composição do curso de graduação da Universidade Federal da Bahia*. 2012. Dissertação (Mestrado em Música) – Escola de Música, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2012.
- BARTHES, Roland. *Aula*. São Paulo: Cultrix, 2007.
- BERTISSOLO, Guilherme. *Composição e capoeira: dinâmicas do compor entre música e movimento*. 2013. Tese (Doutorado em Música) – Escola de Música, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2013.
- BHABHA, Homi K. *The location of culture*. New York: Routledge, 1994.
- BIRMAN, Joel. Erotismo, feminilidade e desamparo: uma leitura psicanalítica sobre a sexualidade. In: Loyola M. A. (Org.) *A sexualidade nas ciências humanas*. Rio de Janeiro: EDUERFJ, 1998.
- BIRMAN, Joel. *Mal-estar na atualidade: a psicanálise e as novas formas de subjetivação*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.
- BLUM, Stephen. “Composition”, In: SADIE, Stanley (Ed.). *The new Grove Dictionary of Music and Musicians*. London: Macmillan, 2001. p. 186-201.

- BOHLMAN, Philip. "Ontologies", In: COOK, Nicholas; EVERIST, Mark. (Ed.) *Rethinking Music*. Oxford: Oxford University Press, 1999.
- BROWER, Candace. A cognitive theory of musical meaning. New Haven, *Journal of Music Theory*, v. 44, n. 2, p. 323-379, 2000.
- BRÜN, Herbert. *My words and where I want them*. Princelet Editions, 1986. Disponível em: <https://openlibrary.org/publishers/Princelet_Editions>. Acesso em: 12 jul. 2014.
- CARDOSO, Lindembergue. *Causos de músico*. Salvador: Empresa Gráfica da Bahia, 1994.
- CERQUEIRA, Fernando. Técnicas composicionais e atualização. *Revista Art019*, Salvador, p. 23-28, 1992.
- CHANDRA, Arun (Ed.). *When music resists meaning – Herbert Brün*. Middletown: Wesleyan University Press, 2004.
- CHAUÍ, Marilena. *Desejo, paixão e ação na ética de Espinosa*. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.
- CHRISTENSEN, Thomas. Introduction, In: CHRISTENSEN, Thomas (Ed.). *The Cambridge History of Western Music Theory*. Cambridge: Cambridge University Press, 2007.
- CHUA, Daniel K. L. *Absolute music and the construction of meaning*. Cambridge: Cambridge University Press, 1999.
- CICLO. In: NOVO AURÉLIO: o dicionário da Língua Portuguesa. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.
- COLEBROOK, Claire. *Deleuze: a guide for the perplexed*. London: Continuum, 2006.
- CUNHA, Antonio C. B. *O ensino de composição musical na era do eclétismo*. In: CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA, 12., 1999, Salvador. *Anais...* Salvador: PPGMUS UFBA 1999.
- DEAN, Tim. Art as Symptom: Zizek and the Ethics of Psychoanalytic Criticism. *Diacritics*, Baltimore, v. 32, n. 2, p. 20-41, Summer 2002.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *O que é filosofia?* Rio de Janeiro: Editora 34, 1996.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *Conversações*. São Paulo, Editora 34, 1992.

- DEUTSCH, Diana. Prefácio, In: DEUTSCH, Diana (Ed.). *The Psychology of Music*. San Diego, California: Academic Press, INC., 1982, p. xiii.
- EAGLETON, Terry. *As ilusões do pós-modernismo*. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.
- EAGLETON, Terry. *A ideologia da estética*. Rio de Janeiro: Zahar, 1993.
- FEYERABEND, Paul. *Diálogos sobre o conhecimento*. São Paulo: Perspectiva, 2001.
- FEYERABEND, Paul. *Adeus à razão*. São Paulo: Editora Unesp, 2003.
- FERRAZ, Silvio. Considerações sobre avaliação composicional. *Musica Hodie* v. 5 n. 2, Goiania, UFG.
- FINK, Robert. Going flat: post-hierarchical music theory and the musical surface, In: COOK, Nicholas; EVERIST, Mark. (Ed.) *Rethinking music*. Oxford: Oxford University Press, 1999.
- FREUD, Sigmund. *O mal-estar na civilização*. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.
- FREUD, Sigmund. *O mal-estar na civilização*. Rio de Janeiro: Imago SE, 1974.
- FREUD, Sigmund. *O futuro de uma ilusão*. Rio de Janeiro: Imago SE, 1974.
- FREUD, Sigmund. *O futuro de uma ilusão*. Porto Alegre: P&PM, 2012.
- FRIEDMANN, Michael. A methodology for the discussion of contour: its application to Schoenberg's music. *Journal of Music Theory*, New Haven, v. 29, n. 2, p. 223-247, 1985.
- GARFINKEL, Harold. *Studies in Ethnomethodology*. Los Angeles: Polity Press, 1984.
- GEERTZ, C. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.
- GOLDENBERG, Mirian. *A arte de pesquisar*. Rio de Janeiro: Ed. Record, 1997.
- GOMES, Wellington. *Grupo de Compositores da Bahia: estratégias orquestrais*. Salvador: UFBA, 2002.
- GRITTEN, Anthony; KING, Elaine. *Music and gesture*. Hampshire/Burlington: Hashgate, 2006.
- HEIDEGGER, Martin. *A origem da obra de arte*. Lisboa: Martins Fontes, 1990.

JAMESON, Fredric. *Modernidade singular: ensaio sobre a ontologia do presente*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.

JAY, Martin. *Cultural Semantics: keywords of our time*. Amherst: University of Massachusetts Press, 1998.

JAY, Martin. Mourning a metaphor, In: JAY, Martin. *Essays from the edge*. Charlottesville: University of Virginia Press, 2011.

KELLER, Hans. *Essays on music*. Cambridge: Cambridge University Press, 1994.

LACAN, Jacques. *A ética da psicanálise*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1988.

LASKE, Otto. Toward an epistemology of composition. *Interface*, Amsterdã, v. 20, n. 3-4, p. 235-269, 1991.

LEWIN, David. *Generalized musical intervals and transformations*. New Haven: Yale University Press, 1987.

LIMA, Paulo Costa. *Ernst Widmer e o ensino de composição musical na Bahia*. Salvador: Fazcultura, 1999.

LIMA, Paulo Costa. Composition in Bahia, Brazil: Ernst Widmer and his octatonic compositional strategies, *Latin American Music Review*, v. 22, n. 2, p. 157-182, 2001.

LIMA, Paulo Costa. Composition and cultural identity in Bahia, *SONUS*, v. 21, n. 2, p. 61-84, 2001.

LIMA, Paulo Costa. Baíão de dois: composição e etnomusicologia no forró da pós-modernidade (em 6 passos), In: ENCONTRO NACIONAL DA ABET, 2., 2004, Salvador. *Anais...* Salvador: PPGMUS-UFBA, 2004.

LIMA, Paulo Costa. Diálogos musicais: invenção de sons, palavras, teorias e práticas In: LIMA, Paulo Costa. *Invenção e memória*. Salvador: EDUFBA, 2005.

LIMA, Paulo Costa. Pós-Graduação: Orientação não se discute? Blog do Paulo Costa Lima, Salvador, 20 maio 2010. Disponível em: <<http://terramagazine.terra.com.br/blogdopaulocostalima/blog/2010/05/20/pos-graduacao-orientacao-nao-se-discute/>>. Acesso em: 10 jul. 2014.

LIMA, Paulo Costa. *Teoria e prática do compor I: diálogos de invenção e ensino*. Salvador: EDUFBA, 2012.

- MAFFESOLI, Michel. O narcisismo intelectual, In: GRELET, Giles. (Org.) *Teoria-rebelião: um ultimato*. Rio de Janeiro: Novamente editora, 2011.
- MAFFESOLI, Michel. O tempo das tribos: o declínio do individualismo nas sociedades de massa. 4. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006.
- McCLARY, Susan. Narrative agendas in 'absolute music: identity and difference in Brahms' third symphony. In: SOLIE, Ruth A. (Ed.) *Musicology and Difference*. Berkeley: University of California Press, 1993, p. 326-344.
- MELMAN, Charles. *O homem sem gravidade: gozar a qualquer preço*. Rio de Janeiro: Companhia de Freud, 2003.
- MEYER, Leonard. *Music, the arts, and ideas*. Chicago: The University of Chicago Press, 1967.
- NASIO, J. D. *Cinco lições sobre a teoria de Jacques Lacan*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1993.
- NEVES, José Maria. *Música contemporânea brasileira*. São Paulo: Ricordi, 1981.
- NOBRE, Marlos. "Proposta n. 9". *Revista ART013*, Salvador, abr. 1985.
- NOGUEIRA, Ilza Costa. *Ernst Widmer: perfil estilístico*. Salvador: Universidade Federal da Bahia, 1997.
- OLIVEIRA, Jamary. A respeito do compor: questões e desafios. *Revista ART019*, Salvador, p. 59-63, 1992.
- OS ALQUIMISTAS DO SOM. Direção: Renato LEvi. Bitola Vídeo. Brasil. 2003.
- POCHAT, Alex. *Falatório concertante de Salvador*. Dissertação (Mestrado em Música) - Escola de Música, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2012.
- QUINET, Antonio. *Os outros em Lacan*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2012.
- RAHN, John. *Basic Atonal Theory*. New York: Longman, 1980.
- REYNOLDS, Roger. *Form and method: composing music*. New York: Routledge, 2002.
- RIOS FILHO, Paulo. *Hibridação cultural como horizonte metodológico para a criação de música contemporânea*. Dissertação (Mestrado em

Música) - Escola de Música, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2010.

RIOS, Vitor. Relatório de pesquisa. Salvador, 2012. Não publicado.

RODRIGUÉ, Emilio. *Sigmund Freud: o século da psicanálise 1895-1995*. São Paulo: Escuta, 1995.

ROJEK, Chris. *Celebridade*. Rio de Janeiro: Rocco, 2001.

ROSS, Werner. *Der Ängstliche Adler: Friedrich Nietzsches Leben*, Stuttgart: Ed. DVA, 1980.

SAFATLE, Vladimir. Freud como teórico da modernização bloqueada. *A peste*, São Paulo, v.1, n. 2, p. 355-374, jul./dez., 2009.

SAFATLE, Vladimir. *Por uma crítica da economia libidinal*. São Paulo: Ide v. 31 n. 146, jun. 2008.

SAFATLE, Vladimir. *Fetichismo: colonizar o outro*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010.

SANTOS, Boaventura de Souza. *A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência*. Porto: Edições Afrontamento, 2000.

SASLAW, Janna. Forces, containers, and paths: the role of body-derived image schemas in the conceptualization of music. *Journal of Music Theory*, v. 40, n. 2, p. 217-243, 1996.

SCHAFFER, R.; MURRAY. *A. Afinação do mundo*. São Paulo: UNESP, 1997.

SICILIANO, Michael. Toggling cycles, hexatonic systems and some analysis of early tonal music. *Music Theory Spectrum*. v. 27, n. 2, p. 221-247, 2005.

STIEGLER, Bernard. *Ce qui fait le vie vaut le coup d'être vécue*. Paris: Ed. Flammarion, 2010.

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

STRAUS, Joseph. Atonal voice leading. *Music Theory Spectrum*. v. 25, n. 2, p. 305-332, 2003.

TAVARES, Ângelo. *O pensamento composicional de Fernando Cerqueira: memórias e paradigmas*. 2004. Tese (Doutorado em Música), - Escola de Música, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2004.

THIESEN, Roberto. *Ambiência marítima e a música de Ernst Widmer*. Dissertação (Mestrado em Música) – Escola de Música, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2006.

TYMOCZKO, Dmitri. *A Geometry of Music: harmony and counterpoint in the extended common practice*. London: Oxford University Press, 2011.

WIDMER, Ernst. *A formação dos compositores contemporâneos... e seu papel na educação musical*. Salvador, 1988. Não publicado.

WIDMER, Ernst. Anton Walter Smetak. *ART Revista da Escola de Música e Artes Cênicas da UFBA*, Salvador, n. 10, p. 5-7, abr. 1984.

WUORINEN, Charles. *Simple Composition*. New York: C. F. Peters Corporation, 1979.

ZIZEK, Slavoj. *Como ler Lacan*. Rio de Janeiro: Zahar, 2006.

ZIZEK, Slavoj. The Big Other doesn't exist. *Psychomedia*, JEP. n. 5 Spring/ Fall, 1997. Disponível em: <http://www.psychomedia.it/jep/number5/zizek.htm>. Acesso em: 16 jul. 2014.

	COLOFÃO
Formato	16 x 23 cm
Tipologia	Baskerville Win95BT
Papel	Alcalino 75 g/m ² (miolo) Cartão Supremo 300 g/m ² (capa)
Impressão do miolo	EDUFBA
Capa e Acabamento	Cian Gráfica
Tiragem	500 exemplares



ISBN 978-85-232-1095-3



O presente trabalho reúne diversos textos sobre composição musical, e estabelece como ponto de partida a complexidade do circuito entre teoria e prática do compor - buscando entendê-lo como negociações constantes entre os dois polos. Dedicada especial atenção ao ensino de composição, tomando a Escola de Música da Universidade Federal da Bahia como campo de observação. [...] Em termos de concepção, este volume se oferece como primeiro de uma série. Sendo assim, projeta uma espécie de espaço para o registro de reflexões, resultados de pesquisa e incursões analíticas diversas, ora plasmando alguma densidade, ora apenas esboçando direções e caminhos. Em nome dessa flexibilidade, não hesita, portanto, em transitar livremente do estilo de ensaio acadêmico para o comentário mais livre, o espaço da memória, anotações consideradas relevantes, e mesmo a degustação de anotações de sala ou trechos de entrevistas.