

ISSN: 0102-3357

Art 020

Revista da Escola de
Música da Universi-
dade Federal da Bahia

DEZEMBRO 1992

Musical score for strings and woodwinds. The score includes parts for Trumpet (T), Trombone (B), and Trombone (Trg). It features dynamic markings such as *mf*, *f*, *ff*, *pp*, and *sfz*. A specific section is labeled "10Vni e 8Vle" (10 Violins and 8 Violas). The score includes various musical notations like notes, rests, and articulation marks. A red abstract graphic is overlaid on the score.

700 Arte
e
0, dez. 1992 Periódico

Título: Art : revista da Escola de Música e
Artes Cênicas da UFB

993322
127081

n.20, dez. 1992

UFBA - CNPq

ART 020

ISSN: 0102-3357

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA

Reitor - Prof^ª. Eliane Elisa de Souza e Azevedo

Vice-Reitor - Prof^º Luiz Felipe Perret Serpa

Diretora da Escola de Música - Prof^ª Alda de Jesus Oliveira

REVISTA DA ESCOLA DE MÚSICA DA UFBA

Editor:

Paulo Costa Lima

Co-editores:

Manuel Vicente Ribeiro Veiga Jr.

Ana Margarida Cerqueira Lima e Lima

Conselho Editorial:

Alda de Jesus Oliveira

Ana Margarida Cerqueira Lima e Lima

Fernando Barbosa de Cerqueira

Jamary Oliveira

Manuel Vicente Ribeiro Veiga Jr.

Corpo Consultivo

Fredric Litto, Livre Docente - USP

Régis Duprat, Prof. Adjunto, UNESP

Endereço Postal:

Escola de Música da UFBA

Parque Universitário Edgard Santos

40.000 Salvador - BA.

Capa: Piero Bastianelli

Revisão: Lucy Cardoso

Editoração Eletrônica

Alexandre Araripe Cavalcante

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
TOMBAMENTO PATRIMONIAL

Nº 127081 DATA 14/10/08

EX. 993322

ART: Revista da Escola de Música e Artes Cênicas da Universidade Federal da Bahia. – nº 001 (abr./jun. 1981).
Salvador, 1981 – 3 vezes p/ano (abr., ago., dez.).
Periodicidade varia: nº 001-005, trimestral. A partir de 006, três vezes por ano. Interrompida em 1987.

1. Arte – Periódicos. 2. Música – Periódicos. 3. Teatro – Periódicos. 4. Dança – Periódicos. I. Universidade Federal da Bahia. Escola de Música e Artes Cênicas.

CDD 705
EDU 7(05)

SUMÁRIO

COMPOSIÇÃO E TEORIA

- ANÁLISE COMPOSICIONAL: “O QUE”, “COMO”, e “POR QUE?”
Ilza Nogueira 05
- ANÁLISE COMPOSICIONAL
Willy Corrêa de Oliveira 15
- ANÁLISE COMPOSICIONAL
Estêrcio Marques Cunha 21
- TÉCNICAS COMPOSICIONAIS E ATUALIZAÇÃO
Fernando Cerqueira 23
- CODIFICAÇÃO TONAL
Jamary Oliveira 29
- COMPOSIÇÃO EM COMPUTADORES-CONCERNÊNCIAS TEÓRICAS
Ricardo Mazzini Bordini 33
- ASPECTOS DO PROJETO DE UM SINTETIZADOR DIGITAL MULTICANAIS
Celso Aguiar 41

EDUCAÇÃO MUSICAL

- AN HISTORICAL PERSPECTIVE ON THE THEORY OF CREATIVITY AND MUSIC EDUCATION
Keith Swanwick 51
- RELATO SOBRE AS ATIVIDADES DA VII SEMANA DE EDUCAÇÃO MUSICAL
Alda Oliveira 55
- ATUALIZAÇÃO E BIBLIOGRAFIA
Raimundo Martins 63
- ATUALIZAÇÃO E BIBLIOGRAFIA EM EDUCAÇÃO MUSICAL
Diana Santiago 67

- ATUALIZAÇÃO E BIBLIOGRAFIA EM EDUCAÇÃO MUSICAL
Ilma Lira 75
- ALGUNAS OBSERVACIONES SOBRE LA FORMACIÓN MUSICAL
Mário Ulloa 85
- TEORIAS PARA UMA PRÁTICA MUSICAL CRIATIVA
Cristina Tourinho 93
- PRÁTICA DA EDUCAÇÃO MUSICAL: REFLEXÕES SOBRE O ENSINO INSTRUMENTAL
Ana Margarida Cerqueira Lima e Lima 97
- A CRIATIVIDADE NA PRÁTICA DA EDUCAÇÃO MUSICAL
Carmen Maria Mettig Rocha 103

ANÁLISE COMPOSICIONAL: “O QUE”, “COMO”, e “POR QUE”.

Ilza Nogueira

“What does one hope to gain by talking about talk about music when even just talking about music uses a language that is itself ‘metamusical’?”

*Benjamin Boretz*¹

O QUE:

Observando-se a análise musical no contexto da sua tradição no século XX, podemos definir o musicólogo analista, como aquele estudioso que preocupa-se em observar, imparcial e objetivamente, o funcionamento das estruturas musicais. Suas respostas à questão do COMO FUNCIONA determinada estrutura, portanto, não são qualificativas; distanciado da tradição do século XIX, o analista contemporâneo não está mais preocupado em responder quão bem ou quão mal a peça é construída, mas simplesmente em determinar um modo viável da percepção de sua estrutura numa perspectiva sistemática. Para tanto, as suas tarefas são as de identificar os elementos constitutivos e descobrir suas funções.

Identificar a constituição elementar da obra, portanto, constitui-se o primeiro problema analítico. Um problema inerente à natureza do discurso musical. Ao contrário da linguagem humana, a articulação linear dos sons musicais, ou a sua superposição em estruturas verticais, não resultam em símbolos determinados. Parte daí, portanto a necessidade de definir-se em análise, ao invés de isolar-se, as unidades constitutivas do discurso musical². Faltam à música os critérios explícitos de sua segmentação. O analista, portanto, não opera com elementos dados; é o seu ponto de vista, isto é, seus critérios de articulação do todo, que cria os objetos (unidades) de sua análise. As unidades do discurso musical definidas pela análise,

¹Benjamin Boretz, “Meta-Variations”, *Perspectives of New Music*, 8 (1969), n.º. 1, 1 – 74.

²As unidades analíticas, é prudente lembrar, não correspondem às unidades composicionais

portanto, antes de constituírem-se elementos individuais, são elementos individualizados. Desta forma, o analista situa-se perceptivamente diante do objeto estudado. O processo perceptivo do musicólogo, entretanto, por não desenvolver-se no tempo real da execução musical, distingue-se essencialmente do processo perceptivo do ouvinte. A percepção de uma determinada obra em tempo real, por sua vez, pode ser objeto de um estudo analítico.

A identificação elementar requer, portanto, a descoberta de técnicas empíricas que construam as unidades da estrutura musical. Seja qual for o ponto de vista ou o tema da análise, é através de comparações - seja dentro de uma única obra, entre duas obras, dentre várias obras, ou entre a obra e um modelo abstrato (a forma sonata, por exemplo) - que o analista chega à determinação dos elementos constitutivos e das suas funções. A sua ação básica, portanto, consiste na identificação de graus de contraste e semelhança; estes, além de determinarem a identificação de elementos estruturais, irão iluminar a verificação do processo estrutural da obra, com base na incidência dos três procedimentos estruturais básicos: repetição, contraste e variação.

A preferência do método comparativo ("científico") ao avaliativo (subjetivo) revela a busca da objetividade, característica da análise musical contemporânea. Quando falamos em objetividade, contudo, não deixamos de reconhecer que a existência do observador - o analista, o cientista - esvazia as possibilidades de uma objetividade absoluta. O dilema de todo estudo comparativo reside no fato de qualquer comparação ser sempre formada de acordo com o ponto de vista do comparante. E este ponto de vista define-se em função de uma bagagem cultural, de uma experiência, de conhecimentos específicos e reações perceptivas individuais. Os objetos analíticos construídos, portanto, são isomorfos ao conhecimento cultural do analista.

Desenvolvendo a observação de que a objetividade analítica é relativa, vamos chegar ao ponto de perguntarmos sobre as dimensões deste relativismo. Se ele nos autoriza a dizermos o que quisermos; se não existe, portanto, uma concepção analítica errada; se, enfim, qualquer análise é verdadeira.

Como dissemos acima, a análise musical contemporânea realiza-se através do método científico da comparação. Como atividade científica, portanto, a análise não é possível sem o julgamento da verdade. Julgamentos sobre a verdade, por sua vez, desenvolvem-se sobre pressupostos que sustentam sua elaboração. Em análise, os pressupostos do reconhecimento da verdade resultam do método comparativo. É comparando um determinado objeto a uma série de outros objetos no mesmo contexto ou em contextos distintos que construímos as observações e argumentos que controlam nossa interpretação. A atividade analítica, portanto, é essencialmente construtivista, não é produto de uma imaginação livre.

O ponto de partida de qualquer análise é sempre a representação gráfica da música. Esta representação, por sua vez, reflete uma seleção de certas variáveis do universo de fatos sonoros. Se considerarmos a representação gráfica como um

instrumento prescritivo adequado às possíveis realizações sonoras do objeto representado, a partitura e a transcrição situam-se no mesmo plano funcional. Para o analista, a distinção fundamental entre elas está no fato de que, trabalhando com a notação dada - a partitura, não se tem controle sobre a seleção das variáveis sonoras nela traduzidas; a oportunidade de corrigi-las. Quanto à transcrição (no caso da música de tradição oral ou de certas obras contemporâneas), por ser realizada após a experiência de ter-se ouvido a peça, ela é sempre mediada pela interpretação do analista.

COMO:

Para atribuir um sentido plausível a um determinado fenômeno, o investigador relaciona-o a uma série de fenômenos comparáveis; assim procede-se na investigação analítica. A estrutura analisada, portanto, é posta em perspectiva em relação a um horizonte interior ou exterior a ela; o objeto focalizado é, então, avaliado em função das características similares e dissimilares ao seu horizonte de comparação. Desta comparação em série, resultam os reconhecimentos de configurações estilísticas e da relevância das estratégias composicionais. A partir deste ponto, podemos atribuir pesos aos elementos constituintes do objeto analisado. Esta atribuição de pesos, por sua vez, conduz à escolha de um tema. Para a definição do tema, finalmente, não bastam unicamente os resultados da comparação em série; é importante que o analista situe-se em relação ao objeto estudado, isto é, defina o ponto de vista sob o qual focalizará seu objeto.

A SITUAÇÃO ANALÍTICA

A definição do ponto de vista analítico situa o observador diante do objeto, determinando como este será abordado analiticamente. A depender da situação analítica, um certo número de parâmetros e características são filtrados da substância do objeto musical. A análise, portanto, nunca é exaustiva. A diversidade de estilos analíticos, particularmente notável no caso de análises divergentes de uma mesma peça, resulta tanto da adoção de pontos de vista distintos, quanto da natureza simbólica do fenômeno artístico. A obra musical, "um símbolo inconsumado" (Langer; citado em Nattiez 1990: 108), encerra uma pluralidade de significados, dando margem, portanto, a várias interpretações analíticas distintas.

Definimos acima que a representação gráfica da música é sempre o ponto de partida da análise. O ponto de chegada, o objetivo do analista, pode encontrar-se na representação gráfica de **facto**, ou na imagem sonora refletida ou projetada. É a partir destes objetivos gerais, pois, que o musicólogo define a situação (ponto de vista), sob a qual irá considerar a estrutura musical.

Na análise composicional, podemos enumerar três situações analíticas distintas: 1) a concepção, 2) a partitura, e 3) a percepção. Na primeira, o analista posiciona-se em relação à imagem sonora na mente do compositor, no momento da composição; na segunda, ele posiciona-se diante da partitura *stricto sensu*; e na terceira, seu objetivo específico é a imagem sonora que a partitura projeta.

A análise que observa a obra sob o ponto de vista de sua concepção, estuda-a em termos dos critérios relativos à intenção do compositor, podendo, no entanto, estender sua perspectiva em considerações sobre a época ou a cultura às quais a obra pertence. O *Traité historique d'analyse musicale* de Jacques Chailley é uma teoria baseada nas estratégias composicionais: reconhecendo unicamente este tipo de análise, Chailley escreve: "ja que a análise consiste em 'calçar os sapatos do compositor', em explicar o que ele experienciou enquanto escreveu, é óbvio que não devemos pensar em estudar uma obra em termos de critérios estranhos às preocupações do autor" (1951: 104).

A análise que focaliza o texto musical *stricto sensu* propõe-se revelar as propriedades do discurso musical independentemente da gênese da obra ou de sua percepção. Não pretendendo descobrir o processo criativo, o analista preocupa-se exclusivamente com a identificação das características estruturais imanentes do texto, sem importar-se com o fato de estas resultarem de um processo composicional consciente ou inconsciente, ou com o grau de acuidade com que elas informam a concepção do compositor. Não envolvendo as perspectivas subjetivas do autor nem do ouvinte, estas análises mantêm-se na neutralidade das estruturas imanentes do texto, inscrevendo-se na linha de um estruturalismo ontológico, que encontra suas origens no formalismo de Hanslick. A Teoria dos conjuntos de Allen Forte deriva-se do ponto de vista da análise estruturalista.

Finalmente, o tipo de análise que focaliza a percepção da obra visa iluminar nossa experiência musical imediata. Edward Cone é um nome expoente deste tipo de análise. Segundo Cone, "a verdadeira análise funciona pelo ouvido e para o ouvido; seus discernimentos revelam como uma obra musical deve ser ouvida, o que, por sua vez, implica em como ela deve ser tocada. A análise é uma diretriz para a execução" (1960: 36).

A autonomia destas três situações analíticas na história da teoria musical é um fato reconhecido. O que se verifica, entretanto, é que raramente um analista adota uma destas posições em termos radicais. Frequentemente deparamo-nos com análises concentradas em um determinado ponto de vista, oferecendo, entretanto, reflexões pertinentes a outro(s). Em muitos casos, podemos mais acertadamente falar da presença de tendências, em vez de situações definidas.

O interrelacionamento das situações analíticas descritas, por sua vez, gera tipos de estudo distintos³, em que, à neutralidade da análise estrutural, o musicó-

³A descrição dos tipos de análise que se segue, baseia-se no texto de Nattiez "Articulating Three Families of Analysis: A First Approximation" (1990: 139 - 143).

logo adiciona um "colorido" composicional ou perceptivo. Um dos casos frequentes ocorre quando a incidência de um determinado processo composicional em uma peça ou grupo de obras leva o analista a concluir que, dificilmente, o compositor não teve tal intenção. Na maioria das vezes, a conclusão deriva-se da observação da obra no contexto de obras relacionadas estilisticamente, da mesma época, ou do mesmo autor.

O inverso desta situação é a do musicólogo que parte de documentos do autor – cartas, esboços – e analisa a obra sob a luz destas informações.

Outro caso frequente é o do musicólogo que, pondo em funcionamento suas idéias gerais sobre a percepção musical, coloca-se na posição da consciência coletiva e descreve o que ele pensa como sendo a percepção do ouvinte.

A situação inversa é aquela em que o analista, partindo de informações coletadas de ouvintes, tenta descrever como a obra tem sido percebida.

Finalmente, observa-se também a tendência à abrangência da totalidade do fenômeno musical⁴, em análises que, concentrando-se na neutralidade estrutural, acrescentam pontos de vista pertinentes tanto à concepção quanto à percepção. A teoria de Schenker exemplifica este tipo de análise. Em suas edições críticas de quatro das cinco últimas sonatas de Beethoven (1913-21), Schenker parte dos manuscritos originais, e descreve a estrutura das obras entremeando várias indicações sobre a interpretação; a finalidade da análise é, portanto, oferecer um modelo de interpretação e percepção. No caso de Schenker encontramos, portanto, uma situação descritiva (a análise estrutural) e outra normativa (relativa à interpretação).

ESTILOS: A PERSPECTIVA HISTÓRICA

A análise musical realiza-se em forma de um discurso falado ou escrito, o qual, lido ou ouvido será interpretado e criticado. Portanto, apesar de terem formas de existência físicas distintas, o discurso musical e o discurso sobre a música têm em comum o fato de destinarem-se à comunicação, de serem objeto de interpretações e de exporem-se à crítica.

Em *Traité des objets musicaux*, Pierre Schaeffer critica o discurso analítico, referindo-se a este em termos de um "impasse da musicologia":

"Em seu conjunto, a literatura abundante consagrada às sonatas, quartetos e sinfonias, são ociosas. Somente o hábito pode ocultar a pobreza e o caráter disparatado destas análises. ..., quando se abstrai os comentários comprazedores sobre os estados de alma do compositor ou do intérprete, fica-se reduzido à mais seca enumeração, em termos de tecnologia musical, dos seus processos de fabricação, ou, no melhor dos casos, ao estudo da sintaxe. No

⁴Vale salientar que não nos referimos a uma "análise total", coisa utópica; a análise nunca esvazia uma obra.

entanto, nenhuma explicação verdadeira do texto. Não é surpreendente? Talvez a boa música, em si mesma uma linguagem, e linguagem específica, escape radicalmente a toda descrição e a toda explicação por meio de palavras. ...A (minha) análise é severa, sem dúvida, mas ela denuncia a falta de fôlego da musicologia, fato de que, hoje ou amanhã, precisa-se tomar consciência. Se toda explicação - seja ela nacional, instrumental ou estética - esquiva-se, melhor seria reconhecer que em suma, nós não sabemos muita coisa sobre a música.. E que, o que é pior, aquilo que nós sabemos extravaiamos mais que nos conduz (1966: 19-20).”

O depoimento de Schaeffer hoje é um documento histórico, não reflete a realidade do discurso analítico contemporâneo. A sua importância como documento histórico é a de revelar não somente o início da mudança estilística ocorrida no discurso analítico a partir dos anos 60, como também informar sobre o sentido desta mudança. Até então, prevalecia nas análises musicais um estilo impressionista ou histórico, tendendo frequentemente a demonstrar a genialidade do compositor. Havia uma preocupação essencialmente descritiva, um propósito claro de **falar sobre** a música. Resulta do contato com as disciplinas estruturais e exatas (a lógica, a matemática, a linguística) o direcionamento do discurso analítico para um estilo que busca a objetividade, a modelização da obra.

O texto analítico de Vuillermoz sobre o Prelúdio de Debussy exemplifica o estilo impressionista (fofo, inexato) do final da primeira metade do século:

“A alternância de divisões binárias e ternárias das colcheias, o artifício dissimulador das três pausas, amaciam tanto a frase, tornam-na tão fluida, que ela escapa a qualquer rigor aritmético. Flutuando entre o céu e a terra qual um conto Gregoriano, a frase escorrega sobre as indicações que marcam divisões tradicionais; foge tão furtivamente entre as várias tonalidades, que liberta-se sem esforço do seu controle, e temos que aguardar a primeira aparição de um suporte harmônico para que a melodia deixe graciosamente esta atonalidade acidental (citado em Nattiez 1990: 161).”

Os **Ensaio em Análise Musical** de Tovey, por sua vez, exemplificam os textos analíticos que, através das referências históricas, tendem a focalizar a genialidade do compositor. Assim ele inicia sua análise da Sinfonia em Ré menor de Dvorák:

“Não hesito em considerar a Segunda Sinfonia de Dvorák, a Sinfonia em Dó maior de Schubert e as quatro sinfonias de Brahms, dentre os maiores e os mais puros exemplos desta forma artística desde Beethoven. Não deveria haver dificuldades, hoje em dia, em reconhecer-se sua grandeza. Ela não apresenta nenhuma das fraquezas de forma que tão frequentemente estragam as melhores obras de Dvorák, exceto por uma certa dureza no movimento

final...e tais exemplos, como a continuação do segundo sujeito no primeiro movimento da sinfonia e o trio do scherzo, fossem estes os únicos fragmentos preservados da música do século XIX, provariam às futuras gerações que Dvorák foi um grande compositor (1978: 94).”

O estilo analítico contemporâneo, por sua vez, concentrando-se na neutralidade do texto musical, tende à precisão, ao rigor científico, buscando a minimização de ambiguidades linguísticas e da lassidão do vocabulário analítico⁵. Neste extremo localizam-se Babbitt, Boretz, Forte, Lewin, Morris, dentre outros. A linguagem formalizada deste novo estilo analítico realiza-se às custas da dimensão emotiva da música, dimensão esta que relaciona-se aos aspectos dos processos criativo e perceptivo. Observa-se, portanto, que à celebração da precisão científica, corresponde a total negligência pelas dimensões antropológicas do fenômeno musical.

A introdução de meios alternativos de apresentação, tais quais modelos matemáticos ou linguísticos, gráficos redutivos ou estatísticos, tabelas estatísticas, diagramas, símbolos visuais representando elementos musicais, etc., caracterizam o discurso analítico contemporâneo. Uma ferramenta descritiva, uma representação material, os gráficos, tabelas, diagramas e símbolos oferecem um modelo alternativo de percepção, complementando a expressão verbal, ou mesmo substituindo-a (no caso da transcrição gráfica). O recurso a estes meios alternativos correspondeu ao empenho da análise por um **status** científico; ao objetivo de não mais simplesmente descrever verbalmente a música, mas **simulá-la** com tal exatidão, que torna-se mesmo possível reproduzir as configurações naturais do objeto original a partir do modelo.

Já que nos referimos ao estilo de análise paradigmática, é oportuno estendermo-nos um pouco sobre uma distinção fundamental entre os diversos modos de simular uma composição. Não se trata de uma distinção metodológica, a qual seria mais específica; mas de uma distinção mais ampla, entre dois tipos genéricos de análise, aos quais vinculam-se os diversos métodos. Um deles interpreta a estrutura estudada dissociada do aspecto de sua evolução em tempo real; relacionando características, classificando fenômenos, ou demonstrando a organização hierárquica das unidades estruturais, tais análises fornecem uma imagem global do objeto por meio de avaliações estatísticas. O outro tipo considera as características estruturais da obra sob o aspecto da sua sucessão, isto é, da evolução linear; a **distribuição** e o **contexto** dos acontecimentos, portanto, é significativa para o objetivo da análise.

Uma avaliação estilística do discurso analítico deve considerar, ao lado do tema da análise, a bagagem cultural do analista e o fator da historicidade; a percepção do musicólogo é condicionada à sua cultura e ao seu momento histórico; a sua produção, portanto, diz respeito ao seu contexto sociocultural e à sua época.

⁵ Refiro-me aqui especificamente à inconsistência terminológica nas definições de elementos da música - a exemplo, célula, motivo, figura, frase, tema, etc., constatada quando comparamos enciclopédias e dicionários de música (Larousse, de la Pléiade, Fasquelle, Harvard Dictionary of Music, por exemplo) ou tratados teóricos publicados entre o final da década de 50 e meados da década de 70 (autores consultados: Falk, Stein, Davie, Christ, Riemann).

POR QUE:

O depoimento de Schaeffer, no que critica a falta de correspondência entre o discurso analítico e o discurso musical, também revela uma preocupação relativa à função social do musicólogo. Ao seu, poderíamos acrescentar depoimentos de outros compositores (em geral feitos informalmente). Considerando estas observações, perguntamo-nos se a música seria capaz de falar de si mesma, sem a mediação do discurso musicológico; em favor desta suposição, poderíamos citar as análises musicais de Hans Keller, nas quais exemplos musicais estão justapostos em um comentário sem texto, deixando ao leitor a responsabilidade de construir as conclusões analíticas.

A análise composicional é uma atividade que depende das obras musicais. A rejeição ao discurso analítico - uma atividade "parasítica" - é comum dentre os músicos. Partindo desta observação, poderíamos perguntar-nos: os depoimentos do compositor substituiriam uma análise de sua obra? Seriam mais "verdadeiros"? Qual dos dois discursos adere-se mais ao fato musical? Reconhecendo que atitude do músico e do musicólogo para com a linguagem verbal são distintas, não deveríamos considerar o **status** que esta linguagem tem para um e para outro, afim de avaliarmos o escopo dos discursos de um e de outro? Não deveríamos considerar a distinção cultural nas formações do músico e do musicólogo, para justificarmos como falam de um e outro sobre a música?

Observando o aspecto das censuras à inadequação do discurso analítico, Nattiez conclui que estas decorrem de incompreensão das relações entre o discurso musical e o discurso sobre música. Observando que a análise não pretende nem pode substituir a experiência musical viva - pois que não é uma reprodução, mas uma **simulação** (no melhor dos casos um **modelo**), Nattiez compreende que a relação entre os dois tipos de experiência musical é necessariamente oblíqua. (1990: 152-153).

A definição da função social do musicólogo, por sua vez, está intimamente relacionada aos objetivos específicos do seu estudo. Através da observação comparativa do estudo analítico ao estudo de outras disciplinas de música, Ian Bent define os objetivos da análise, identificando também sua função auxiliar no estudo específico de outras disciplinas (1980: 341-342).

Observando os fins e meios comuns e incomuns às disciplinas análise, estética e teoria composicional, Bent distingue-as fundamentalmente quanto a temáticas e objetivos específicos. Na sua concepção, estes três campos de estudo ocupam posições ao longo de um eixo: em um extremo, a estética objetiva a colocação de música dentro de esquemas filosóficos; no outro extremo, a teoria composicional objetiva instruir tecnicamente na habilidade da composição. A posição intermediária da análise indica, portanto, sua estreita relação com os dois outros campos de estudo.

Quanto ao interrelacionamento entre a estética e a análise, observa-se que ambas preocupam-se com a natureza da obra; em definir o que ela é, corporifica ou significa; em explicar como a obra veio a ser; em verificar seus efeitos e implicações; em avaliar a relevância ou o valor da obra para seus receptores. No entanto, enquanto o analista observa a estrutura definindo seus elementos constitutivos e explicando como eles **funcionam**, o esteta focaliza a natureza da música **per se** e o seu lugar entre as artes, na vida e na realidade. Ambicionando o status de uma ciência natural, a análise define o específico da música; enquanto a estética, um ramo da filosofia, define o geral. No que concerne ao específico, a análise fornece evidências para as conclusões da estética; a estética, por sua vez, fornece problemas para o analista resolver, condiciona o método e o ponto de vista da análise, e fornece os meios do analista expor suas conjecturas. Como observa Bent, a distinção entre as duas disciplinas está nos centros de gravidade de seus estudos; enquanto o analista preocupa-se em definir a estrutura musical dentro do complexo de estruturas musicais, o esteticista preocupa-se em colocar as estruturas musicais no sistema da realidade.

Quanto às interrelações entre a análise e a teoria composicional, Bent observa as duas disciplinas têm um interesse comum: as leis da composição musical. Entretanto, enquanto a análise preocupa-se com a redução e a explicação, a teoria composicional preocupa-se com a geração da música. A análise pode ser um instrumento da pedagogia da composição, no que tange à aquisição de técnicas composicionais; a teoria composicional, por sua vez, pode oferecer-se como material primário para as investigações analíticas, fornecendo critérios para o exame da obra musical.

Um outro tipo de relação define-se entre a análise e a história da música: a da interdependência existente entre disciplinas cujos métodos de trabalho são complementares. Informações históricas, no que ativam a dimensão do tempo, indicam ao analista probabilidades ou improbabilidades, podendo também explicar elementos incongruentes em termos analíticos. Informações analíticas, por sua vez, indicam ao historiador relações de estilo, as quais possibilitam a construção de cadeias de causalidades em dimensão temporal; ademais, a experiência analítica também possibilita a distinção de tradições ou categorias entre compositores ou obras normalmente associados por uma razão ou outra.

Apesar da sua dependência da obra musical, e da sua interdependência com outras disciplinas do estudo da música, observando-se as funções específicas da análise musical, não se pode deixar de reconhecê-la como uma atividade que têm seu modo de existência próprio. Sua etnografia, sua história, e sua sociologia, podem ser escritas. Sua autonomia, portanto, não pode deixar de ser reconhecida.

REFERÊNCIAS

- Bent, I. 1980. Analysis. *The New Grove Dictionary of Music and Musicians*, vol. 1. London, 340-388.
- Chailley, J. 1951. *Traité Historique d'analyse musicale*. Paris: Leduc.
- Cone, E. T. 1960. Analysis Today. In *Problems of Modern Music*. E. Land, ed. New York: Norton, 34-50.
- Nattiez, J.-J. 1990. *Music and Discourse*. Princeton: Princeton University Press.
- Schaeffer, P. 1966. *Traité des objets musicaux*. Paris: Seuil.
- Tovey, D. F. 1978. *Essays in Musical Analysis, 2, Symphonies II (1935)*. London: Oxford University Press.

ANÁLISE COMPOSICIONAL

Willy Corrêa de Oliveira

Uma das estórias do Sr. K., Brecht contava mais ou menos assim:

Após a audição de uma peça contemporânea, diz o Sr.K.:

– Esta peça data da antiguidade!

“Um documento musical datando da antiguidade, de uma época bárbara...Naqueles tempos não se distinguia nada nitidamente. A música soa assim: muita confusão; a melodia sobe ou desce sem direção clara, a harmonia dá a impressão de ser qualquer cacho de notas, incerta. E para compensar a falta de nitidez, o compositor se esforçava para inventar mil artifícios – como se diz – ‘estruturais’. Uma época bárbara... a sociedade naqueles tempos deve ter sido muito dividida em classes. Os compositores viviam tão separados do resto da sociedade que tanto fazia que eles fizessem o que bem quisessem. É possível acreditar que o povo daquela época bárbara seria capaz de cantar ou assobiar uma música dessas?? (E tomando alento, continua o Sr. K.) Muito isolamento, muito egoísmo: o compositor escrevia para ele mesmo. Muita angústia nos sons dessa música. (Meditando) Quantos homens não eram considerados apenas como objetos de uso... Pelo que já li e pelo que já ouvi sobre aqueles tempos, havia os ‘artistas’ – torturados e isolados – de um lado e os produtores de música psicotrópica para as massas do outro... Muita divisão de trabalho! Uma época bárbara e triste, a antiguidade...”

O músico: Sr. K., desculpe-me, mas... bem, esta música data de época muito recente.

O Sr. K.: Sim! (tristemente) Da antiguidade...

Muito arguto este Sr. K.!

Eu de minha parte, devo confessar aqui, diante de todos, que eu não sendo tão solerte quanto ele, eu pude ser enganado por esta música durante muito, muito tempo. Acredito mesmo, que muita gente permanece sendo ludibriada por mais tempo ainda do que eu fui. E que alguns outros apenas fazem de conta que acreditam numa música assim. Ou mesmo em outras (do gênero), pois em cada estação já passamos por modernos em todos os tons, em séries dodecafônicas,

afônicas em silêncios e em estrondos, eletrônicas, minimalistas, maximalistas, teatro musical, anti-música.

Estou persuadido de que é uma responsabilidade nossa frente à análise musical, a de que os objetos para análise têm que ser judiciosamente justificados para que o aluno não seja induzido em erro.

Baseados em que, podem o aluno e o professor, se apoiarem para justificar um objeto de análise? Para que o aluno não seja enganado pelo professor, mas também para que o professor não se engane ao enganar o aluno? Para que não mais aconteça de um professor induzir o aluno a pensar que a música da antiguidade, de uma época bárbara, dividida em classes, em que tantos homens eram apenas considerados objetos de uso, que uma tal música pudesse ser tomada como a essência mesma do que há de mais avançado? De mais moderno?

Baseados em que podem o aluno e o professor se apoiarem para discernir que determinado objeto musical é necessário como objeto para análise?

Neste campo, a História tal como a contamos tem se mostrado ineficaz. Falamos, por exemplo, de inumeráveis conquistas, de sínteses trabalhadas e duras penas durante quase **novecentos anos** para, só então, se passar do modalismo para o salto qualitativo da tonalidade. No entanto, afirmam eles que em menos de 50 anos, a "humanidade" superou o tonalismo e atingiu o serialismo... Geralmente omitimos a participação das gentes nesta História. Geralmente temos tido o cuidado de só sublinharmos a participação dos gênios.

Mas quando falamos da contemporaneidade tudo se passa como num passe de mágica (ou melhor, de truques truculentos), sem que se denote o mínimo escândalo, sem o avermelhar as faces de vergonha, afirmamos (como o livro de História nas mãos): que Schonberg - tendo dado ouvidos às necessidades da causa, entregou à "humanidade" uma nova táboa da LEI. E que esta lei libertaria a música dos entraves que ela sofria ao tentar engatinhar para fora da tonalidade. Tudo se justificando pelo desaparecimento de "séries" aproximadamente dodecafônicas nas obras de vários compositores. (Nem mesmo a uma dúzia chegavam). Era, segundo eles, um caminho irreprimível ao longo de uma marcha para a vitória da música atonal que estaria se desenvolvendo desde Liszt. Outros confirmam Wagner. E outros ainda vão buscar a origem desta taça na música de Gesualdo, no século XVI...

Fazer retroceder a verdade da música contemporânea até Gesualdo, não envolve (casualmente?...) a constatação do fato isolado da música deste príncipe? De um príncipe louco e torturado pelos crimes de assassinato? Mas de um príncipe que tinha o poder econômico e social na mesma mão que escrevia a música em seu principado? E diziam ainda mais - desavergonhadamente - que a história da música teria tido um fluir ainda mais vertiginoso, se tivessem escutado mais atentamente as vozes dolorosas de Gesualdo... E concluíam que, neste caso, Schönberg teria que ter existido 500 anos antes... A lógica burguesa com todo o seu ímpeto não se dá ao mínimo trabalho de apontar para a participação das diversas classes sociais no desenvolvimento da história musical. Falam de gênios, de datas, de grandes obras,

e basta! Escrevem histórias que se concretizam sem nenhuma participação do público, porque são estórias que só se desenrolam em suas cabeças 'privilegiadas'. Depois imprimem e fazem circular como verdades. Toda a história é narrada com a finalidade de propagar a entrada em cena de sua classe decadente, para afirmar a prioridade supina de sua participação.

Só muito recentemente me deparei com uma definição de história que bem poderia ser trabalhada por discípulos e mestres, um pouco antes do primeiro exercício de análise musical. A definição em questão foi escrita por Strindberg:

"Que é história?

É a narrativa do passado na medida em que a classe superior se apresenta de maneira vantajosa.

E se ela se apresenta de maneira desvantajosa?

Então a isto se chama de escândalo.

Que é o escândalo?

Ora, tudo o que se opõe à classe superior".

E pouco mais adiante, neste mesmo **Pequeno catecismo para uso da classe inferior**, escrito por volta de 1886:

"Que é estética?

Uma doutrina que nos ensina a louvar ou a criticar uma obra de arte.

Quais são as obras de arte que devem ser louvadas?

As que glorificam a classe superior".

Baseados em que, podem o aluno e o professor se apoiarem para justificar tal objeto de análise?

Acreditamos que ao lado de algumas perguntas pertinentes devemos abrir os olhos para a REALIDADE. Mas aí também é necessário estarmos conscientes, atentos para o fato de que a realidade está dividida em classes antagônicas, cujos interesses não são coincidentes. E mais a ciência de que "O PODER ECONÔMICO DOMINANTE É TAMBÉM O PODER ESPIRITUAL DOMINANTE". E ainda cômico de que "a arte não é universal como se pensa. Ela é apenas a arte de uma classe, da classe dominante", como bem colocou Hanns Eisler.

Numa época em que as abstrações de cunho individualista formam um repertório babelesco como o da música burguesa contemporânea, acho natural que nos voltemos para a realidade e aí re-encontremos o ponto de encontro para o re-estabelecimento da comunicação entre o compositor e o público. Aí se encontram os modelos musicais que servirão de objetos de análises.

Na música o realismo não se encontra na realidade em estado natural. Naturalmente, as manifestações não são de natureza musical: são materiais acústicos sem o movimento de inter-relações estruturais que os homens criaram para o canto, para a dança, para seus instrumentos musicais. Como acontecimentos acústicos em estado bruto não servem para as imitações diretas do natural. Imitan-

do, pois, diretamente a natureza estamos reproduzindo a natureza onde deveria estar acontecendo a música dos homens. A música com a qual os homens se comunicam efetivamente, e é fruto da prática social plantada e colhida no solo fertilizado pela tradição em movimento. O que vale dizer que a tradição não é algo imutável. Pelo contrário, está, como a vida social, sempre em movimento e em processo de renovação. Na tradição vão sendo liberadas as informações que os homens necessitam enquanto seres sociais. A tradição como um bem coletivo e não com o sentido de "novo" que o burguês acumula - fixando ele próprio a cotação na bolsa de arte - e em detrimento da vida social.

Assim, é evidente que o realismo musical não é encontrável nos manuais de história da música contemporânea. Nestes livros, a burguesia mascarando as relações sociais, econômicas, quer justificar a música ("erudita") inutilizável que ela própria escreve e que ninguém quer ter ouvidos para ouvir. Portanto temos de nos nutrir do REALISMO das músicas que são realizadas no vivo das relações sociais, e não na história e nas teorias que a burguesia escreve para acondicioná-la às suas estreitas ilusões. E para mascarar a luta de classes.

Hoje, o que mais urge é que desvendemos a máscara da ideologia e mostremos sua verdadeira cara.

A realidade da música vamos encontrá-la nas músicas que são de uso e na tradição que se mantém viva. Em parte das músicas que constituem a História, em plena batalha das classes e não no modo como as histórias são contadas com apoio de repertórios ilusórios, em mentiras.

De qualquer modo, mesmo agora, quando compositores e públicos já se encontram tão distanciados, pelo menos ainda há sobreviventes, por causa do alimento que uns farrapos da tradição ainda constituem. Constatamos este estado de coisa quando nos damos conta do que soa nas mídias e nas salas de concertos. "As novas antenas continuam a difundir velhas asneiras", disse Brecht. Não estamos defendendo esta produção, pois que estamos conscientes de que este tipo de produção, no capitalismo, é engendrado para dopar as massas, para desviá-las do campo de treinamento de suas lutas. Mas estamos conscientes, também, de que é inútil combatermos esta produção com línguas "eruditas" que ninguém entende, que pouquíssimos falam. Hoje já é possível alguma astúcia - que a vida nos tem ensinado - para sabermos que tais línguas foram elaboradas em laboratórios imaginários de galáxias extra-terrestres (ou mesmo em Sírius), mas bem distantes de onde as pessoas vivem, aqui na terra, onde as classes se repartem.

A comunicação se rompeu. Temos que buscar o elo perdido. Eis um problema fundamental para a realização da análise musical. Voltar até aquele ponto na história em que o elo se rompeu e desapareceu. A partir da tradição, procurar terreno mais propício para a busca. Procurá-lo, re-encontrá-lo, reatá-lo e continuar a corrente.



Hoje a análise torna-se muito mais própria, mais importante do que a própria obra. A gente chega ao disparate de inventar materiais para análise. Algo no espírito das teses acadêmicas.

Compomos com vistas para a análise e não com ouvidos para a música, para a realidade. Compomos a partir de análises musicais para sermos analisados e não para sermos escutados no vivo da realidade social da música.

A análise vem, de certo modo, substituindo as regras que uma prática social da música teria possibilitado. O poder da análise deve ser apoiado no uso social da música. Deve se limitar de um lado no uso, do outro no gosto pessoal e do lado extremo se confinar com as surpresas que a técnica e a invenção configuram quando se estabelecem sobre o terreno firme da realidade.

A análise musical chegou a tal extremo que hoje construímos variações tão elaboradas quão distantes do material temático (que se tornam irreconhecíveis mesmo para os especialistas). Em especial, isto é verdade, quando nos damos conta do quão pouco que conta a memória para a música nova. Daí chegarmos a tais confins de abstrações.

Se a música ao longo do tempo contou com a memória para a compreensibilidade, hoje trabalhamos com a amnésia. Até parece que temos a consciência tão pesada que não queremos lembrar de nada. Uma amnésia irrevocável.

Durante anos cultuamos um sem número de músicas que serviam de modelos no plano teórico, exatamente por motivo das análises que delas se faziam.

Justifica-se a música pelas análises em vez de se procederem à análise das músicas que se justificam pela escuta, pela prática social da música.

E mesmo quando chegávamos a ouvir a música, era à análise que escutávamos: a música servindo apenas como fundo para a memória da análise.

O problema a ser colocado, agora, é o de se ter uma justificativa aceitável para a análise que se pretende fazer de uma música.

ANÁLISE COMPOSICIONAL

Estércio Marquez Cunha

Ao se pensar em análise composicional é necessário ter em mente que se trata de análise de uma estrutura destinada ao percepto e que a percepção desta estrutura é temporal, ou seja, as partes do todo são captadas sucessivamente.

Percebe-se uma estrutura porque seus elementos componentes estão organizados de alguma maneira. O objetivo da análise composicional é exatamente descobrir como estão organizados, como se articulam entre si, os elementos constituintes de uma determinada estrutura.

O processo de análise composicional deve coincidir com o aprendizado e a prática musical, da qual é parte integrante.

O compositor, hoje, reconhece o som e o ritmo, bem como sua organização, em um espectro muito amplo. Entretanto, o ouvinte, e mesmo o iniciado desta arte, vive um processo de estreitamento das ideias, de inércia perceptiva, causado pelo excesso e repetição de um mesmo padrão musical, o qual se tornou hoje ambiental: a música de consumo (música comercial, soft music, música popular, como queiram chamar). Este é um fenômeno do século XX provocado pela mídia comercial. Há um distanciamento entre o compositor, a obra e o público. É um fato de educação: faz-se necessário, nesta época de poluição musical, educar a percepção do jovem para que ele não seja apenas um ouvinte passivo, mas que saiba escolher, criticar, interferir. Este processo de educação implica não só na fruição da obra de arte, mas também na formação do espírito crítico, na capacidade de escolha dos indivíduos. São fatores que transcendem ao campo da arte, mas que são por ela estimulados. A educação da percepção é parte da formação do indivíduo.

A percepção pertence ao campo da sensibilidade, mas não é inconsciente. Ela é, como diz Fayga Ostrower, "a elaboração mental das sensações". A percepção é portanto uma forma de conhecer, geradora de signos mentais. Ela pode ser educada.

Pelo exposto, acreditamos que a educação musical deva ser trilhada no trinômio síntese-elaboração-análise.

Síntese aqui é sinônimo de percepção. Visto que o indivíduo hoje se distanciou muito da natureza, faz-se então necessário provoca-lo a perceber primeiramente os elementos expressivos: som, movimento, luz, cor, sombra, etc. Elaboração

é a manipulação, a organização, a transformação dos elementos em novos objetos perceptíveis. É o próprio jogo da composição.

Análise é a verificação de um fenômeno ou de uma estrutura, no todo e nas partes, suas causas e efeitos.

A análise composicional deve ser uma prática natural na formação do músico, desde a sua iniciação. Entretanto, o iniciando passa de uma fase de pura sensibilização para o aprendizado dos símbolos gráficos e da execução instrumental, sem ser levado a refletir sobre o que está fazendo. Este aluno, queira ou não, já adquiriu todo um estereótipo fácil do rádio e da televisão. E, facilmente o toma como modelo. A disciplina geralmente chamada de análise musical é oferecida quando o aluno já adquiriu uma boa parte de sua experiência musical. Na aula de análise musical geralmente o professor exemplifica aquilo que o aluno aprende na classe de harmonia e, mostra os principais esquemas de formas musicais. Entretanto, pouco discute a respeito de fatores fundamentais na construção e na percepção das formas, tais como o contraste, a reinteração de elementos, a informação, etc. Ao aluno então é dado a analisar peças semelhantes àquelas que o professor usou como exemplos. Este aluno nem sempre está lidando com peças harmônicas, e, dificilmente encontra em duas peças o mesmo esquema formal escolar. Com esta formação ele não sabe o que fazer diante de uma peça escrita antes ou depois dos séculos XVIII e XIX.

O conhecimento dos sistemas proporciona o entendimento do processo e isto deve ser ensinado. Entretanto, deve se ter em mente que os diferentes sistemas não são organismos fechados e que ao analisar pode-se deparar com peças compostas segundo leis próprias ainda mesmo não sistematizadas. Se o aluno tem conhecimento do código musical, dos procedimentos formais, e, o professor pede para analisar, por ex., a sonata para piano K300 de Mozart, muita coisa já está dita e sabida. Melhor seria se, ao contrário, através da análise, o aluno descobrisse tratar de uma sonata de Mozart, ou algo próximo. É atitude antianalítica o procurar na peça aquilo que queremos encontrar, em vez de verificar o que realmente está estruturado.

Pensamos que análise não se ensina, pratica-se através de códigos, sistemas ou pressupostos. E, o primeiro pressuposto a se observar ao analisar ou praticar música é o de que se trata de estrutura construída basicamente com som e ritmo. A partir deste pressuposto o aluno deve descobrir a peça, ou seja, saber como estes elementos e outros extrínsecos foram ali organizados e o que se percebe daste organização. A análise é um meio, nunca um fim.

TÉCNICAS COMPOSICIONAIS E ATUALIZAÇÃO

Fernando Cerqueira

A OBRA MUSICAL ENQUANTO SISTEMA ARTÍSTICO

A razão primeira de qualquer sistema é organizar os elementos, subordinando-os a princípios ou mecanismos operacionais que os façam trabalhar como partes "naturais" de um todo. Nos "sistemas" artísticos, isentos de utilidade prática imediata, os mecanismos se mostram historicamente mais resistentes do que na ciência, talvez pela força de coesão mítica e dramática da expressão humana capturada pela obra de arte.

A continuidade histórica dos elementos de uma arte, pela permanência ou repetição de algum fator, leva à cristalização de modelos, quer no nível dos meios (técnicas), quer no nível dos fins artísticos. Sendo impossível pensar o ato artístico, como qualquer ação, sem permanência ou repetição de algum elemento, a criação artística, devido à sua insaciável sede de renovação, realiza-se como um eterno paradoxo: a arte tradicional faz a repetição funcionar como contraste; a moderna tenta renovar o contraste sem a repetição; a pós-moderna, pior ainda, pretende um acordo entre a extrema repetição (redundância) e o extremo contraste (originalidade).

Mas, no instante que uma obra é criada, um novo sistema de certo modo nasce - o sistema obra -, incorporando e re-funcionalizando em seu eixo outros macro e micro-sistemas. Assim, todo material e suas leis ("naturais" ou não) se relativizam e subordinam à autoridade da obra. Esta, tomando o lugar do autor, termina por criar o seu próprio mundo, um mundo fechado e exclusivista, por mais "aberta" ou desagregadora que seja a sua forma, e que compete ao "leitor" recriar ou fazer girar.

Pressupostos como esses fundaram o "espírito" da modernidade, em todos os setores da criação artística, mas só muito lentamente modificaram o seu "corpo" musical. Em torno do temperamento e da tonalidade, por vezes abalados em existência mas impassíveis em substância, desde o barroco, ruíram reinados, revoluções, teorias e práticas sociais, além de conviverem, a partir da segunda metade do séc. XIX, com profundas mudanças em setores não musicais. E quando a

tonalidade finalmente pareceu perder o monopólio da **língua**, manteve ainda o domínio da **fala**, sobrevivendo enquanto **discurso** e enquanto **significado** musical profundo, no interior dos novos procedimentos que contraditoriamente tentavam superá-la, mesmo os mais inovadores, como o atonalismo cromático e o dodecafonismo da primeira fase. Apesar disso, no início do séc. XX, tanto por razões internas de lento desgaste funcional e expressivo das **formas**, quanto por pressões externas de nível “estrutural”, aglutinaram-se transformações na **noção de sistema** artístico que implicaram em novas relações entre **material**, **forma** e **conteúdo** que sustentam a obra de arte. Acompanhando a expansão geral do conhecimento e das práticas humanas para fora dos limites clássicos de **tempo/espço**, objetivo e subjetivo, renovando e ampliando o imaginário artístico, a modernidade musical rompeu a fronteira do **temperamento** e da **instrumentação**, enquanto fatores de confinamento dos parâmetros sonoros no círculo fechado da **melodia-harmonia**, planos condutores da sintaxe e da semântica do **organismo tonal**.

A introdução progressiva, desde o final do Romantismo, da autonomia relativa dos parâmetros sonoros, pela super-valorização de qualidades, como o timbre, a dinâmica, o ritmo, a métrica, até então complementares das relações de **altura**, além da posterior descoberta da musicalidade do **ruído**; igual perante os “sons musicais”, significaram o desmonte das estruturas que se articulavam e alimentavam o seu ciclo vital em padrões diatônico-cromáticos, amarrados remotamente ao conceito grego de **dissonância-consonância** e sobreviventes históricos nas fórmulas cadenciais de **tensão-repouso**, coração do **sistema tonal**.

A essas razões de ordem interna do sistema, acrescentam-se as novas exigências expressivas do **compositor**, consequências de um interesse musical já multifacetado, fundado no avanço do auto-conhecimento, como indivíduo e como ser social, e em novas possibilidades de uma percepção consciente do mundo e do papel do artista. Mas, não se pode também esquecer a internalização, pela técnica composicional, de novos recursos metodológicos e formais emprestados da ciência e tecnologia ou de setores artísticos emergente e, principalmente, a contribuição das pesquisas antropológicas que abriram a percepção do artista “ocidental” para outros sistemas e valores culturais, situados fora ou incrustados no dorso da sua própria “civilização”.

DUAS POSSÍVEIS POÉTICAS MUSICAIS

O desenvolvimento histórico da criação artística, fundado num processo comum que alterna rejeições e consensos, permite concentrar a análise do fato musical a partir de duas atitudes ou “poéticas” que, combinadas ou isoladas (às vezes não tanto na **prática** quanto na **vontade** do autor), fundamentam as principais

“filosofias” da composição na modernidade, condicionando suas técnicas e resultados. A liberdade de opção, ou a própria condição humana, obriga o criador a situar-se entre a repetição e o contraste, o esperado e a surpresa, o velho e o novo, o já “cozido” e o “cru”. O que o leva ao dilema entre uma **visão diacrônica** cujo foco vem do passado, e uma **visão sincrônica** que, do presente, se direciona para o futuro. A tendência do artista para uma destas posições definirá a sua técnica ou estratégia básica frente à relação **fins/meios**, seja recorrendo à **densidade histórica** dos “códigos” ou à **espon-taneidade** da sua “comunicação” pura. Estas alternativas não deixam de ser a reedição moderna, no nível dos procedimentos técnicos, do dilema expressivo dos românticos frente à prisão das formas clássicas, feitas para o “sonho apolíneo”, mas pequenas para a “paixão dionisíaca”. Assistimos, hoje, talvez por isso, à etapa final(?) de uma **fusão** entre o **objetivismo** clássico (racionalidade, simetria, gramática,) e o **subjetivismo** romântico (irracionalidade, assimetria, retórica).

Ao assumir os materiais sonoros como um repertório de elementos historicamente ou culturalmente determinados, o compositor parte da carga de **significados sedimentados** pelo uso nas obras mais representativas. Provados como recursos “confiáveis”, por valor estrutural ou pelo sucesso enquanto objeto de consumo social, os procedimentos produziram marcas “semióticas” nas obras posteriores, por um consenso tácito e geralmente inconsciente dos meios artísticos, ao longo dos séculos. Desta “tendência histórica dos meios musicais”, agudamente discutida por Adorno (1958)¹, não escapa, como destinação final da obra, sequer a **vanguarda**:

“O procedimento de composição da nova música põe em discussão o que muitos progressistas esperam dela: imagens concluídas em si mesmas, que possam ser admiradas de uma vez por todas nos museus musicais, ou seja, em teatros e salas de concerto.”²

O fato de que os “museus” da música se tenham ampliado para o rádio, cinema e televisão, complica a questão: a viabilidade de **mercado** mais natural para obras, antigas ou recentes, produzidas conforme um repertório já conhecido de códigos e “bordões” de sucesso, empurra a criatividade artística de volta ao “estilo”, devolvendo a almejada originalidade moderna para o círculo vicioso(?) da **variante** e do **simulacro**. A música se torna uma “linguagem” onde a liberdade do compositor se restringe à individualidade de sua “fala”.

A outra “poética”, ou o outro lado da questão, leva o compositor a assumir os materiais como **qualidades e quantidades** sonoras, derivadas de possibilidades acústicas e estruturais, obtidas especialmente **por processos** de manipulação e seleção. Os procedimentos sistemáticos, anteriores à gênese da idéia propriamente dita, visam estabelecer estruturas sonoras e elaborá-las em texturas parciais de onde emergirão os conteúdos expressivos da obra, e que serão, finalmente, orde-

¹ ADORNO, T.W. **Filosofia da nova música**. Trad. Magda França. São Paulo, Perspectiva, 1974. 165 p. (Col. Estudos-26)

² Idem. **Ibidem**. p. 35

nados como um **sentido**, ou melhor, cujo significado artístico é o próprio **material** transfigurado na **forma**. Aqui, o **fim** artístico é a resultante de um **jogo**, cujo juiz será sempre o compositor, onde o **processo** - líder absoluto da confrontação entre os elementos estruturais - ajuda o autor a “lavar as mãos”, resguardando-se do envolvimento estético e emocional com a “semiótica” das marcas históricas. Seu novo estilo é um **anti-estilo**, a “tabula rasa” do discurso sem a linguagem.

Ambas as “poéticas” buscam os fundamentos (“universais”?) da criação musical: a primeira, no nível histórico, na diacronia do **repertório acumulado**; a segunda, no nível artesanal, na descoberta do próprio código, sincronia da percepção do **material em processo**.

Por outro lado, apesar de teoricamente viáveis essas duas possibilidades, aparentemente opostas, aqui levantadas, é difícil encontrar um compositor importante que tenha se restringido à primeira, ou radicalizado com sucesso na segunda, no conjunto de sua obra. Entretanto, a redução “binária” da multiplicidade de tendências composicionais do séc. XX, polarizando suas técnicas, é imprescindível para o nosso entendimento de **aspectos comuns** entre obras aparentemente contraditórias, se analisadas isoladamente, ou se comparadas sob rótulos (às vezes justos) do tipo neo-classicismo, neo-romantismo.

REVISÃO CRÍTICA DO MODERNISMO

Um exemplo claro da relatividade dessa questão dos procedimentos, ou seja, da **técnica** com relação ao **sentido**, pode ser visto na rigorosa oposição, elaborada por Adorno, entre Schoenberg e Strawinski, com nítidas desvantagens para o russo.

Vistas a cinquenta anos de distância, as razões da crítica adorniana parecem esmaecidas e artificiais, apesar da importância para o momento histórico que as motivou. É certo que nenhum esforço teórico honesto poderá desmentir Adorno a ponto de transmutar Igor Strawinski, de “restaurador” em “revolucionário”, e este segundo epíteto Arnold Schoenberg sequer admitia para si-próprio. Seria, porém, injusto desconhecer que a obra de Strawinski introduz, no plano das **massas sonoras**, mudanças significativas para o discurso rítmico- dinâmico, tanto quanto o “método” dodecafônico de Schoenberg representou para o estabelecimento de novas **estruturas melódico-harmônicas** não tonais, conturbando, sem eliminar, o privilégio das **alturas**, núcleo secular e arquetípico dos sistemas musicais. No nível da **sintaxe** e da **expressão**, ambos os compositores defenderam ou salvaguardaram em suas obras - composições musicais e escritos teóricos (especialmente Strawinski)³ -, a **lógica** e a **coerência** ou seja a hierarquia de valores, contra certas tendências experimentalistas estimuladas por movimentos artísticos e intelectuais anárquicos para a época.

³ STRAWINSKI, Igor. *Poética da Música*. Trad. Maria Helena Garcia. Lisboa, Dom Quixote, 1971. 186 p/ Cf. também: SCHÖNBERG, Arnold. *Fundamentals of musical composition*. London, Faber and Faber, 1967. 224 p.

Contudo, foi no embalo daqueles movimentos rebeldes, propugnadores de uma completa renovação dos meios e fins artísticos, que se começou a delinear, se não o verdadeiro “perfil” estético, ao menos o “espírito” e o “corpo” do séc. XX. Correndo paralelos ao rigor metodológico, ainda típico da ciência do séc. XIX - que frutificava em setores progressistas do “métier” musical e cujos objetivos finais se direcionavam para o resgate de uma **ordem** e **expressão** arquetípicas -, eclodiram em grupos “amadores”, modos alternativos de vivência musical, ou seja, de criar/executar, ouvir/ver e pensar música. Na verdade, sem as invenções “des-sacralizadoras” de dadaístas e futuristas, dentre outros “laboratórios” vivos, dificilmente teríamos a multiplicidade de tendências criativas que afloraram na composição, principalmente a partir do **Manifesto Futurista** (Russolo, 1913)⁴, cujos procedimentos se diluíram e ampliaram, posteriormente, como conquistas da técnica composicional. Experimentalismo, concretismo, música eletrônica, teatro musical, muita coisa devem à ousadia e contradições desses pioneiros.

Portanto, para entender melhor o quadro da música atual, enquanto **técnica**, **discurso** e **significado**, é preciso estender outras pontes de precursores que não passem necessariamente por Strawinski ou por Schoenberg. Preenchendo de maneira diversa, por exemplo, a distância entre Debussy e o Varèse de **Ionisation** (1931), chegaríamos mais adequadamente às obras de Penderecki, Cage, e de muitos outros compositores modernos ou “pós-modernos”. E, por outro lado, a **paródia** modernista das primeiras décadas, que tinha no excêntrico “neo-clássico” Satie um dos seus autênticos líderes, mostra como o **estranhamento** de velhos códigos contrapostos pelo conflito de suas “falas”, pode remeter a obra para um sentido de renovação equivalente ao de obras que utilizam sistematicamente fórmulas e materiais novos. Assim como Satie “dessacralizava”, pela **paródia**, os valores da civilização judaico-cristã, utilizando recursos musicais convencionais, as obras de Strawinski e Schoenberg, com recursos atualizados, podem ser vistas como **paráfrases** desses valores, no plano da expressão, não tanto no da técnica. Ou melhor, eles são, de certo modo, sobrevivências de duas vertentes artísticas tradicionais, o que confere ao resultado sonoro de suas obras, respectivamente: um sentido “clássico”, **lúdico**; um sentido “romântico”, **trágico**.

Concluindo, acreditamos que a visão do compositor atual a respeito de **técnicas**, não deve excluir a importância da aderência entre os **procedimentos formais** de uma obra e o seu **significado**, enquanto **intenção** (consciência) elaborada. Assumir um “método” ou um sistema de “códigos”, não basta, porém, para tornar o **sentido** da obra um **produto** “a priori” de um mecanismo determinista. Para isso, é da responsabilidade do compositor, ou da sua **intencionalidade**, condicionada por sua **visão-de-mundo** e projetada na obra, a tarefa de achar o **equilíbrio** e o **desequilíbrio** necessários para as **estruturas** entre “códigos sedimentados” e “mensagens espontâneas”.

⁴ RUSSOLO, Luigi. L'art des bruits. In: SAMUEL, Claude. *Panorama da arte musical contemporânea*. Trad. João de Freitas Branco. Lisboa, 1964, Editorial Estúdios. p. 521-22 (fragmento).

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 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 espontaneísmo libertário da nova tradição, os **modernistas** do séc. XX, nossos legítimos **precursores**. Compete ao artista-compositor e à sua consciência, transformar esta (con)fusão num "carnaval" conciliador ou numa **fusão crítica**.

Pois, a obra artística, como um todo, será sempre uma **metalinguagem** denunciadora de "algo" diverso, maior (ou menor) do que a soma das suas **partes**.

CODIFICAÇÃO TONAL¹

Jamary Oliveira

A viabilização de operações com elementos musicais em computador requer a utilização de códigos, numéricos ou não, correspondentes a estes elementos. A literatura referente ao uso da informática na análise e na composição, ou que usa códigos numéricos para análise, utiliza codificações para notas ou classes de notas baseadas na numeração da escala cromática com inteiros, geralmente em mod 12 (módulo 12), as quais nos referimos genericamente como codificação em semitons. Embora a codificação em semitons seja apropriada para a música não tonal, principalmente a serial, ela é inadequada para atender às especificidades da música tonal e de outros sistemas musicais. Ela é incapaz de lidar com conceitos tonais como qualidade intervalar e enarmonia, o que tornaria impossível, por exemplo, distinguir uma quarta aumentada de uma quinta diminuta ou um do# de um reb.

Em 1985-86 desenvolvemos um programa para análise de melodias com o título SONG.DATA, utilizado na dissertação de doutorado de Alda Oliveira², o qual atualizamos recentemente com a denominação FRELMUS. Neste programa, e em programas posteriores, usamos uma codificação apresentada por Stefan Kostka em trabalho não publicado³. Esta codificação, embora obtida pela utilização de um processo completamente diverso, serviu de ponto de partida para o estudo que desenvolvemos posteriormente a respeito das codificações possíveis e adequadas para a música tonal.

Em nosso trabalho partimos da idéia de que seria possível gerar novas codificações tonais a partir da série de quintas justas devido às características desta série e à sua afinidade com o tonal. Após estudos preliminares, estabelecemos algumas premissas iniciais necessárias para a geração das

¹ Este trabalho é parte do projeto de pesquisa "Informática em Música: Procedimentos e Funções Básicas", o qual conta com o apoio do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

² Alda de J. Oliveira, "A Frequency Count of Music Elements in Bahian Folk Songs Using Computer and Hand Analysis: Suggestions for Applications in Music Education" (dissertação de Ph.D., University of Texas at Austin, 1986).

³ Stefan Kostka, "The M-PARC System for Musical Encoding (Mnemonic Pitch and Rhythm Code, Version 3.0)" Manuscrito, The University of Texas at Austin, Department of Music, 1984.

codificações, baseadas na organização do material tonal. Estas premissas iniciais dizem respeito aos intervalos de oitava e quinta justas e ao total de códigos necessários para representar todas as notas e intervalos. Assim, o valor do código para o intervalo de oitava justa, para não coincidir com o de qualquer outro intervalo, deveria ser igual ou maior que o total de códigos, enquanto que o valor do código para o intervalo de quinta justa deveria ser maior que a metade do total de códigos devido ao fato de que duas quintas justas sobrepostas resultam em um intervalo maior que uma oitava justa. Adicionalmente, por esta mesma última razão apresentada, o valor do código para a quinta justa deveria ser sempre menor que o do código para a oitava justa e este, por sua vez, menor que o dobro do valor do código para a quinta justa. Estabelecidas estas premissas verificamos que, sempre que os valores para os códigos dos intervalos de oitava e quinta eram primos entre si eles preenchiam todas as condições para gerar codificações tonais. Desenvolvemos então um pequeno programa teste mantendo o mesmo total da codificação de Kostka, i.e., trinta e cinco códigos, obtendo 637 (seiscentos e trinta e sete) codificações diferentes.

O exame destas codificações nos permitiu uma análise mais detalhada e nos levou à conclusão de que a codificação ideal deveria manter as vantagens, sem as deficiências, destas codificações, além das vantagens da codificação mod 12 utilizada na música não-tonal e serial. Adicionalmente ela deveria ser capaz de substituir apropriadamente a codificação mod 12, permitindo a efetuação de todas as operações, inclusive as de multiplicação. Para chegarmos a essa codificação, primeiro reformulamos o programa teste, sobre o qual nos referimos acima, a fim de obter codificações com diferentes números de notas, em seguida obtivemos as codificações possíveis com 12 notas, incluindo a de uso corrente, e finalmente estabelecemos, a partir do estudo destas codificações, uma série de premissas para a geração de codificações compatíveis.

Estas novas premissas determinam que:

1. o total de códigos deve ser igual a 0 (zero) em operações mod 12 e o valor do código para a oitava deve ser igual ao total de códigos. i.e., a série de quintas justas deve ser cíclica;
2. para assegurar compatibilidade com a codificação em semitons, o valor do código para a quinta deve ser igual a 7 (sete) em operações mod 12;
3. para assegurar compatibilidade com o sistema tonal a soma de cinco primas aumentadas com sete segundas menores representadas pelos valores dos códigos respectivos deve ser igual ao valor do código da oitava justa;
4. o intervalo de prima aumentada deve ser representado pelo código 1 (um) a fim de evitar, por exemplo, que a diferença entre o código correspondente à nota si e o código correspondente ao intervalo de oitava justa fosse igual à unidade, acarretando como consequência códigos impróprios para a nota si com alterações ascendentes; e

5. o total de códigos não deve ser superior a uma centena, para assegurar compatibilidade com a notação "oitava ponto nota", e para evitar operações com valores excessivamente grandes.

Apenas duas das codificações obtidas atendem a todas as premissas: a com código 12 (doze) para intervalo de oitava justa e 7 (sete) para o intervalo de quinta justa correspondente à codificação em semitons, e a com código 96 (noventa e seis) para o intervalo de oitava justa e 55 (cinquenta e cinco) para o intervalo de quinta justa. Esta última codificação é apresentada nas duas tabelas seguintes, a primeira apresentando os códigos referentes às notas e a segunda os códigos referentes aos intervalos.

Em todas as testagens realizadas, esta codificação mostrou-se perfeitamente adequada para lidar com os aspectos da música tonal referentes a notas e intervalos. Além disto, ela mantém uma estreita afinidade com a codificação em semitons, a tal ponto que pode perfeitamente substituí-la, bastando para isto realizar as operações em mod 12.

Tabela I: Códigos de notas⁴

	hb	sb	pb	qb	tb	db	b	n	#	d#	t#	q#	p#	s#	h#
Do	-	90	91	92	93	94	95	0	1	2	3	4	5	6	-
Re	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	-
Mi	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32	33	34	-
Fa	-	35	36	37	38	39	40	41	42	43	44	45	46	47	48
Sol	-	49	50	51	52	53	54	55	56	57	58	59	60	61	-
La	62	63	64	65	66	67	68	69	70	71	72	73	74	75	-
Si	76	77	78	79	80	81	82	83	84	85	86	87	88	89	-

⁴ Símbolos utilizados para os acidentes:

hb : sétuplo-bemol	# : sustenido
sb : sêxtuplo-bemol	d# : duplo-sustenido
pb : quántuplo-bemol	t# : triplo-sustenido
qb : quádruplo-bemol	q# : quádruplo-sustenido
tb : triplo-bemol	p# : quántuplo-sustenido
db : duplo-bemol	s# : sêxtuplo-sustenido
b : bemol	h# : sétuplo-sustenido
n : natural	

Tabela II: Códigos de intervalos⁵

	sd	pd	qd	td	dcl	d	n	J	M	A	dA	tA	qA	pA	sA	hA
1 ^a	-	-	-	-	-	-	-	0	-	1	2	3	4	5	6	-
2 ^a	7	8	9	10	11	12	13	-	14	15	16	17	18	19	20	-
3 ^a	21	22	23	24	25	26	27	-	28	29	30	31	32	33	34	-
4 ^a	35	36	37	38	39	40	-	41	-	42	43	44	45	46	47	48
5 ^a	49	50	51	52	53	54	-	55	-	56	57	58	59	60	61	-
6 ^a	62	63	64	65	66	67	68	-	69	70	71	72	73	74	75	-
7 ^a	76	77	78	79	80	81	82	-	83	84	85	86	87	88	89	-
8 ^a	90	91	92	93	94	95	-	96	-	-	-	-	-	-	-	-

Esta codificação nos permite identificar notas tonais discretas seguindo a série de quintas desde o ré com 7 (sete) bemóis até o fa com (sete) sustenidos, e intervalos tonais distintos a níveis de sêxtuplo diminutos e aumentados, convenientemente ultrapassando os limites utilizados na literatura tonal. A enarmonia é aqui representada por quaisquer dois códigos cuja diferença seja igual a 12 (doze) ou a múltiplos de 12 (doze). Por exemplo, a nota sib, cujo código é 82 tem como enarmônicas as notas dodb (do duplo-bemol: código 94 [= 82 + 12]), la# (la sustenido: código 70 [= 82 - 12]), solt# (sol triplo-sustenido: código 58 [= 82 - (2 x 12)]), fap# (fa quintuplo-sustenido: código 46 [= 82 - (3 x 12)]), mis# (mi sextuplo-sustenido: código 34 [= 82 - (4 x 12)]), misb (mi sêxtuplo-bemol: código 22 [= 82 - (5 x 12)]), e reqb (re quádruplo-bemol: código 10 [= 82 - (6 x 12)]). Embora até o momento tenhamos trabalhado com esta codificação apenas em operações mod 12 para sistemas não tonais e mod 96 para sistemas tonais, as operações mod 24, 48, 60, 72 e 84 são também possíveis caso se queira reduzir os limites para conjuntos menos saturados. Entretanto, achamos que tal redução é completamente desnecessária devido ao fato de que podemos obter os mesmos resultados com mais eficiência por meio de outros processos.

5 Símbolos utilizados para os intervalos:

sd : sêxtuplo-diminuto	M : maior
pd : quintuplo-diminuto	A : aumentado
qd : quádruplo-diminuto	dA : duplo-aumentado
td : triplo-diminuto	tA : triplo-aumentado
dd : duplo-diminuto	qA : quádruplo-aumentado
d : diminuto	pA : quintuplo-aumentado
m : menor	sA : sêxtuplo-aumentado
J : justo	hA : sétuplo-aumentado

COMPOSIÇÃO EM COMPUTADORES. CONCERNÊNCIAS TEÓRICAS.

Ricardo Mazzini Bordini

A composição em computadores ocupa-se com novos e alguns não tão novos aspectos ainda não esclarecidos do pensamento musical. Questões teóricas, práticas e filosóficas serão aqui discutidas, mas não solucionadas.

Como composição em si é difícil de definir, não iremos definir composição gerada em computadores. Entretanto, hoje em dia muitas composições são definidas em virtude das instruções do compositor, sendo este o próprio teorizador de sua obra. Em composição por computadores é comum que a obra seja o resultado de alguma teoria, fórmula matemática, ou algoritmo curioso que é expresso em música, ou deveríamos dizer, som? Às vezes, é a música uma mera demonstração ou exemplo de como funciona certa teoria. Em suma, para cada música uma teoria sobre ela própria.

Procurando um ponto de partida, é razoável dizer-se que "música é uma série de tarefas que as pessoas fazem (gostam de fazer), e teorias da música que não reconhecem a relação do conhecimento musical àquelas tarefas, estão fadadas à falta de bom senso"¹.

O que teóricos e compositores (principalmente aqueles envolvidos com inteligência artificial e fractais) estão tentando fazer é trazer a "composição auxiliada por computadores ao que mais e mais parece ser uma meta fundamental - um algoritmo de composição universal com um mapa paramétrico coerente"². Por outro lado,

"há muito pouco no processo humano de informação que possa ser generalizado de uma tarefa à outra. Esta especificidade de tarefas da cognição humana está em oposição à visão, tomada em muitos estudos de inteligência artificial, de que há uma inteligência geral abrangente interligada a todos os domínios de tarefas humanas que nós conhecemos."³

¹ Otto E. Laske, "Considering Human Memory in Designing User Interfaces for Computer Music". In *Foundations of Computer Music*, Curtis Roads e John Strawn eds., (Cambridge, Massachusetts: The MIT Press, 1985), p. 552.

² Michael Gogins, "Iterated Functions Systems Music". *Computer Music Journal*, 15(1) (Spring, 1990): 40.

³ Laske, "Considering Human Memory", p. 552.

Este ponto é reforçado por Minsky quando ele diz que “nossa cultura tem um mito universal no qual nós vemos a emoção como sendo mais complexa e obscura do que o intelecto... Eu penso que hoje nós realmente sabemos mais sobre a emoção do que sobre a razão”⁴. E mais,

“Eu sinto que a teoria da música chegou a um beco sem saída por demasiadamente tentar encontrar universais. O problema com a busca de leis universais de pensamento é que tanto a memória quanto o pensamento interagem e crescem juntos.”⁵

Entretanto, os compositores continuam compondo, e

“aqueles interessados em ter música composta em computadores tem sido forçados a fazer escolhas composicionais de acordo com teorias inadequadas ou aleatoriamente, isto é, de acordo com absolutamente nenhuma teoria determinística.”⁶

A composição auxiliada por computadores pode ser vista em duas amplas abordagens: composições que usam algoritmos para simular estilos tradicionais e composições originais. Estas abordagens podem ser ainda divididas nas que usam algoritmos para controlar processos aleatórios e nas que usam processos determinísticos.

Como os compositores estão trabalhando com problemas ainda não solucionados do fazer musical (tais como complexidades rítmicas que os humanos não são capazes de realizar, timbres que não tinham ainda sido ouvidos, etc.) eles tem sido forçados a encarar vários problemas. Além de terem de preocupar-se em como as suas (e nossas) mentes irão perceber e avaliar novos padrões sonoros.

Os problemas concernentes à composição em computadores podem ser divididos em quatro grupos básicos:

- 1) geração e manipulação dos sons a serem usados;
- 2) controle dos sons no contexto, isto é, mensurar, temporalizar, espacializar e orquestrar;
- 3) notar e por em partitura, e finalmente,
- 4) executar a composição.

As soluções usadas até o momento incluem:

- 1) desenvolvimento de processos de síntese: Aditiva e Subtrativa, AM e FM, e Linear, Não-linear e Granular;
- 2) uso de processos estocásticos ou determinísticos;

⁴Marvin Minsky, “Music, Mind, and Meaning”. *Computer Music Journal*, 5(3) (Fall, 1981):28.

⁵Minsky, “Music, Mind, and Meaning”, p. 28-9.

⁶Michael Kassler e Hubert S. Howe Jr, “Computers and Music”. In *The New Grove Dictionary of Music and Musicians*, Stanley Sadie ed., (London: Macmillan, 1980), v. IV, p.611.

- 3) implementação de gramáticas que executam aqueles procedimentos, geralmente usando gráficos, e
- 4) desenvolvimento de interfaces que podem interpretar e transformar sinais digitais em analógicos e analógicos em digitais.

Do que tem sido dito, gostaríamos de comentar o que entendemos como pontos importantes. Considerando que os computadores foram criados para estender as capacidades humanas, seja este ou não o princípio para qual eles foram inventados, por que imitar o pensamento humano sobre música tradicional é algo desejável? Os compositores maravilharam-se construindo artificialmente o processo humano de compor música? Em aparente contradição com a maneira com a qual a nova música é criada, por que razão a música gerada por processos aleatórios deve ser controlada? Ela soa desagradável? Incompreensível?

De acordo com Jones, “na prática, uma situação de completa aleatoriedade, onde não há ordem, é improvável de ocorrer”⁷. De fato,

“quando um processo aleatório é usado composicionalmente, raramente a saída em bruto do processo é transladada diretamente para a música. ... a saída do processo é testada para examinar a conveniência de sua inclusão na música.”⁸

Além disso, é notável que justamente quando os compositores adquiriram um nunca antes imaginado grau de precisão, eles devem “produzir fuzzy edges para ‘humanizar’ os sons gerados por computador”⁹.

Na verdade, este é o ponto: nós precisamos moldar as coisas de maneira que sejamos capazes de as entender, isto é, as controlar. Isto será discutido abaixo e mais adiante.

“A história da música ocidental é uma que é marcada por consistentes, e largamente fracassados esforços para construir máquinas musicais. Mas agora que nós finalmente conseguimos isto, a natureza das relações musicais humanas está consequentemente mudando.”¹⁰

Neste ponto, gostaríamos de introduzir uma abordagem filosófica ao assunto, tentando demonstrar como podemos ligar as idéias de Platão, Schoenberg, e Kant, à composição em computadores¹¹. Antes de mais nada, devemos ter em mente o senso Platônico de Poesia. Em resumo, a arte deve estar somente em

⁷Kevin Jones, “Compositional Applications of Stochastic Processes”. *Computer Music Journal*, 5(2) (Summer, 1981): 45.

⁸Charles Dodge e Thomas A. Jerse, *Computer Music: Synthesis, Composition, and Performance*, (New York: Schirmer Books, 1985), p. 266.

⁹Jones, “Compositional Applications of”, p. 46.

¹⁰Paul Lansky, “A View from the Bus: When Machines Make Music”. *Perspectives of New Music*, 28(2) (Summer, 1990): 102.

¹¹As notas sobre Platão e Kant foram tomadas do Prof. Gitano em seu Seminário em Filosofia da Arte, dado na Universidade Federal do Rio Grande do Sul em 1987.

função de si própria. Esta é a realização de Schoenberg em relação à música tradicional. Ele permitiu à dissonância ter liberdade e identidade, e suas idéias sobre serialismo conduziram ao que os compositores poderiam eventualmente fazer com a composição em computadores. É necessário ainda apresentar a concepção Kantiana de "sublime" (conforme Lyottard iria depois tornar clara). Para ele "sublime" é tudo que ultrapassa os limites do humanamente perceptível, como uma noite estrelada. Isto é talvez o que os computadores podem oferecer: a possibilidade de criar um tipo de música "sublime".

Mas precisamos controlar a música, fazendo-a novamente uma função de nossos cérebros. Caso contrário, as máquinas não necessitariam de nós para fazer música. Destarte, precisamos moldar e controlar as coisas senão a música gerada por computadores estaria fora dos limites humanos. Mas poderia ser um belo espetáculo. Ou um muito aborrecido.

Dufourt vê o computador "como um meio de libertação dos limites rígidos impostos pelos pensamento e prática musicais tradicionais"¹². Mas como temos visto, tudo quanto fizemos parece ter um desejo intrínseco por novas regras. Nós rejeitamos limites criando novos, geralmente muito mais rígidos.

"Quando os compositores removem o 'locus' de suas atividades das arenas da música tradicional, como geralmente acontece quando eles começam a usar computadores para fazer música, problemas sobre os quais eles nunca se preocuparam antes começam a cristalizar-se em preocupações e inquietações."¹³

Entretanto, de acordo com Boulez,

"a composição não é diretamente alterada pela introdução do computador no ambiente composicional. O computador simplesmente personifica um tipo de realimentação (feedback) aos compositores que eles já tem em suas mentes."¹⁴

Isto é fácil de entender quando ouvimos composições originais geradas por computador. Muitas delas não passam de relatos descritivos, como seus títulos sugerem.

Os computadores tem ajudado os psicofísicos a demonstrar novos conceitos sobre como nossa mente age ao ouvir música¹⁵. Em relação à alguns tipos de composições, Boulez tem notado que "a percepção tende também a ignorar pequenas variações em objetos familiares - a percepção conhecida persiste"¹⁶.

¹²Cf. Curtis Roads, "Report on the IRCAN Conference: The Composer and the Computer". *Computer Music Journal*, 5(3) (Fall, 1981): 15.

¹³Lansky, "A View from the Bus", p. 102.

¹⁴Cf. Roads, "Report on the IRCAN", p. 8.

¹⁵Ver Stephen McAdams e Albert Bregman, "Hearing Musical Streams". In *Foundations of Computer Music*, Curtis Roads e John Strawn eds., (Cambridge, Massachusetts: The MIT Press, 1985), pp. 658-98.

¹⁶Cf. Roads, "Report on the IRCAN", p. 8.

De acordo com Minsky, "muitas composições que parecem 'unificadas' obtém este efeito graças a um tipo de ilusão auditivo/cognitiva: muitas das 'pontas soltas' (loose ends) foram anuladas, dando aparência de unidade"¹⁷. Esta parece ser outra característica da nossa mente: preencher espaços vazios e aparar arestas, ou seja, moldar nova e novamente.

Sem dúvida, as máquinas tem ampliado nossa paleta de percepção dos sons. Mas o que acontece quando tudo que acabamos de adquirir como novo torna-se cotidiano? Penso que perdemos a noção de "sublime" recém adquirida substituindo os novos limites de conhecimento por novas expectativas. E esta é a principal razão por que continuamos compondo e, naturalmente, fazendo teorias.

É certo que muitos compositores concordam com a opinião de Boulez de que "a máquina pode também ser usada como uma calculadora de alta velocidade de formas musicais"¹⁸. Apesar do fato de que muitas composições deste tipo empregam belas formulas matemáticas, algumas podem efetivamente soar algo enfadonhas. De fato, como alguns eventos demandam uma considerável quantidade de tempo para serem realizados, quando nos damos conta do que está acontecendo, eles perdem a graça. Por exemplo, um lento e gradual 'acelerando' ou 'glissando', uma gradativa inversão de um padrão rítmico, e assim por diante. Mas temos que esperar e ouvir até que termine.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ames, Charles. "Statistics and Compositional Balance". *Perspectives of New Music*. 28(1) (Winter, 1990):80-111.
- Cann, Richard. "An Analysis/Syntheses Tutorial". In *Foundations of Computer Music*. Curtis Roads e John Strawn eds. Cambridge, Massachusetts: The MIT Press, 1985.
- Chowning, John M. "The Synthesis of Complex Audio Spectra by Means of Frequency Modulation". In *Foundations of Computer Music*. Curtis Roads e John Strawn eds. Cambridge, Massachusetts: The MIT Press, 1985.
- Dodge, Charles e Thomas A. Jerse. *Computer Music: Synthesis, Composition, and Performance*. New York: Schirmer Books, 1985.
- Ernst, David. *The Evolution of Eletronic Music*. New York: Schirmer Books, 1977.

¹⁷Cf. Roads, "Report on the IRCAN", p. 13.

¹⁸Cf. Roads, "Report on the IRCAN", p. 8.

- Gogins, Michael. "Iterated Functions Systems Music". *Computer Music Journal*. 15(1) (Spring, 1990): 40-8.
- Griffiths, Paul. "Computers". In *The Thames and Hudson Encyclopaedia of 20th-Century Music*. New York: Thames and Hudson, 1986. Pp. 52-3.
- Hiller, Lejaren. "Composing with Computers: A Progress Report". *Computer Music Journal* 5(4) (Winter, 1981):7-21.
- Jones, Kevin. "Compositional Applications of Stochastic Processes". *Computer Music Journal* 5(2) (Summer, 1981):45-61.
- Kassler, Michael e Hubert S. Howe Jr. "Computers and Music". In *The New Grove Dictionary of Music and Musicians*. Stanley Sadie ed. London: Macmillan, 1980. V. IV.
- Langston, Peter S. "IMG/1: An Incidental Music Generator". *Computer Music Journal* 15(1) (Spring, 1991): 28-39.
- Lansky, Paul. "A View from the Bus: When Machines Make Music". *Perspectives of New Music*. 28(2) (Summer, 1990): 102-110.
- Laske, Otto E. "Considering Human Memory in Designing User Interfaces for Computer Music". In *Foundations of Computer Music*. Curtis Roads e John Strawn eds. Cambridge, Massachusetts: The MIT Press, 1985.
- Laske, Otto E. "Composition Theory in Koenig's Project One and Project Two". *Computer Music Journal* 5(4) (Winter, 1981) 54-65.
- Mathews, Max. "Foreword". In *Foundations of Computer Music*. Curtis Roads e John Strawn eds. Cambridge, Massachusetts: The MIT Press, 1985.
- McAdams, Stephen and Albert Bregman. "Hearing Musical Streams". In *Foundations of Computer Music*. Curtis Roads e John Strawn eds. Cambridge, Massachusetts: The MIT Press, 1985.
- Minsky, Marvin. "Music, Mind, and Meaning". *Computer Music Journal* 5(3) (Fall, 1981): 28-44.
- Roads, Curtis. "A Tutorial on Nonlinear Distortion or Waveshaping Synthesis". In *Foundations of Computer Music*. Curtis Roads e John Strawn eds. Cambridge, Massachusetts: The MIT Press, 1985.
- Roads, Curtis. "Grammars as Representations for Music". In *Foundations of Computer Music*. Curtis Roads e John Strawn eds. Cambridge, Massachusetts: The MIT Press, 1985.

- Roads, Curtis. "Granular Synthesis of Sound". In *Foundations of Computer Music*. Curtis Roads e John Strawn eds. Cambridge, Massachusetts: The MIT Press, 1985.
- Roads, Curtis. "Overview". In *Foundations of Computer Music*. Curtis Roads e John Strawn eds. Cambridge, Massachusetts: The MIT Press, 1985.
- Roads, Curtis. "Report on the IRCAN Conference: The Composer and the Computer". *Computer Music Journal* 5(3) (Fall, 1981): 7-27.
- Xenakis, Iannis. "Sieves". *Perspectives of New Music*. John Rahn trad. 28(1) (Winter, 1990)58-78.



ASPECTOS DO PROJETO DE UM SINTETIZADOR DIGITAL MULTI-CANAIS

Celso Aguiar

INTRODUÇÃO

Foi criado em 1984 junto ao CNPq, Departamento de Engenharia Elétrica da Escola Politécnica e Escola de Música da Universidade Federal da Bahia o projeto de pesquisa "SSCD" (Síntese Sonora com Computadores Digitais) como uma iniciativa de aluno na tomada de primeiros contactos com tecnologias na área de síntese com computadores visando a pesquisa e produção de Música Eletrônica.

Apesar dos investimentos realizados no país em ciências da informação aplicadas a todos os setores do conhecimento, temos a impressão de que pouco tem sido realizado na aquisição da tecnologia de uso ou desenvolvimento para a síntese ou composição com computadores. Desconhecemos, apenas como exemplo, algum sucesso na implementação de programas modelo MUSIC N em qualquer instituição superior de ensino ligada a Música no país.

Considerando que os desafios deveriam ser enfrentados por inteiro, chegamos a formação de uma equipe em sistema de coorientação envolvendo os Departamentos de Engenharia Elétrica onde foi encontrado estímulo inicial e respaldo ao estabelecimento do projeto (Prof. Raimundo R. Cavalcante, Ph.D em Sistemas Eletrônicos, Cranfield - Inglaterra) e Música (Prof. Jamary Oliveira, Ph.D em Composição, Austin - EUA) buscando satisfazer a natureza interdisciplinar da pesquisa.

Com recursos obtidos junto ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), foi adquirido inicialmente um microcomputador e componentes para montagem de protótipo para geração de som através de conversores D/A 8 bits. Com a liberação de recursos em julho de 89, demos início à compra de equipamentos para a montagem de um razoavelmente complexo sistema de síntese envolvendo unidades de geração de som com arquitetura calçada no protótipo anteriormente mencionado e controle por processamento distribuído. O sistema citado (MS-80) vem a se constituir num sintetizador digital multi-canaís com controle por computador. Por um lado, estamos agora envolvidos no desenvolvimento de software e exploração composicional deste sistema com o objetivo de demonstrar a sua utilidade prática.

SISTEMA EM PROCESSAMENTO DISTRIBUIDO:

O sistema em processamento distribuído que desenvolvemos situa-se como uma alternativa para a integração de vários canais sonoros independentes em um sintetizador complexo com tecnologia de multi-processamento. Como a tarefa de realizar vários canais não pode ser alcançada por apenas uma CPU (Alles 1980), projetamos um sistema constituído de CPU Mestre e vários processadores (CPUs escravas), dedicados apenas a tarefa de síntese, com sistemas independentes de memória e conversão de amostras.

A CPU central atua como gerenciadora (ou "regente") das tarefas executadas pelos Escravos. Este gerenciamento se dá através de mecanismos de comunicação entre Mestre e Escravos sendo possíveis os dois sentidos para solicitação de dados (figura 1).

O funcionamento de um Escravo consiste em receber arquivos gerados e transmitidos pelo Mestre com vistas a execução de tarefas como síntese de timbres e execução de notas.

Uma placa escrava constitui-se basicamente de CPU Z80-B, memória EPROM com 4 kbytes, memória RAM dinâmica com 64 Kbytes, duas portas de comunicação com o Mestre, dois CTC's (contadores), uma PIO (portas paralelas) e dois DAC's (conversores digital-analógico). Frisamos que todos os dispositivos da família Z80 utilizados operam segundo a versão Z80-B com clock de 6 MHz.

O sistema de uma placa escrava pode ter seu hardware melhor compreendido se o dividirmos em quatro setores distintos que se intercomunicam. Estas áreas são as seguintes:

1. CPU central, Sistema de Interrupção e Geração de Som.
2. Logica de Comunicação com o Mestre.
3. Memória RAM 64 kb.
4. Memória EPROM 4 kb.

Além das quatro placas de unidades escravas, o sintetizador possui uma placa que faz a interface entre os sistemas MSX/ECB, constituída de "buffers" para os barramentos de dados, endereço e controle. Com a chegada de um micro padrão IBM PC, realizamos a ligação com o sintetizador através de uma interface PCB (Calcon S/A) compatibilizando os padrões IBM PC e ECB.

Dotamos, também, o sistema com interface A/D (analogico-digital) para digitalização de som com 12 bits de precisão e amostragem compatível com os padrões de áudio (acima de 44.1 KHz).

A saída sonora dos canais está conectada a uma placa com quatro filtros passa-baixa do tipo ButterWorth com 4 seções ativas e atenuação de 45 db/oitava para eliminação de frequências indesejáveis.

As placas eletrônicas do sistema encontram-se montadas num rack sub-bastidor de 19 padrão EuroCard com fonte de alimentação para as mesmas.

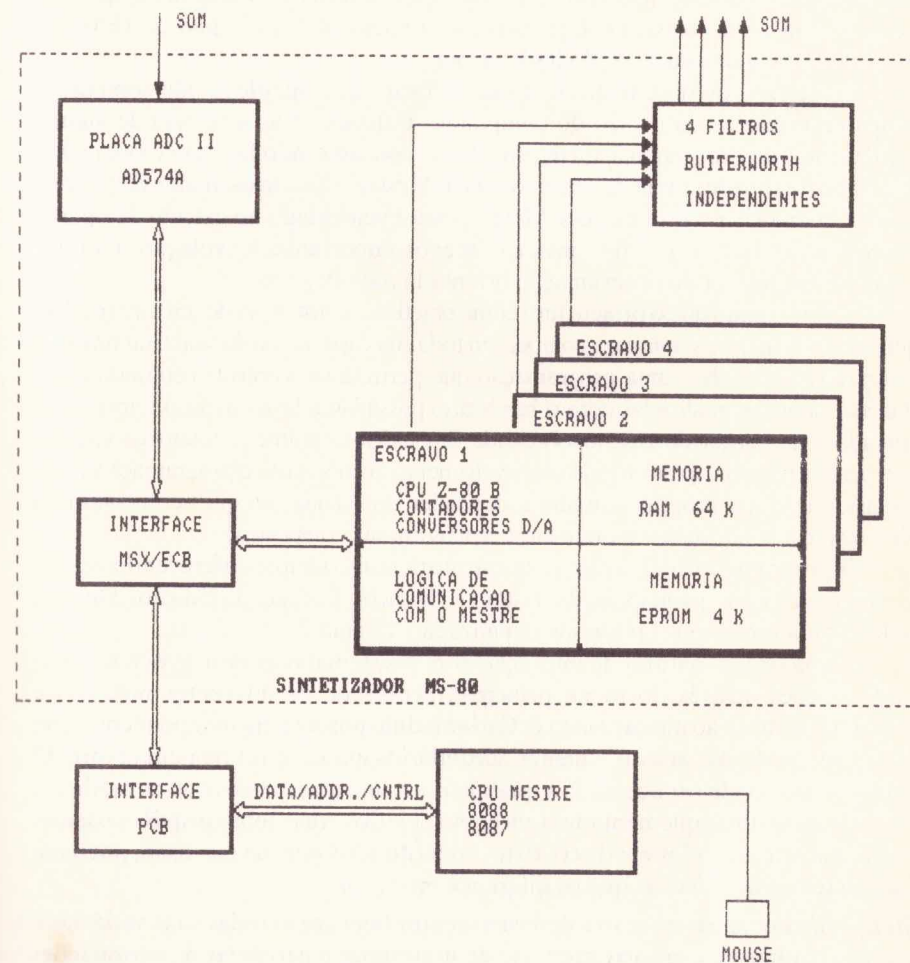


FIGURA 1
DIAGRAMA DO HARDWARE
DO SISTEMA MS-80

MÓDULOS DE SOFTWARE:

A programação para controle do sintetizador MS-80 foi desenvolvida, inicialmente, com base em uma máquina Z-80 8 bits padrão MSX disponível quando da construção do sintetizador. Demos início a migração para o padrão IBM PC após testes com a interface PCB citada acima.

Em termos de desenvolvimento de software isto significou não somente a evolução no número da versão do compilador utilizado, mas a revisão de alguns dos princípios da programação já desenvolvida, considerando fatores como: maior velocidade na transferência de arquivos entre Mestre e Escravos, maior disponibilidade de memória no processador Mestre, maior velocidade no cálculo de operações ponto flutuante e por fim, mas não menos importante, a evolução para um padrão de linguagem de programação orientada para objetos.

Considerando que o projeto teve como objetivo a construção de um sintetizador, e que este, afinal, deve servir para compor em toda sua capacidade de sintetizar timbres, procuramos desenvolver uma programação que permita um controle centralizado de todas as operações realizadas com o hardware, possibilitando ao mesmo tempo uma flexibilidade de atuação do usuário sobre cada dimensão ou parâmetro sonoro do sistema. Dentro desta filosofia optamos pelo desenvolvimento de módulos de programação, onde o usuário faz o seu próprio caminho a depender do estágio em que se encontra na elaboração das sonoridades a serem empregadas em sua composição.

O programa MS-80 possui uma estrutura muito simples oferecendo acesso aos cinco módulos principais do sistema (Básico, Execução, Edição, Síntese, Análise). Sua forma geral pode ser visualizada na figura 2.

Numa ordem natural de interação com o sistema, o usuário procede escolhendo opções através do menu principal, acessando os diferentes módulos e retornando sempre ao menu principal. Cada módulo possui menu independente, que por sua vez pode dar acesso a menus secundários numa estrutura em árvore. O módulo Básico pode ser acessado a qualquer instante a partir dos outros módulos.

Os módulos implementados tem como objetivo atuar sobre arquivos básicos do sistema, armazenados em disco. Estes, identificados por sua extensão, possuem as seguintes características que os diferenciam:

- ORQ:** Define uma orquestra de instrumentos bem como todas suas variáveis e parâmetros, encarregando-se de armazenar e gerenciar as informações globais de uma determinada composição. Nomes dos instrumentos definidos pelo usuário, tabelas de auxílio aos diversos módulos, conjunto padrão de tabelas de envelope, etc, são determinados neste arquivo.
- SAM:** Define as características específicas de um determinado instrumento ou grupo de instrumentos fornecendo uma imagem do estado da memória de um Escravo durante a execução. Contém arquivo de formas de onda e envelopes de um timbre, parâmetros de entrada e texto de algoritmo de um timbre.

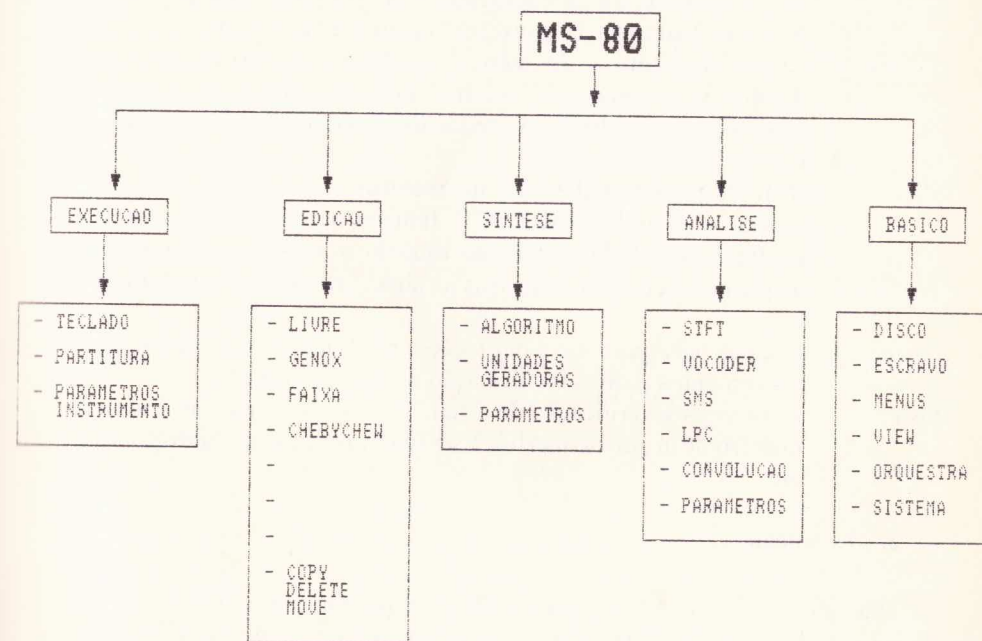


FIGURA 2
DIAGRAMA DO SOFTWARE
DO SISTEMA MS-80

1. Básico:

O módulo básico reúne uma série de rotinas que formam as operações básicas do sistema. São todas as rotinas úteis aos outros módulos do sistema, ou relacionadas às seguintes tarefas que devem estar disponíveis ao usuário a qualquer momento no decorrer do uso do programa:

- Disco:** Rotinas para entrada, saída e operações com arquivos em disco. Carga, salvamento, apagamento, renomeação e leitura de diretórios de arquivos são as tarefas realizadas por esta unidade.
- Escravo:** Rotinas para "reset", identificação de Escravos conectados e suas portas de comunicação, transferência de arquivos entre Mestre e Escravos e execução de notas sob controle do Mestre. Constitue a

- interface do programa de controle com o sintetizador MS-80. Várias de suas rotinas foram codificadas em Assembly 8088 por razões óbvias de manipulação a nível de máquina e velocidade.
- Menus:** Rotinas de formação de "menus", janelas e telas do sistema, e envio de mensagens em geral. Constitue a interface do programa com o usuário, permitindo-lhe o acesso aos diversos módulos e suas variáveis.
- View:** Rotinas para visualização, no monitor, de arquivos em vários formatos (hexadecimal, ASCII, funções no domínio do tempo e da frequência). Permitem ao usuário o acesso devido a cada arquivo, seja este de amostras de sinal, envelope e outras funções.
- Orquestra:** Rotinas para permitir a definição e modificação de orquestra de instrumentos através da formação de arquivo. ORQ.
- Sistema:** Rotinas para verificação do estado geral do sistema como nome e número de arquivos abertos, Escravos ativos, memória disponível, etc.

2. Execução:

O Módulo de Execução presente no Mestre, permite duas formas de operação: através de execução via teclado ou via arquivo/partitura. Ambas ativam um programa (PLAYSL - Assembly Z-80) presente nos Escravos provenientes do Mestre. Este conjunto de Bytes informa a maneira que a nota deve ser tocada (Altura, Dinâmica e Timbre) num determinado instante da execução.

O módulo, é capaz de desempenhar também as funções de preparo dos canais com arquivos de timbres durante a execução, determinação do compasso de início de execução na partitura, associação de canais a vozes na partitura, definição de parâmetros para a montagem de instrumentos da orquestra durante a execução via teclado.

Para o caso de execução via partitura, faz-se necessária a montagem de um programa que interprete a codificação gerada por algum programa Editor de Música aplicável ao IBM PC, sendo desnecessário portanto o desenvolvimento ou a elaboração de um editor específico para este sintetizador, o que fugiria ao escopo do projeto.

3. Edição:

Este módulo permite a criação e modificação de arquivos de funções segundo diversos métodos descritos abaixo. Estas funções podem servir como parâmetros de entrada em algoritmos de síntese, durante a execução de controle de envelopes, auxílio durante análise de timbres, etc.

- Livre:** Desenho de funções livremente através do "mouse".
- Gen05, Gen06, Gen07:** Desenho de funções através do recurso de "breakpoints". Equivalem a rotinas de mesmo nome do programa MIX (Lansky 1982).
- Faixa:** Gerar função linear entre os limites 0 e 1.
- Espectro:** Geração de um ciclo de função resultante da soma de amplitudes e fases de harmônicos (Síntese Aditiva) através do "mouse".
- Chebychew:** Função gerada através de polinômio Chebychew.
- Random, Ruido1/F:** Geração de funções de algoritmo para ruído branco e ruído 1/F.
- Buzz:** Rotina para geração de formas de onda em pulso com banda limitada de espectro.
- Setex, SetY:** Permitem gerar espelhos em coordenadas X e Y de funções obtidas anteriormente por outro método.
- Mask1, Mask2:** Rotinas para multiplicar ou somar funções entre si.
- Copy, Delete, Shift:** Rotinas para o auxílio na manipulação de grupos de funções como durante a modificação de um espectro de frequências.

4. Síntese:

A programação desenvolvida para síntese de timbres com o sistema está organizada segundo o princípio de unidades geradoras (Mathews 1981). Estas, são pequenas unidades de programação que aceitam funções e parâmetros de entrada, e que podem gerar ou transformar um sinal digital. Um algoritmo, em forma de texto, é empregado para controlar e dar a sequência de operações realizadas com as unidades geradoras embutidas no sistema.

O sistema para síntese deve ser implementado em linguagem Pascal fazendo uso do coprocessador aritmético de que dispomos no IBM XT. Revisão do código original na versão inicial do programa será feita com vistas à síntese de sons inarmônicos.

No programa estão ou serão incorporadas unidades como:

- OSCL:** Oscilador de frequência variável.
- INTP:** Interpolador de sinais.
- IMIX:** Misturador de sinais.
- ADD4:** Somador de sinais com quatro entradas.
- WAVE:** Módulo para Wave-Shapping (função de transferência).
- RAND:** Ruído branco.
- MLTP:** Multiplicação de sinais ("ring modulation").

RESN:	Filtro ressoador.
FLT1:	Filtro não recursivo de 3a. ordem.
FLT2:	Filtro recursivo de 3a. ordem.
LASY:	Rotina filtro via automatos lineares.
OUTP:	Armazenamento de amostras.

Um conjunto de técnicas que abrange a síntese aditiva, síntese subtrativa (filtros), modulação de frequência, modulação em anel, wave-shaping, interpolação, mixagem, geração de ruído, algoritmo "plucked-strings" e suas combinações serão possíveis no sistema.

5. Análise:

As técnicas de síntese baseadas em análise procuram partir de um modelo que melhor represente matematicamente um material sonoro a ser analisado. Em termos de utilidade composicional, a eficácia de um modelo deve ser medida pela capacidade de obtermos o material original a partir dos parâmetros extraídos durante as operações do modelo, e pela facilidade e maneira intuitiva com que podemos modificar estes parâmetros obtendo transformações do material original (Dodge 1985).

O desenvolvimento deste módulo visa permitir operações de análise espectral e processamento de sinal empregando modelos para a análise de sons naturais com "phase vocoder", modelamento de espectro (SMS) e predição linear (LPC). A implementação destas técnicas viabilizaria a manipulação de sons naturais e com alto teor de frequência inarmônicas, ampliando assim a paleta sonora do sistema de outra forma restrito a timbres derivados de modelos eficazes na simulação de sons naturais (Chowning 1973), mas puramente matemáticos (FM, Wave-Shaping).

A totalidade destas técnicas envolve uma intensidade de cálculos muito grande (Chamberlin 1985), podendo comprometer a validade de seu emprego em um sistema de pequeno porte e baseado em microprocessadores como o que desenvolvemos. Torna-se crucial aqui, portanto, à escolha correta e otimização dos algoritmos a serem empregados; baseando-nos principalmente em critérios de velocidade.

Rotinas básicas, fazendo uso da transformada Fourier que aqui empregaremos em sua versão rápida (FFT) encontram-se implementadas ou em vias de implementação. Estas devem permitir:

- Operações com números complexos.
- Passagem do plano de coordenadas cartesianas para coordenadas polares e vice-versa.
- Implementação da "Short-time Fourier Transform" (STFT) e operações associadas como "zero-padding" e "overlap-add" viabilizando uma maior resolução da transformada nas dimensões da frequência e do tempo.
- Utilização de janelas (Hamming, Hanning e Kaiser).
- Emprego de teoremas derivados da FFT como Convolução e Auto-Correlação, úteis na filtragem no domínio da frequência.

BIBLIOGRAFIA:

- Alles, Harold G. "Music Synthesis Using Real Time Digital Technique". Proceedings of the IEEE. 68 (4): 436-449, April 1980.
- Chamberlin, Hal. "Musical Applications of Microprocessors". New Jersey: Hayden, 1985.
- Chowning, John. "The Synthesis of Complex Audio Spectra by Means of Frequency Modulation". Journal of the Audio Engineering Society. 21 (7): 526-534, Sept. 1973.
- De Marco, Conrado S. "Musica Eletroacustica na America Latina". Revista ART 013, 105-115, abril 1985.
- Dodge, Charles e Jerse, Thomas M. "Computer Music Synthesis, Composition and Performance". New York: Shirmer, 1985.
- Lansky, Paul. "Mix: A Program for Digital Signal Processing, Editing and Synthesis". Manual do Programa.. Princeton 1982.
- Mathews, Max V., The Technology of Computer Music. 5th Printing, Massachusetts, MIT Press, 1981, 188 pp.

EQUIPE DO PROJETO

- Celso Aguiar
(EMUFBA - Projeto e Execução de Software).
- Raimundo R. Cavalcante
(EPUFBA - Orientação e Concepção de Hardware).
- Jamary Oliveira
(EMUFBA - Orientação Software).
- Carlos Eduardo Trabuco
(UNICAMP - Projeto e Execução de Hardware).
- Sergio Dias L. Gramacho
(EPUFBA - Execução e Verificação de Hardware).

AN HISTORICAL PERSPECTIVE ON THE THEORY OF CREATIVITY AND MUSIC EDUCATION

Keith Swanwick

Serious reflection on the nature of creativity is fairly recent in scientific history. In the 19th century, Galton came to the conclusion that highly creative individuals were the result of genetic inheritance but little was known about the processes of creativity, nor was there any systematic theorizing about the elements of creative behaviour. We are in a different position now, each of us wanting to justify our professional existence under the flag of "creativity".

For the purpose of this paper, I shall define creativity as the ability to problem-solve or problem-find, when new things are generated from a realignment of previous knowledge. This realignment takes place on a basis of a well-prepared mind able to bring together previously unrelated fields or knowledge networks. A striking example is the scientist Loewi who laboured for fifteen years on the problem of how to determine whether the transmission of nervous impulses in animals and humans was essentially electrical or chemical. One night he woke from sleeping with an idea for a simple experiment. His laboratory was nearby and he there placed the heart of a frog in a saline solution and stimulated it into action with an electric probe. He then removed this and substituted a second heart into the same solution. The second heart also reacted. This demonstrated that a chemical had been secreted by the first heart to which the second responded and this in turn led to further work on the importance of chemical transmission in nervous systems. Loewi had brought together the existing knowledge that electricity stimulates an organism with the knowledge that chemicals can be suspended in solution. The result was new knowledge.

I want to stress the importance of preparatory work and discipline as being essential for a creative leap into the new.

A recent advance in the theory of creativity is that we are all creative in daily living. Creativity is not confined to the Loewis or Beethovens of the world. The commercial market has responded with books on creative living, creative management, creative holidays and even "creative divorce". Those in arts education have also tried to take over the concept to their own ends, suggesting that creativity in

music or drama or painting may transfer to other areas of life, that the arts in some way generally develop the creative imagination.

Accordingly there has been a shift in music education towards promoting creativity, a shift which seems to me to have three main stages or waves.

The first recognized music educator to think in this way was of course Orff. In the 1930s and 40s he developed the ideas of musical imitation and invention for school classrooms with the well-known special instruments that limited the range of materials to manageable proportions. In particular, the pentatonic scale became prime, played on xylophones and glockenspiels. A strange thing occurred. The music of school classrooms became a musical sub-culture having little relationship to the music of the world outside. Pentatonic tunes on percussion instruments were not a part of mainstream European culture! At the same time, Orff reminded us that creativity is not necessarily something grand or mysterious but can take place whenever elements are brought together to make a new thing. So a child may answer a rhythmic or melodic phrase given by the teacher with a pattern of his or her own; for that child this might be an original idea, if not original for humanity universally. This is an important insight.

The second main stage in music education where creativity once again became important began in the 1960s and related strongly to the ideas and work of contemporary composers, the "avant garde". The names of many of these people are well known (and listed in the paper by Alda), but perhaps Shaffer in Canada and Paynter in England were the most influential. The big change was to move away from tonality and metrical organization and towards the collection and generation of new sounds and textures; what might be called musical collage. This permitted children to make music without learning an existing repertoire of melodic and rhythmic skills, to start from the beginning with sound. The word music disappeared for a time in the titles of classroom books - "Make a new sound", "New sounds in class", "Sounds fun", "Sound and silence", etc.

Here again a strange thing occurred. The music of the classroom again became a subculture. If a parent should ask a child what music he or she sang or played or heard that day at school the response might be that he or she tore up paper to make a special sound in a texture. The pupil would then turn on TV or radio and listen to the tonal and metrical patterns of pop music.

Even so, this wave of work has had lasting effects on music education in many countries.

The third stage is with us now. It is led by technological advances that make it possible to compose music, change and edit it without notation, to record directly from keyboards and through sequencers etc. Children at school are now able to make music that does resemble the music outside of schools, even if this may sometimes be limited to pressing the "March" or "Samba" buttons. However, this is expensive and problematic in terms of space and security. Little by little we are converting our secondary classrooms into recording studios!

I long ago advocated that we should abandon using the word "creativity" when we really mean composing or improvising and that we should refrain from claiming that creativity is confined to the arts. There are three main ways in which can directly relate to music, composing performing and listening in audience. In each of these we can be creative. In performing we can create a new interpretation and in listening make the creative leap into the musical mind of a composer. The American composer Copland tells us that whenever a listener responds to a piece of his "a minor miracle has taken place".

There are two further activities relating to music. The first of these is developing a skill, perhaps manipulative control of an instrument. There are times when a technical problem is solved by a flash of insight. The second is the way we talk or write about music. It is surely possible to be a creative critic or musicologist, perhaps shedding light on a work or some historical development or on aspects of musico-socio relationships.

So let us speak plainly of composing and not creating. A composition can be dull and un-creative while a musical performance or an analysis might contain creative insights. In this way we de-mystify the process of creativity and bring it within our reach. Even so, the achievements of genius may remain a mystery.

On the issue of the transfer of musical creativity to other areas I have nothing to say, except that music is one important way of being sensitive and intelligent. It is not interchangeable with other forms of discourse but has built up a knowledge base over centuries and in every culture. It is from this base that new things became possible even if, sometimes, we may have to wait for the really big discovery or the dramatic move forward. Remember that Loewi worked for fifteen years before that one productive night when he got up from his bed and made his classic experiment.

RELATO SOBRE AS ATIVIDADES DA VII SEMANA DE EDUCAÇÃO MUSICAL 1991

Alda Oliveira

A VII Semana de Educação Musical foi realizada dentro das atividades do I Simpósio Brasileiro de Música, centrada na temática "A Criação Musical". Nas suas diversas sessões, o grupo de trabalho projetou observações e pensares como os que se seguem.

As artes podem ser consideradas a mais alta forma de expressão humana, sendo portanto, um reflexo da sociedade que a cria e promove, funcionando assim como um espelho da vida de uma comunidade. A cultura é dinâmica. Como diz Merriam, as mudanças são "uma constante na experiência humana... nenhuma cultura escapa da dinâmica de mudança através dos tempos", sendo que existem traços de continuidade que percorrem toda cultura (Merriam, 1964, p. 303).

A educação musical é uma das áreas que trabalham com o aspecto da dinamicidade cultural, desde quando o educador musical é um agente planejador e aplicador deste processo de enculturação. Entende-se como educador musical, o indivíduo que ensina música em qualquer sub-área do conhecimento musical, nos níveis elementar, médio e superior, em oposição aquela concepção antiga, de que o educador musical é o profissional que lida apenas com a iniciação musical de crianças, uma concepção completamente preconceituosa e errônea, muito cômoda para ajudar a isentar os instrumentistas, compositores, teóricos, cantores que ensinam música, da responsabilidade técnica para abordar com eficiência os problemas educacionais brasileiros, na formação tanto da população discente como docente, gerando assim um distanciamento e uma desinformação entre executantes e platéias.

Devido ao estado de inércia da área como um todo em relação à responsabilidade educacional que tem todos os especialistas que lidam com educação formal ou informal de música, torna-se importante que se conscientizem, ao menos os que administram o conhecimento musical, da importância da música na sociedade e da importância da conscientização destes profissionais sobre a sua responsabilidade ética na implementação do processo educacional.

Tendo a música os mais variados usos e funções, como: expressão emocional, válvula de escape social, prazer estético, diversão, comunicação, representação simbólica, estimuladora de resposta física, instrumento para forçar conformismo a normas sociais, instrumento valorizador de instituições sociais e ritos religiosos, instrumento de garantia de continuidade e estabilidade da cultura, instrumento de integração da sociedade, é portanto, imprescindível como instrumento educativo-cultural.

O descomprometimento dos profissionais brasileiros em música com a implementação de programas que sejam primordialmente educativos, e com curriculos e atividades que planejem a formação a longo prazo de músicos educadores, pode levar a um distanciamento da população acadêmica como um todo.

Sendo a cultura, e conseqüentemente o pensar criativo, um comportamento aprendido, apesar de considerar-se pertinente o paradoxo da intuição e do "insight" na educação, e sabendo-se que cada cultura modela o processo de aprendizagem de acordo com seus ideais e valores, percebemos, que no Brasil, estamos cada vez mais tendendo para um desequilíbrio de opções curriculares, em contraposição com os planejamentos internacionais, que contrabalançam os valores culturais, enfatizando o conhecimento de âmbito geral e musical de maneira abrangente como meta educativa.

O termo enculturação sugerido por Herskovits em 1948 e que significa o processo de aprendizagem da própria cultura, ocorre nas sociedades mesmo sem a participação planejadora dos agentes educadores formais. Observamos então que é uma questão de decidir o que se quer perpetuar ou mudar. Porém, a questão mais formal, seria: quem decide o que? Se, em termos de decisão, os músicos educadores implementam programas sem uma reflexão quanto a questões filosóficas e culturais, teremos sempre programas que podemos chamar de tendenciosos. A área de educação musical, interligada às outras áreas de música, através da sua recém criada Associação Brasileira de Educação Musical - ABEM - já demonstra maturidade para ajudar no planejamento de programas educativo-musicais, na identificação das atividades que necessitam ser reforçadas pelos agentes de educação em música.

No Brasil de hoje, um dos problemas centrais na educação musical é a questão das decisões do que se quer, aonde se pretende chegar, o que se quer perpetuar, o que se quer mudar. Torna-se fundamental um encontro reflexivo, onde músicos e educadores abordem estas questões, ao menos para fomentar um pensamento planejador para a cultura musical brasileira. Lembra-se aqui, a necessidade de considerar-se seriamente a inclusão do currículo no SINAPEM e das propostas encaminhadas pelo grupo participante da VI Semana de Educação Musical através do ex-Deputado Jorge Hage, em 1990, ao Congresso Nacional.

Diante do quadro de extrema necessidade de recrutamento de profissionais de música aglutinados em favor de um corpo de planejadores de um processo de enculturação abrangente e efetivo, e da necessidade da sedimentação acadêmica

da área, propomos a realização de um encontro de educadores musicais no próximo ano, de preferência no Norte ou Nordeste do Brasil, para discutir, planejar e sugerir abordagens teóricas e práticas sobre a temática "O ensino de música no Brasil: passado, presente e futuro".

Foi criada dentro das atividades da VII Semana deste ano, a Associação Brasileira de Educação Musical - ABEM, com o propósito de promover a educação musical no Brasil, que contou com 74 assinaturas no livro de Ata de Fundação, representando a maioria dos Estados brasileiros. A Diretoria eleita em 22 de agosto de 1991 foi a seguinte:

Presidente:	Alda de Jesus Oliveira (UFBA-BA)
I Secretário:	Ana Margarida Lima e Lima (UFBA-BA)
II Secretário:	Carmem Maria Mettig Rocha (UFBA-BA)
Tesoureiro:	Ana Cristina Gama Tourinho (UFBA-BA)

Conselho Editorial:

Presidente:	Raimundo Martins (UFRGS-RS)
Membros:	Jusamara Souza (MG), Vera Cauduro (RS), Diana Santiago (BA), e Rosa Fuks (RJ)

Conselho Diretor por regiões:

Norte:	Anamaria Nobre Peixoto (PA)
Nordeste:	Ilma Lira (PE)
Centroeste:	Glacy Antunes de Oliveira (GO)
Sudeste:	Carlos Kater (MG)
Sul:	Leda de Albuquerque Maffioletti (RS)

A seguir, colocaremos um breve histórico do evento Semana de Educação Musical, realizado na UFBA. Consideramos pertinente a sua inserção neste documento, por ter sido elemento gerador da ABEM.

HISTÓRICO DO PROJETO SEMANA DE EDUCAÇÃO MUSICAL

A proposta inicial da Semana de Educação Musical foi elaborada em 1980 por Alda Oliveira na então Escola de Música e Artes Cênicas da UFBA. durante o Festival de Arte da Bahia, coordenado pelo professor Ernst Widmer, tendo sido incorporado desde então nas atividades do Colegiado do curso de Licenciatura em Música da Escola de Música da UFBA. O principal objetivo da I Semana foi o de abrir o leque de opções de trabalho para o educador musical e dissipar a concepção de que este profissional apenas lida com a iniciação musical a nível elementar, e principalmente com crianças. Neste ano, os professores convidados

foram: Fernando Cerqueira (Criatividade), Maria Santos Manso e Elieth Araújo (Técnica Vocal), Aida Coelho, Horst Schwebel e Ana Margarida Lima (Iniciação Instrumental), Jamary Oliveira e Margarida Mascarenhas (Ritmo), Carmem Mettig Rocha (A Canção na Educação Musical), Alda Oliveira, Dalva Santiago, Eunice Lobo e Suzana Martins (Artes Integradas).

Em 1981 foi realizada a II Semana de Educação Musical, tendo na programação os professores Hildegardes Vianna (Folclore na Educação), Paulo Costa Lima (Composição em Grupo "Falamassa"), Maria da Graça Santos (Iniciação Instrumental: piano), Manuel Veiga (Etnomusicologia e Educação Musical). Durante a I Semana, os encontros tiveram sempre o caráter e a estrutura de aulas práticas com demonstrações. Neste ano porém foram introduzidas as comunicações dos vários participantes, o que motivou bastante o intercâmbio de experiências. Dentre os que contribuíram com comunicações e comentários valiosos estavam Lídia Hortélio (valor do brinqueado na educação), Maria Salles (o excepcional), Dinara Pessoa, de Recife (programas didáticos em Extensão Universitária), Eunice Moura, do Ceará (problemas da educação artística). Também neste ano um Manifesto foi redigido e divulgado pelos participantes tanto a nível estadual como nacional:

Diante do quase total desprezo pela educação artística no país, nós, professores de música, manifestamos a nossa crença na educação através da arte: é através dela que o Homem expressa a sua individualidade. Torna-se imperioso e urgente que as instituições de ensino estimulem programas de arte para todos os estudantes, qualquer que seja a sua condição socio-cultural, estimulando o trabalho artístico nas salas de aula e na comunidade, ampliando suas verbas destinadas a tais programas. O corte de verbas para a área de artes parece ser sempre uma economia bastante atrativa para os órgãos competentes. Acreditamos que o estudante brasileiro necessita de um currículo equilibrado, onde as artes façam parte da experiência global do indivíduo, levando-o a desenvolver atividades que lhe permita uma realização plena. (Salvador, 07 de agosto de 1981)

Em 1982 a Semana de Educação Musical obteve uma maior amplitude, pois incorporou atividades na área de práticas interpretativas, com a execução no auditório da Reitoria do Trabalho de artes integradas, "Lux de Lixo", criado e dirigido pelo compositor Lindembergue Cardoso. Além do caráter prático-vivencial, o evento tratou de assuntos de natureza teórico-reflexiva, através das comunicações dos professores Carmem Rocha (BA), Cecília Conde (RJ), Dulce Aquino (BA), Lídia Hortélio (BA), Maria das Graças Santos (BA), Margarida Mascarenhas (BA), Bárbara Vasconcelos (BA), e Eunice Moura (CE).

Por motivos ignorados, não foram realizadas as Semanas de Educação Musical nos anos de 1983 a 1986, porém no ano de 1988 o evento contou com a participação do compositor norte-americano Dr. Thomas Jefferson Anderson, da Universidade Tufts, de Boston, que ensinou técnica de arranjos e regência, além do professor Élcio Sá, que trabalhou com música da África e arranjos para vozes.

Como resultante da visita do Dr. Anderson a Bahia, nos foi enviada a partitura da composição "Bahia, Bahia" para orquestra de câmara, com duração aproximada de 13 minutos. Durante a IV Semana foram discutidos aspectos referentes a cultura, contando com a participação da Banda Mirim do Olodum em apresentação na Escola Parque de Salvador. Os participantes tiveram a oportunidade de conhecer a Escola Parque, visitar as suas dependências e saber um pouco da sua história através da sua diretora Regina Robatto.

Em 1989 a V Semana teve como professora convidada a argentina Violeta Hemsy de Gainza, que focalizou a musicoterapia, percepção, improvisação e técnicas de iniciação musical. Também neste ano a professora Edla Lacerda ensinou técnica vocal para crianças. Na área de práticas interpretativas, houve a apresentação de trabalhos locais, como: Coral Infante-Juvenil, regido por Carmem Rocha, apresentações de alunos de violino com piano, e a apresentação do espetáculo "Boi Bonito" no Teatro Santo Antonio, com crianças do projeto Iniciação Musical da UFBA, coordenado por Alda Oliveira. Na área das comunicações, participaram Diana Santiago (Piano em Grupo), Roberto Ponczek (Comunicação de Massa na Educação Musical), Roberto Castro (Construção de Instrumentos), além de outras comunicações espontâneas dos participantes dos outros estados do Brasil.

Em 1990, ao completar os dez anos de sua criação, a VI Semana focalizou a temática: "Política educacional em música e metodologias". Foram professores convidados: Nancy Steffa (USA) na área de método Suzuki, Violeta Gainza (Argentina) na área de Improvisação, Piano e Percepção Musical, Fritz Pierre Klose (Suíça) em método Dalcroze, Carmem Mettig Rocha (Bahia), em método Willems, Raimundo Martins (Rio Grande do Sul), em método de musicalização experimental. Todos estes fizeram cursos coletivos. Na parte das comunicações, participaram os professores: Margarida Mascarenhas (História da Educação Musical na Bahia), Alda Oliveira (Abordagem metodológica para Iniciação Musical com Introdução ao Teclado), Cristina Tourinho (O Ensino do Violão em Grupo), e Ana Margarida Lima e Lima (Violino: Ensino Tradicional versus Ensino Moderno). Neste ano foi realizado um encontro com o deputado Jorge Hage, relator do processo de reforma da Lei de Diretrizes e Bases, cujo texto foi aprovado na Comissão de Educação, Cultura e Desporto em junho de 1990. Neste evento, discutiu-se os itens referentes a Música, participando também o vereador de Salvador, Javier Alfaya, Dr. Manuel Veiga, Diretor da EMUS Prof. Paulo Lima, Dr. Jamary Oliveira, Prof. Luiz Oliveira Maia (Paraíba), que proferiu um discurso introdutório a favor de modificações no texto da nova Lei. Após o encontro, foi elaborado um texto reivindicando modificações no texto desta Lei, tendo sido colhidas muitas assinaturas a favor. Posteriormente o documento foi enviado ao Deputado Jorge Hage para encaminhamento ao Congresso Nacional. Na área de práticas interpretativas, foi apresentado o trabalho didático "Criança Canta Capoeira" com crianças do projeto de Iniciação Musical coordenado por Alda Oliveira.

Em termos de organização estrutural, as Semanas de Educação Musical desde a sua criação objetivaram a abertura da conceituação sobre o trabalho da educação musical, tendo sido feitas durante um curto espaço de tempo (uma semana), de forma intensiva (manhãs e tardes, com apresentações a noite), alternando aulas com comunicações, para haver um diálogo prático-teórico envolvendo todos os participantes. Esta estrutura de funcionamento tem favorecido ao longo dos anos, diálogo entre os participantes. Após a criação e a estabilização da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música - ANPPOM, a área iniciou um processo vertiginoso em direção ao desenvolvimento teórico, necessitando assim de encontros onde ocorra, não só a difusão mas também a produção de conhecimento. Por esta razão, já na Semana de 1990 a coordenação solicitou trabalhos escritos aos comunicadores, tendo em mãos os trabalhos dos professores Margarida Mascarenhas sobre história da educação musical na Bahia, de Ana Margarida Lima sobre o ensino de violino em grupo, de Alda Oliveira sobre o IMIT e de Cristina Tourinho sobre o ensino de violão em grupo. Como consequência de todo este processo, a constatação de que, a área desenvolveu agora muitos ramos de atuação, tem aumentado o número de interessados em educação musical.

Neste ano de 1991, focalizou-se o trabalho criativo em educação musical nos domínios cognitivo, afetivo e psicomotor, tendo-se como sub-temas: a perspectiva histórica da teoria sobre criatividade, a atualização em bibliografia para educação musical e a dinâmica da prática em educação musical, concluiu-se que educação musical precisa conviver com o paradoxo da criação em música, desenvolvendo atitudes receptivas e criativas, com um processo criterioso de avaliação, tão bem proposto pelo prof. Swanwick, que define criatividade como a habilidade de resolver ou encontrar problemas, quando coisas novas são geradas pelo realinhamento do conhecimento anterior, enfatizando a consideração do conceito criatividade, como uma predisposição humana que não é confiada somente aos grandes mestres ou às artes. Este professor propõe que a educação musical produza ou use modelos claros para avaliar os alunos em criatividade, porque esta avaliação possa gerar conhecimento e um corpo docente e discente, auto-realizado e confiante.

O professor Raimundo Martins considera a criatividade como conhecimento refletindo políticas, e o prof. Mário Ulloa propõe o estudo das coisas simples para entender as grandes, além de uma postura de eterna busca para encontrar não só uma, mas várias opções de respostas. Para os demais professores, o uso da criatividade na educação deve ser uma das opções de trabalho para o professor, assim como a de informar.

RELAÇÃO DE PROFESSORES CONVIDADOS:

Keith Swanwick, PhD. Inglaterra
 Mario Ulloa, Especialização Costa Rica
 Raimundo Martins, PhD. Brasil - RS
 Dr. Jusamara Vieira Souza, Brasil - MG
 Rosa Fuks, Mestrado Brasil - RJ
 Ilma Lira, Mestrado Brasil - PE
 Dulce Leandro, Especialização Brasil - MG

Alem destes profissionais, participariam os professores da Escola de Música da UFBA. que se dispuserem a desenvolver trabalhos escritos relacionados com a temática. Dentre estes estão:

Alda Oliveira, PhD.
 Ana Margarida Lima e Lima, Mestrado
 Diana Santiago, Mestrado
 Carmem Mettig Rocha, Especialização
 Celina Lopes, Especialização

ATUALIZAÇÃO E BIBLIOGRAFIA

Raimundo Martins

Nos últimos anos, as teorias de aprendizagem bem como as teorias educacionais têm despertado um relativo interesse entre músicos e, mais especificamente, entre educadores musicais. Este interesse, a princípio saudável e necessário, em alguns casos, adquiriu uma ênfase exagerada, gerando distorções musicais preocupantes, dando a falsa impressão de que essas teorias poderiam transcender o conteúdo e as práticas musicais. Assim surgiram educadores musicais que demonstram um razoável domínio de tais teorias mas enfrentam dificuldade de aplicá-las ao conteúdo musical. Esta situação, tem criado conflitos e confrontos desagradáveis projetando uma imagem de pouca credibilidade que pouco tem contribuído para o desenvolvimento e para o ensino da música como arte. Do ponto de vista musical, não há dúvidas de que o educador deve ser antes de tudo o músico que, preocupado ou intrigado com questões da aprendizagem em música - seus processos e métodos nos diferentes níveis - optou por ampliar os seus conhecimentos, passando a abranger a educação e/ou a psicologia como subsídio interdisciplinar, mas sem perder de vista o foco profissional de interesse: a música. Do ponto de vista educacional, a convicção não é diferente. A educação, seja ela em arte, em ciência, ou mesmo a educação liberal, deve ser o laboratório onde as distinções filosóficas tornam-se concretas e são testadas (DEWEY, 1944, p. 328, 329). A filosofia, principalmente a filosofia educacional, permanece puramente dialética e verbal se não estiver relacionada a ação concreta.

As sociedades contemporâneas são sociedades em mudança e com frequência a mudança é vista como algo muito natural. Mas existem em todas as áreas de conhecimento, resistências a inovações que possam alterar ou mudar as práticas vigentes. Surgem assim as defasagens, as diferenças e posteriormente os antagonismos entre aqueles que buscam a atualização do conhecimento - com suas condições e seus problemas - e aqueles que mantem as práticas vigentes - com pseudo estabilidade e segurança. Os advogados do *status quo* defendem práticas cuja relevância é duvidosa ou as vêzes inexistente. Vêm as escolas e as instituições educacionais como salvaguarda da sociedade e por isso tentam impor aos educadores e às jovens gerações práticas que são tradicionais, que estão despidas de

relevância porque não avançaram no tempo e não representam novas condições para a solução de novos problemas.

Facilmente os seres humanos podem aceitar ou desenvolver pré-concepções que influenciam e orientam a compreensão a respeito de fenômenos, eventos, conceitos e práticas. A familiaridade ou a falta da mesma, em certas áreas da experiência e do conhecimento pode predispor os indivíduos a ver as coisas e os fatos de maneira diferentes. Da mesma forma, a convivência constante com certas questões ou problemas, pode produzir diferenças significativas de perspectiva e de orientação. Por isso a informação que recebemos - seja qual for a fonte, esteja bem compreendida ou não - vai formar o nosso próprio corpo de conceitos e de categorizações, isto é, o nosso conhecimento. Sobre este conhecimento nos fundamentamos, nos apoiamos para interpretar os nossos referentes imaginários, nossas observações e percepções. É assim que experiências anteriores, pré-concepções e outras atitudes aparentemente inofensivas e originalmente sem significância podem afetar de maneira adversa a nossa compreensão, levando a interpretações incorretas que resultam em distorções a nível de conhecimento. Essas dificuldades geradas por compreensão ou interpretação equivocadas, podem ter como raiz percepções distorcidas, falta de experiências prévias e adequadas, e convicções errôneas. Assim surge o que podemos chamar de **erros epistêmicos**, ou seja, os erros que não são intencionais mas que se desenvolvem apesar do estudo, da experiência e da informação. Estes erros são importantes, merecem cuidado e atenção porque comprometem o crescimento intelectual do indivíduo, comprometem a compreensão de teorias e a aplicação de métodos, comprometem a organização, a interpretação e conseqüentemente a expansão do conhecimento.

Por esta razão a atualização adquire uma importância crucial como a possibilidade de correção de equívocos e distorções, como a oportunidade de conhecer outras interpretações e soluções para os mesmos problemas. A atualização é o estudo através do qual o educador musical pode construir o processo de confronto e de solução para convicções errôneas. É através da atualização e da bibliografia especializada que o educador, como inquiridor de si próprio, pode detectar e corrigir os erros epistêmicos sem se expor a avaliação muitas vezes carrancuda e severa da comunidade científica e musical da qual é parte.

Em educação musical, a atualização deve ser vista como uma espécie de método de inquirição. O método de inquirição deve ser considerado um caminho, uma trajetória para levar o indivíduo da dúvida à convicção de algo, mesmo que esta convicção seja provisória. Outra função da atualização é confrontar o educador com novas idéias, com novas práticas que tenham emergido de tentativas ou de experimentos, que tenham nascido da busca individual de uma solução ou de pressão coletiva de uma necessidade.

As tentativas ou experimentos devem ser projetados e planejados com o objetivo de buscar soluções. Devem ser executados de maneira organizada, estruturada, de modo a propiciar a observação e o acompanhamento dos resultados e

também dos erros e equívocos. O registro diligente de cada passo, de cada módulo e de cada etapa, é fundamental para o estudo, para a avaliação e para a crítica. A atualização, além de ser uma prática contínua de aprendizagem, é um processo ativo que envolve a aquisição de conhecimento, o desenvolvimento de habilidades intelectuais, o alargamento de perspectivas e o aprofundamento de percepções. Como um método individual e sistemático de inquirição, pode desenvolver as capacidades intelectuais e criativas em música, pode refinar a habilidade de julgamento musical e educacional e pode acima de tudo gerar entusiasmo, motivação e satisfação profissionais.

Com imaginação, com determinação e tenacidade o educador musical poderá encontrar o caminho e a medida adequados para combinar o aperfeiçoamento profissional com o crescimento individual. Poderá descobrir que a atividade de ensino logra mais êxito quando desenvolvida numa atmosfera de pesquisa e de criação expressiva. Observará que o trabalho criativo e a pesquisa podem beneficiar o ensino, especialmente quando este é concebido e planejado como um empreendimento de colaboração entre músicos e entre educadores musicais e estudantes de música.

Os músicos que criam e os músicos que executam desenvolvem essa atividade tendo como referência uma moldura no tempo. Esta moldura, estabelece uma noção de presente, mas permite a influência pervasiva do passado e uma antecipação e projeção do futuro. Da mesma maneira, o indivíduo que estuda numa sociedade, numa escola, no contexto de uma sala de aula, aprende música como uma realização presente, mas permeável por práticas evolutivas do passado que mantêm a sua continuidade evolutiva ao apontar ou projetar no presente as práticas de um futuro possível. Os esforços de pesquisa, como investigação científica ou como inquirição individual para atualização profissional, exigem a compreensão do contexto no qual os mesmos ocorrem, estabelecendo uma consciência do presente calcada na evolução do passado mas respaldada numa invocação do futuro.

O material bibliográfico e a literatura especializada são um reflexo deste processo, respeitando a linha evolutiva do conhecimento em música. Quando o material e a literatura são deficientes, constata-se a falta de diligência e de registro criterioso; quando é inadequado, constata-se a ausência de uma visão crítica; quando é inexistente, reflete a falta de consciência, de documentação adequada ou da sua preservação. A literatura especializada de hoje pode vir a ser a bibliografia corrente de amanhã. No centro deste processo está um comportamento, uma atitude, uma postura profissional que se resume numa única palavra: pesquisa.

O educador musical deve ver a pesquisa como a substância da sua própria sobrevivência profissional. Deve encarar a pesquisa como um método de solucionar problemas, como um método de estabelecer crescimento e continuidade, como um método de gerar conhecimento. A bibliografia é o resíduo palpável da pesquisa enquanto método.

Quando falamos de bibliografia, estamos nos referindo aquele material publicado como resultado de investigação sistemática, metódica, realizada a partir de critérios científicos - sejam eles quantitativos ou qualitativos - com o objetivo de ampliar, aprofundar, ou gerar conhecimento. Não estamos considerando relatos de experiências que são desenvolvidas de maneira quase casual, intuitiva, sem controle adequado dos parâmetros, cujo acompanhamento é descritivo e subjetivo; não estamos nos referindo a divagações poéticas, às vezes baseadas em idéias interessantes mas que nunca foram testadas; não podemos concordar com propostas imaginativas e inteligentes que são prejudicadas por preconceitos, por pré-concepções que comprometem por antecipação a idéia ou experimento.

Queremos encorajar os educadores musicais a discutir e enfrentar estas questões. Queremos ajudá-los e, se possível, convencê-los a deixar de lado a insegurança e a timidez, a auto-suficiência e a arrogância. Queremos trocar idéias sobre pesquisa, sobre métodos de pesquisa, sobre a prática da educação musical.

A qualidade e quantidade da bibliografia em educação musical refletem a qualidade e a quantidade de pesquisa; refletem também de alguma maneira e em alguma medida a qualidade da prática em educação musical.

A educação musical tem tentado definir uma identidade usando métodos e técnicas que com frequência estão destituídos de uma prática eficaz e significativa. A atualização e principalmente a pesquisa podem servir para identificar e definir novos conteúdos. Todavia, a prática - que não tem sido devidamente documentada - deve enriquecer e validar os novos conteúdos.

A pesquisa pode e deve gerar novas idéias, mas deve insistir para que a prática da educação musical se aproprie das mesmas, confirmando e validando o resultado da pesquisa.

REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA

DEWEY, John. *Democracy and Education*. New York: MacMillan Company, 1944.

ATUALIZAÇÃO E BIBLIOGRAFIA EM EDUCAÇÃO MUSICAL

Diana Santiago

Este trabalho apresentará, despretenciosamente, curtas revisões de algumas publicações que considero interessantes na área da Educação Musical. Será como que um "folhear de livros" em conjunto. Simultaneamente, traçará sugestões sobre o tópico, que é de suma relevância para professores e pesquisadores.

O critério para a escolha do material para exame foi o da disponibilidade do material aliada ao seu grau de interesse para a autora. Não houve qualquer preocupação em cobrir áreas pré-determinadas da Educação Musical nem qualquer restrição prévia ao que deveria ser ou não abordado, exceto a temporal: foram incluídas somente obras posteriores a 1980, com exceção de uma; dentre as outras, a maioria é posterior a 1985.

1. Mark, M.L. (1986). *Contemporary Music Education* (Educação Musical Contemporânea). 2nd. ed. New York: Schirmer Books. 368pp.

Esta é a segunda edição de um livro que recomendo altamente dado a seu caráter abrangente, embora, devido a sua origem, concentre-se na Educação Musical nos EUA. É dividido em quatro partes: a primeira trata dos fundamentos da Educação Musical contemporânea; a segunda, de currículo; a terceira, de áreas de interesse específico para a Educação Musical; e a quarta é uma revisão dos resultados obtidos pela Educação Musical nos EUA e uma conclusão final. Destaco o capítulo escrito por John M. Holagan sobre o ensino de música através da teoria da aprendizagem musical criada por Edwin Gordon, capítulo este que consegue resumir muito bem uma teoria tão complexa quanto aquela. O livro inclui farta referência bibliográfica, ilustrações e tabelas.

2. Hargreaves, D. J. (1986). *The Developmental Psychology of Music* (Psicologia do Desenvolvimento Musical). Cambridge: Cambridge University Press. 260pp.

Excelente abrangência. Não se detém em teorias do desenvolvimento, porém, além de detalhá-las e de descrever o desenvolvimento musical do pré-escolar e da criança em idade escolar (o capítulo comparando a aquisição da linguagem com a da representação da música é ótimo!), trata de criatividade, personalidade

e desenvolvimento; de psicologia social e desenvolvimento; e da psicologia do desenvolvimento em relação com a Educação Musical. Farta referência bibliográfica.

3. Boyle, J. D. & Radocy, R. E. (1987). *Measurement and Evaluation of Musical Experiences* (Mensuração e Avaliação de Experiências Musicais). New York: Schirmer Books. 332pp.

Um livro altamente recomendado para o estudo de mensuração e avaliação em Educação Musical dado a sua abrangência. Os dois autores são conhecidos pelo seu interesse e suas publicações na área da psicologia da música e em musicoterapia. O livro é dividido em catorze capítulos que questionam:

- 1) a necessidade da mensuração e da avaliação;
- 2) tópicos contemporâneos em mensuração e avaliação;
- 3) fundamentação psicométrica;
- 4) tipos de comportamentos musicais a serem testados;
- 5) como desenvolver testes para avaliar instrução;
- 6) como mensurar aptidão e habilidade musicais;
- 7) como mensurar realizações (achievement) em música;
- 8) como mensurar a execução musical;
- 9) como mensurar atitudes e outras variáveis do domínio afetivo;
- 10) outros instrumentos úteis à mensuração;
- 11) como administrar e computar testes;
- 12) sistemas para o registro das notas;
- 13) avaliação de programas; e
- 14) preocupações para o futuro. Apêndice inclui seleção de testes publicados em música.

4. Shotwell, R. (1984). *Rhythm and Movement Activities for Early Childhood* (Atividades com Ritmo e Movimento para a Primeira Infância). Van Nuys (CA, EUA): Alfred Publishing Company. 40 pp.

Este é um livro eminentemente prático. Uma página esclarecendo objetivos e filosofia do ensino de música para a primeira infância e uma página com “dicas” sobre o ensino para esta faixa etária nos conduzem às atividades propriamente ditas, que incluem lenga-lengas, canções e atividades com movimento. Ilustrado, oferece boas “inspirações” para adaptações ou novas criações.

5. Gordon, E. E. (1986). *Designing Objective Research in Music Education: fundamental considerations* (Planejando Pesquisa Objetiva em Educação Musical: considerações fundamentais). Chicago (IL, EUA): G.I.A. Publications. 58pp.

Um pequeno livro em onze capítulos que, no dizer do autor, foi designado para servir como guia e não um manual. Ouçamos as palavras do próprio Gordon: “De modo algum ele inclui um tratamento exaustivo da pesquisa. São enfatizadas neste livro as idéias básicas à realização e à apresentação da pesquisa objetiva,

idéias que não são normalmente ensinadas nos cursos de pesquisa nem encontradas em livros-textos sobre o assunto” (p. 3). Abrangendo todos os passos para a pesquisa, incluindo os tipos de pesquisa existentes, é um livro muito interessante por trazer à luz o pensamento, sobre o assunto, de um dos mais eminentes pesquisadores norte-americanos em Educação Musical, que detém o título de “Carl Seashore Professor of Music” na **Temple University**, Philadelphia.

6. Gordon, E.E. (1987). *The Nature, Description, Measurement and Evaluation of Music Aptitudes* (Natureza, Descrição, Mensuração e Avaliação de Aptidões Musicais). Chicago (IL, EUA): G. I. A. Publications. 174 pp.

Este livro busca, no dizer do autor, fornecer ao leitor “uma compreensão abrangente do que seja a aptidão musical”(p.3). Para tal, trata dos aspectos da aptidão musical mencionados em seu título. Em oito capítulos, com vasta referência bibliográfica, fornece uma visão geral das conclusões de Gordon sobre o assunto. É recomendável como material complementar para o estudo de técnicas de mensuração e avaliação e como material fundamental para o estudo da aptidão musical.

7. McDonald, D. T. & Simons, G. M. (1989). *Musical Growth and Development: birth through six* (Crescimento e Desenvolvimento Musicais do Nascimento aos Seis Anos). New York: Schirmer Books. 304pp.

Este é um livro bem diagramado, ilustrado e que inclui inúmeras tabelas e canções. Com nove capítulos que buscam cobrir os vários aspectos do assunto, vai do teórico ao prático, incluindo uma revisão histórica, uma revisão das teorias do desenvolvimento e dos dados obtidos através de pesquisa; um capítulo sobre as necessidades das crianças excepcionais; indicações sobre como elaborar o programa para essa faixa etária e como realizar sua avaliação. As autoras não se prendem a nenhum método específico de Educação Musical, fornecendo uma visão geral dos mesmos. Inclui farta referência bibliográfica, glossário de termos musicais, e dois apêndices, um sobre a utilização de instrumentos e outro indicando fontes para atividades com canções e movimento.

8. Spodek, B. (Ed.). (1982). *Handbook of Research in Early Childhood Education* (Guia de Pesquisa na Educação para a Primeira Infância). New York: The Free Press. 677pp.

Livro fundamental para pesquisadores na área da educação para a primeira infância, embora de caráter geral e não especificamente musical. Os vinte e quatro capítulos resumem e analisam pesquisa realizada em outras tantas sub-áreas definidas. Esses capítulos são agrupados em cinco partes: educação precoce e desenvolvimento infantil; teorias do desenvolvimento e educação precoce; processos para a educação da primeira infância em sala de aula; programa de ação pública e educação para a primeira infância; métodos de pesquisa na educação para a primeira infância. Excelentes referências bibliográficas.

9. Fein, G. & Rivkin, M. (Eds.) (1986). *The Young Child at Play (Reviews of Research, v.4)* (A Criança e o Jogo: revisão de pesquisas, v.4). Washington: National Association for the Education of Young Children. 230pp.

Incluí este livro como exemplo do que considero importante que nos esforcemos para realizar constantemente como educadores musicais: buscar respaldo em áreas correlatas para clarificar nossa prática, sobretudo para os que se dedicam à pesquisa. Como o título o indica, é uma revisão da pesquisa realizada até a época na área do jogo infantil, com contribuições de dezoito especialistas de vários estados norte-americanos. Dividido em cinco partes, aborda:

- 1) história, teoria e cultura;
- 2) os símbolos e a linguagem do jogo;
- 3) perspectivas e encontros sociais;
- 4) benefícios do jogo;
- 5) ambientes para o jogo.

Ilustrado e com farta referência bibliográfica, pode fornecer dados relevantes para os educadores musicais que se dediquem ao ensino e principalmente à pesquisa na área da infância. Foi um benefício para o ano de 1985-6 aos associados da NAEYC.

10. Bredekamp, S. (Ed.) (1987). *Developmentally Appropriate Practice in Early Childhood Programs Serving Children from Birth through Age 8* (Prática Apropriada em Relação ao Desenvolvimento, em Programas para a Primeira Infância que Atendam Crianças do Nascimento aos 8 Anos). Expand. ed. Washington, National Association for the Education of Young Children. 90pp.

Outra publicação da NAEYC. Ilustrada e com rica referência bibliográfica, procura detalhar os diversos aspectos da prática do ensino para a primeira infância baseado nas teorias do desenvolvimento humano. Esse detalhamento é feito por faixa etária: de um a três anos; três anos; 4-5 anos; 5-8 anos. Ótimo auxiliar para uma melhor compreensão da prática educacional com os pequeninos.

11. Cryan, J. R. & Surbeck, E. (1979). *Early Childhood Education: foundations for lifelong learning* (Educação para a Primeira Infância: fundamentação para a aprendizagem por toda a vida). Bloomington (IN, EUA): Phi Delta Kappa Educational Foundation. 62pp.

Outro exemplo de material proveitoso encontrado em área correlata, no caso em Educação, esse é um título para "leitura rápida" da fundação educacional que o publica, que me traz à memória a coleção "Primeiros Passos", embora com abordagem e apresentação diferentes. Procura, resumidamente, ser abrangente. Inclui explicações sobre a importância do ensino precoce, programas para pré-escolares bebês e crianças, listando centros que desenvolvem projetos de trabalho na área. Inclui pequena referência bibliográfica.

12. Walters, D. L. & Taggart, C. C. (Eds.). (1989). *Readings in Music Learning Theory (Leituras em Teoria da Aprendizagem Musical)*. Chicago (IL, EUA): G.I.A. Publications. 386pp.

Um livro do tipo essencial para o estudioso em qualquer área: **uma compilação sobre tema específico**. Vinte e seis educadores musicais norte-americanos que atuam em diversas áreas do ensino musical correlacionam a Teoria da Aprendizagem Musical a diversos assuntos. Incluindo um prefácio por Edwin Gordon, o livro é dividido em duas partes, a primeira tratando de aspectos teóricos e a segunda da prática propriamente dita. Todos os autores são especialistas na matéria sobre a qual discorrem. Seria fundamental que publicações desse tipo fossem realizadas na nossa área em nosso país.

13. McKee, J. S. (Ed.). (1986). *Play: working partner of growth* (O Jogo: parceiro ativo do crescimento). Wheaton (MD): Association for Childhood Education International. 87pp.

Martin, L.P. (Ed.). (1984). *Childhood Education: Journal of the Association for Childhood Education International*, 60(4).

Exemplo de duas publicações de uma mesma associação educacional norte-americana. Ótimo subsídio para professores (ambas) e pesquisadores (a segunda em especial).

14. Rocha, C. M. M. (1990). *Educação Musical: método Willems*. Salvador (BA): Faculdade de Educação da Bahia. 160pp.

Outros livros deveriam seguir a esse, detalhando cada um dos diversos métodos existentes em Educação Musical, de extrema necessidade para o ensino a nível de graduação, pois a bibliografia, no Brasil, é extremamente pobre na área. Dividido em duas partes, a primeira é uma fundamentação teórica (que inclui dados biográficos de Willems e uma homenagem póstuma a ele) e a segunda, trinta modelos de aulas, a bibliografia de Willems e o currículo da autora. O formato do livro é simpático e há inclusão de ilustrações e exemplos musicais. Senti falta de um índice e gostei das citações de frases de Willems.

15. Cauduro, V. R. (1989). *Iniciação musical na idade pré-escolar*. Porto Alegre: Sagra. 143pp.

O único livro específico para a área que conheço publicado no Brasil. Fundamenta a necessidade e importância da Educação Musical nesta faixa etária; detalha o processo da percepção auditiva-musical; explica metodologia para o ensino a esta idade; exemplifica atividades, agrupando-as por tópicos (estratégias). Inclui apêndice com jogos e atividades para o desenvolvimento da percepção auditiva sensorial e musical das crianças. Inclui exemplos musicais e ilustrações. Bom como material introdutório sobre a metodologia de ensino apropriada a essa faixa etária.

16. Green, B. & Gallwey, W. Timothy (1986). *The inner Game of Music* (O Jogo Interno da Música). Garden City (NY, EUA): Anchor Press. 225pp.

Como educadores, devemos estar atentos às mais diversas necessidades de nossos alunos (e como músicos, às nossas!). este livro, trazendo para a música

técnicas utilizadas para o esporte, procura facilitar a expressão do ser na realização musical, desenvolvendo a concentração e reduzindo o nervosismo, melhorando assim a execução instrumental. Adequado para músicos de todos os níveis. Cada capítulo inclui exercícios para aplicação prática.

17. Winding, E. (1982). *Yoga for Musicians and Other Special People* (Yoga para Músicos e Outras Pessoas Especiais).

Sherman Oaks (CA, EUA): Alfred Publishing Company. 68pp.

Para quem quiser se aprofundar em técnicas de relaxamento e trabalho corporal destinadas especialmente para músicos e apresentadas separadamente por instrumentista!!! Inclui conselhos gerais e sobre dieta. Inúmeras ilustrações. Um achado!!

À GUIA DE CONCLUSÃO

É desnecessário frisar a necessidade da atualização para qualquer profissional. Se esse é um educador, a própria vida o impulsiona a tal, por meio do fluxo ininterrupto de alunos a se renovar a cada semestre e a nos ensinar que para conseguir atingi-los de algum modo significativo não podemos permanecer cristalizados na nossa forma de abordar e aplicar o ensino.

Como realizar essa atualização?

- a. participação em congressos, seminários, cursos, conferências;
- b. assinatura (e leitura!) de jornais e revistas na área;
- c. exame de catálogos de livros e de instrumentos;
- d. exame de folhetos de entidades e instituições;
- e. manter-nos interessados no que ocorre na área de um modo geral (visão de conjunto);
- f. escolher a ou as sub-áreas nas quais iremos nos especializar, ou seja, descobrir onde se concentram nossos interesses, que a generalização em demasia conduz à superficialidade;
- g. buscar correlacionar a área com outras áreas;
- h. esforçar-se para ler publicações em outras línguas;
- i. confiar nas intuições pessoais e criar hipóteses de trabalho a serem testados; a atualização também se constrói.

Sobretudo, é importante manter uma filosofia pessoal da Educação Musical, que responda basicamente a estas duas questões: **por que ensino e como devo fazê-lo?** Ela funcionará como um termômetro a nos indicar o que precisa ser refletido com mais atenção e o que precisa ser aperfeiçoado.

Finalizando, ouçamos Tolstoi: "Pode-se viver no mundo uma vida magnífica, quando se sabe trabalhar e amar, trabalhar pelo que se ama e amar aquilo em que se trabalha" (Dutil, Guibal & Saunier, 1976, p. 124).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Boyle, J. D. & Radocy, R. E. (1987). *Measurement and Evaluation of Musical Experiences*. New York: Schirmer Books.
- Bredenkamp, S. (Ed.) (1987). *Developmentally Appropriate Practice in Early Childhood Programs Serving Children from Birth through Age 8*. Expanded ed. Washington (DC, USA): National Association for the Education of Young Children.
- Cauduro, V. R. (1989). *Iniciação Musical na Idade Pré-escolar*. Porto Alegre: Sagra.
- Cryan, J. R. & Surbeck, E. (1979). *Early Childhood Education: foundations for lifelong learning*. Bloomington (IN, USA): Phi Delta Kappa Educational Foundation.
- Dutil, G.; Guibal, A. & Saunier, F. (Comps.) (1976). *Vive Tua Vida! Como?* Rio de Janeiro: Agir.
- Fein, G. & Rivkin, M. (Eds.). (1986). *The Young Child at Play (Reviews of Research, v.4)*. Washington (DC, USA): National Association for the Education of Young Children.
- Gordon, E. E. (1987). *The Nature, Description, Measurement and Evaluation of Music Aptitudes*. Chicago (IL, USA): G.I.A. Publications.
- Gordon, E. E. (1986). *Designing Objective Research in Music Education: fundamental considerations*. Chicago (IL, USA): G.I.A. Publications.
- Green, B. & Gallwey, T. (1986). *The Inner Game of Music*. Garden City (NY, USA): Anchor Press.
- Hargreaves, D. J. (1986). *The Developmental Psychology of Music*. Cambridge (Inglaterra): Cambridge University Press.
- Mark, M. L. (1986). *Contemporary Music Education*. 2nd. ed. New York: Schirmer Books.
- Martin, L. P. (Ed.). (1984). *Childhood Education: Journal of the Association for Children Education International*, 60(4).
- McDonald, D. T. & Simons, G. M. (1989). *Musical Growth and Development: birth through six*. New York: Schirmer Books.
- McKee, J. S. (Ed.) (1986). *Play: working partner of growth*. Wheaton (MD, USA): Association for Childhood Education International.

- Rocha, C. M. (1990). *Educação Musical Método Willems*. Salvador: Faculdade de Educação.
- Shotwell, R. (1984). *Rhythm and Movement Activities for Early Childhood*. Van Nuys (CA, USA): Alfred Publishing Company.
- Spodek, B. (Ed.) (1982). *Handbook of Research in Early Childhood Education*. New York: The Free Press.
- Walters, D. L. & Taggart, C. C. (Eds.) (1989). *Readings in Music Learning Theory*. Chicago (IL, USA): G.I.A. Publications.
- Winding, E. (1982). *Yoga for Musicians and Other Special People*. Sherman Oaks (CA, USA): Alfred Publishing Company.

ATUALIZAÇÃO E BIBLIOGRAFIA EM EDUCAÇÃO MUSICAL

Ilma Lira

INTRODUÇÃO

Ao escrever sobre o tema proposto, parto do conceito de "atual", que quer dizer: "presente, que existe ou acontece no presente, que ocorre no momento em que se fala; "atualização" será o ato ou efeito de atualizar, de tornar atual, de trazer ao dia de hoje; o mesmo que modernizar, por em ação conforme as idéias e costumes atuais". Aulete (1964) e Ferreira (1986).

Sendo assim, cabe aqui situar a questão da atualização em educação musical e abordar uma bibliografia de interesse e praticidade para o educador musical dos nossos dias.

O assunto é extremamente vasto, pois, envolve o conhecimento do que vem sendo feito recentemente no Brasil e no mundo. No que concerne à bibliografia, a questão transcende este campo de especialização. Considerando-se a amplitude do trabalho do educador musical e a diversidade de atividades musicais possíveis de serem realizadas em sala de aula, seria importante também incluir uma bibliografia de áreas afins. No desempenho da sua tarefa, o educador musical necessita das contribuições da psicologia, da filosofia, da pedagogia, da sociologia, e das artes de modo geral. Quer dizer, ele necessita estar em dia com as novas conquistas de cada uma dessas áreas. Entretanto, uma vez que este Símpósio está congregando especialistas de vários campos de conhecimento, eles, certamente, trarão as suas contribuições bibliográficas. Limitar-me-ei, então, ao enfoque de uma bibliografia específica em educação musical.

ATUALIZAÇÃO EM EDUCAÇÃO MUSICAL

Tecer considerações sobre atualização em educação musical implica, em primeiro lugar, ter-se uma visão das recentes manifestações musicais no âmbito da música erudita e popular e das metodologias de ensino da música que vêm sendo desenvolvidas mais recentemente.

Importante também será identificar os princípios básicos que têm norteado a educação de modo geral, e como tem sido encarada a música nos currículos das nossas escolas.

Este século tem se caracterizado por constantes mudanças em todas as áreas do conhecimento, em decorrência das descobertas no campo da ciência e da tecnologia. Conseqüentemente, a música também tem sido alvo de transformações.

O desaparecimento das barreiras entre o som e o silêncio, a aceitação da dissonância, a utilização de sons de altura indeterminada na composição, a pesquisa e ampliação do universo sonoro, são algumas das mudanças ocorridas na música.

Os compositores atuais têm adotado novas concepções estéticas e têm utilizado novos recursos oriundos das descobertas tecnológicas, demonstrando inúmeras possibilidades de experimentação com sons.

Deste vasto leque de experiências e tentativas, vem resultando uma série de tendências e técnicas na música atual; quer dizer, existem vários estilos de música contemporânea.

As mudanças ocorridas no campo da psicologia, trazendo novas elucidações sobre o processo ensino-aprendizagem, contribuíram também para a reelaboração de propostas de ensino da música. Pedagogos musicais passaram a se preocupar com a preconizada liberdade de expressão individual, da exploração da capacidade inventiva e da participação ativa do aluno.

Aproximadamente até a década de 50 essas novas concepções induziram eminentes pedagogos como Emile Jacques Dalcroze, Zoltan Kodaly, Carl Orff, Edgar Willems e outros a formularem propostas de ensino da música. As idéias desses educadores enfatizava a importância do movimento corporal para vivência do ritmo e do som, a utilização do folclore e do canto coletivo, a prática instrumental e partir dos chamados instrumentos "pre-banda", estimulando experiências com vários tipos de pequenos conjuntos e até a construção de instrumentos simples.

Cada uma dessas metodologias foi se difundindo e influenciando a educação musical em diversos países.

Aliado a essa idéia de uma participação ativa da criança, estava o princípio de que a educação musical é parte da educação global, devendo-se prover oportunidades e experiências para todas as crianças.

Nestas últimas três décadas acentua-se o interesse pela exploração do som, parece que há uma necessidade de retorno às origens, à essência da matéria sonora. Enquanto isso, as descobertas tecnológicas prosseguem em ritmo cada vez mais acelerado e sua influência se faz sentir no campo da música com a utilização dos equipamentos eletrônicos para a produção de sons e de novos efeitos sonoros.

O som oferece inúmeras possibilidades de experimentação, expressão pessoal e interpretação, mesmo em níveis tecnicamente muito simples.

Desse modo, as novas metodologias e propostas de ensino musical estão centradas na experimentação sonora, na manipulação e estruturação de idéias musicais.

A ênfase tem sido dada ao aspecto criativo e ao aluno é dada total liberdade de explorar e descobrir por si próprio, expressando-se conforme o seu estilo pessoal. O fazer musical torna-se, assim, acessível a qualquer pessoa e os educadores insistem na necessidade de prover oportunidades para todos os alunos.

Acreditando na necessidade de levar a criança e o jovem a conhecer e utilizar a linguagem do seu próprio tempo, os pedagogos musicais têm proposto estratégias para desenvolver a percepção auditiva e familiarizar o aluno com os diversos estilos de música contemporânea, introduzindo princípios aleatórios e utilizando notação pictórica, o que torna a execução menos dependente da notação musical tradicional.

Tudo leva a crer que as tendências musicais destas últimas décadas são extremamente enriquecedoras para a educação musical.

A partir destes enfoques, se deduz que a atualização em educação musical implica não apenas no conhecimento de novas metodologias de ensino, mas também, dos diversos gêneros e idiomas musicais, dos materiais utilizados e dos princípios filosóficos e psicopedagógicos que fundamentam a educação como um todo.

O que fazer musical criativo envolve meios que vão desde a voz, objetos, instrumentos, e até recursos eletroacústicos, incluindo o computador, contando-se ainda com a possibilidade de integração da música com outras linguagens artísticas.

Essa diversidade de recursos e de atividades musicais passíveis de realização com crianças e jovens na escola de 1o e 2o graus, tem conduzido a maior parte dos educadores a optar por aqueles que lhe são mais familiares e sobre os quais possui domínio técnico.

Como se pode constatar, as alternativas são várias, cabendo ao educador direcionar e adequar a sua atuação em função dos meios e da realidade na qual está inserido.

BIBLIOGRAFIA EM EDUCAÇÃO MUSICAL

Entende-se por bibliografia "a descrição e a classificação dos livros segundo um princípio ordenador ou, mais simplesmente, um elenco de livros e publicações ordenadas para um fim determinado". Salomon, 1973, pg. 256).

Um levantamento bibliográfico terá então como objetivo, atualizar conhecimentos sobre um tema específico, verificar a evolução de determinado assunto, obter subsídios para a elaboração de trabalhos técnico-científicos. Reconhece-se

ainda o valor de uma bibliografia como fator estimulante à criatividade, levando o leitor a reelaborar concepções ou recriar propostas, adaptando-as às suas necessidades.

Tomando por base o tema central deste Simpósio - o estudo do processo criativo em música - faço aqui algumas referências bibliográficas de interesse para o educador musical, com enfoque especial na questão do desenvolvimento do trabalho criativo em música na escola de 1o e 2o graus. Limitei-me às fontes de informação sobre o assunto em foco, apresentando uma resenha de cada uma das obras.

O critério de seleção adotado foi a consistência dos conteúdos, o enfoque específico às metodologias de ensino e os relatos de experiências realizadas em sala de aula, que poderão oferecer sugestões de linhas de ação aos nossos educadores.

As obras aqui mencionadas, de autoria de eminentes educadores musicais da atualidade, constituem um estímulo à nossa reflexão sobre vários assuntos concernentes à educação musical.

Convém salientar que parti do material disponível no meu acervo particular.

Infelizmente ainda é extremamente escassa a bibliografia em português, e as fontes aqui mencionadas constituem uma mostra do abundante material publicado em outros países, sobre os recentes avanços em educação musical.

1. ABELES et al, 1984, *Foundations of Music Education*, London, Schirmer Books.

Esta obra é um estudo da história, filosofia e funções da educação musical. Enfoca os fundamentos filosóficos, psicológicos, sociológicos e estéticos da educação. O capítulo 6 inclui considerações sobre a criatividade e o seu valor, o processo criativo e procedimentos para estimular o trabalho criativo na escola. Cada capítulo é seguido de um resumo e questões para debate. É basicamente uma obra de fundamentação teórica.

2. FOSTER, J., 1983, *Music Lab*; a book of sound ideas, London, Universal Edition. UE 26927.

Music Lab é uma fonte de estímulos ao trabalho experimental e improvisação em música, visando desenvolver a percepção e consciência musical. Dirigido à escola do 2º grau, poderá ser explorado após este nível médio, cabendo ao professor adaptar o material de acordo com o nível de conhecimento e experiência musical dos seus alunos. Na 1ª parte o autor provê uma introdução aos elementos da linguagem musical de uma forma prática e gradativa, através de jogos e exercícios de improvisação e idéias para composição. Na 2ª parte há uma série de sugestões para experimentos com vozes, objetos e instrumentos. É um verdadeiro laboratório de experimentação em todos os níveis.

3. GAGNARD, Madeleine, 1974, *Iniciação Musical dos Jovens*, Lisboa, Editorial Estampa.

Eis um dos livros traduzidos para o Português, que engloba enfoques metodológicos e terapêuticos, reflexões sobre a música do nosso tempo e relatos

de experiências na busca da liberdade de expressão em música. O capítulo sobre Música e Criatividade é sugestivo e encorajador, contendo depoimentos de crianças que vivenciaram as atividades descritas.

4. GAINZA, Violeta H. de, 1977, *Fundamentos, Materiales y Técnicas de la Educación Musical*; Ensaos y Conferencias - 1967-1974, Buenos Aires, Ricordi Americana.

Conforme o subtítulo, trata-se de uma coletânea de ensaios e conferências da autora, uma das mais renomadas educadoras musicais da América Latina, enfocando diversos aspectos do ensino musical. Uma das conferências, realizada durante o 3º Curso Latino-Americano de Música Contemporânea, aborda experiências com os gêneros musicais da atualidade, enfocando o fazer musical criativo.

5. GAINZA, Violeta H. de, 1983, *La Improvisación Musical*, Buenos Ayres, Ricordi Americana, S.A.E.C.

Trata-se de um estudo sistemático e profundo sobre a improvisação musical, realizado através da prática pedagógica, buscando os seus fundamentos, objetivos, as suas diversas formas de aplicação e sua didática. É um trabalho da maior significação para o educador musical, conscientizando-o do valor educativo da improvisação como uma forma de criatividade em música.

6. HARRIS, R. & HAWKSLEY, E., 1989, *Composing in the Classroom*, Cambridge University Press.

Inteiramente dedicado à composição como parte do currículo de música para alunos numa faixa etária de 11 a 14 anos, o conteúdo deste livro está centrado nas maneiras de superar os obstáculos com que se depara o professor ao planejar atividades de composição para alunos nesta faixa. As autoras tiveram a experiência de ensinar sob condições não muito favoráveis, enfrentando classes numerosas, poucos recursos, falta de apoio, horários insuficientes. Mas, a crença na validade de se incluir oportunidades para a expressão musical através da composição, encorajou-as a prosseguir e comprovar os resultados. E aqui temos uma lição de autoconfiança, coragem e determinação.

7. MARTINS, Raimundo, 1985, *Educação Musical*; Conceitos e Preconceitos, Rio de Janeiro, FUNARTE.

Com uma linguagem clara, objetiva e precisa, o professor Raimundo Martins traz uma importante contribuição ao educador musical brasileiro. Realiza uma análise crítica do ensino musical no país através da ampla visão do processo ensino-aprendizagem e abrangente compreensão das diversas tendências musicais do nosso tempo. Enfoca o processo criativo em música e a necessidade de se formar educadores conscientes, aptos a resgatar o fazer musical entre crianças e jovens.

8. MEYER-DENKMANN, G., 1977, *Experiments in Sound* (Adapted for use in English Schools by Elizabeth and John Paynter) (London), Universal edition.

A partir de uma sólida fundamentação na Psicologia e na Educação, a autora apresenta a sua visão da música no processo da educação global da criança. Na introdução enfoca exatamente as Bases do Treinamento Musical, argumentando a necessidade de se proporcionar amplo leque de experiências musicais para a criança desde a mais tenra idade. O livro enfoca basicamente assuntos relacionados com processos de aprendizagem e projetos experimentais, salientando a responsabilidade do professor que assume a orientação de crianças pequenas.

9. ORTON, Richard, 1981, *Electronic Music for Schools*, Cambridge University Press.

Constituindo-se de uma série de artigos de vários autores, demonstra a possibilidade e praticabilidade do uso da música eletrônica na escola. É um estímulo à atividade criativa através de recursos diretamente ligados aos interesses dos jovens de hoje e à música que lhes é familiar. Os artigos, escritos por sete diferentes autores, incluem descrição de equipamentos, do como construir circuitos e instrumentos eletroacústicos simples e como usar esse equipamento de forma inventiva na escola primária e secundária.

10. PAYNTER, J. & ASTON, P., 1970, *Sound and silence; classroom projects in creative music*, Cambridge University Press.

Contem 36 projetos, discutindo atividades que poderão ser desenvolvidas em sala de aula com grupos de alunos, demonstrando a necessidade do desenvolvimento do pensamento imaginativo, do aprender fazendo, da experiência prática com o som. Os autores demonstram através dos projetos, elaborados a partir das experiências práticas em sala de aula, estratégias para encorajar crianças e jovens a compor a sua própria música. Advertem que o livro não se constitui num método ou num plano de curso; os projetos são sugestões de linhas de trabalho, estímulos para que professores possam elaborar outros projetos, de acordo com as necessidades dos seus alunos. Publicado em 1970, é considerado ainda hoje como uma das mais importantes contribuições no campo da educação musical, tendo sido traduzido para vários idiomas.

11. PAYNTER, JOHN, 1972, *Hear and Now; an introduction to modern music in schools*, Universal Edition, 26903.

Conforme expressa o título, é um livro que aborda as possibilidades da música contemporânea na escola. Enfoca o princípio de que a música deve ser levada indistintamente a todas as crianças e as possibilidades de realização de um trabalho criativo em música, mesmo por professores que não tiveram um treinamento musical convencional. O capítulo 6 inclui uma relação de composições de autores contemporâneos para uso em sala de aula, que vêm sendo publicadas pela Universal Edition, numa série intitulada "Music for Young Players" (Música para Jovens Executantes). O autor tece comentários sobre as peças, sugerindo procedimentos para ensaios e execução.

12. PAYNTER, John, 1982, *Music in the Secondary School Curriculum; Trends and developments in class music teaching*, Cambridge University Press.

Este livro é o resultado de vários anos de trabalho desenvolvido através de um projeto coordenado pelo professor Paynter e que envolveu centenas de professores e supervisores de música, no sentido de introduzir a música no currículo da escola de 2º grau em toda a Inglaterra. No seu todo, o conteúdo do livro diz respeito às mais recentes práticas de educação musical, discutindo em profundidade todos os aspectos do ensino da música. O capítulo mais extenso é exatamente dedicado à criatividade, enfocando a importância da improvisação e composição, a criatividade na execução e na audição musical. É um valioso guia para o educador musical, apelando constantemente para a sua reflexão sobre as bases em que deverá assentar o seu trabalho.

13. PENNA, Maura, 1990, *Reavaliações e Buscas em Musicalização*, S. Paulo, Edições Loyola.

Premiado no I Concurso Nacional de Monografias, realizado em 1987 através do Instituto Nacional de Música da FUNARTE, é um dos trabalhos mais sérios e lúcidos surgidos ultimamente nesse campo. Partindo da conceituação da musicalização, a professora Maura Penna faz uma análise crítica do trabalho de musicalização dentro da realidade sócio-cultural brasileira, propondo alternativas e possíveis soluções para os problemas apontados.

14. SALAMAN, William, 1983, *Living School Music*, Cambridge University Press.

Neste livro o autor descreve aspectos da música viva em sala de aula. Numa linguagem espontânea, o autor fala dos seus sucessos e fracassos, seus acertos e desacertos na busca de novos caminhos para a realização de um trabalho inovador com crianças na escola. Colocando-se sempre numa posição autocrítica, propõe, com clareza, a necessidade de se estabelecer diretrizes para o ensino da música na escola. Um capítulo é dedicado à criatividade em educação musical e nele o autor coloca as suas inquietações, dificuldades e questionamentos sobre a natureza do processo criativo. Suas reflexões e crença no trabalho criativo em música com crianças em sala de aula, constituem um alento para outros professores que, com formação tradicional, têm se aventurado a criar música com seus alunos.

15. SCHAFER, R. Murray, 1965, *The Composer in the Classroom*, Toronto, Universal Edition, UE 26904L - BMI Canada Limited.

Compositor e pedagogo dos mais destacados da atualidade, Schafer relata, de forma condensada, os resultados de seis das discussões e experimentos realizados com grandes grupos de alunos de canto e instrumento. O trabalho foi realizado com jovens numa faixa etária de 13 a 17 anos, excetuando-se a 6ª seção, dirigida a alunos de escola primária. De modo geral, as discussões tiveram o objetivo de sensibilizar os alunos para o fenômeno sonoro e estimular a sua capacidade inventiva.

16. SCHAFER, R. Murray, 1967, *Ear Cleaning; Notes for an experimental music course*, Universal Edition, UE 26902.

É uma coletânea de propostas visando um curso de música experimental para alunos do 1o ano universitário. A tônica de todas as aulas é a participação ativa do aluno através do debate, experimentação, improvisação e análise dos elementos da música, despertando a consciência para todo tipo de som que o cerca.

17. SCHAFER, R. Murray, 1969, *The New Soundscape*; a handbook for the modern music teacher, Clark & Cruikshank (a division of Berandol Music Limited), BMI Canada Limited.

Consta do registro de discussões em sala de aula, em que o autor leva os alunos à conscientização do universo sonoro que nos cerca, à apreciação desses sons e à análise dos riscos que os sons possantes produzidos pela moderna tecnologia trazem para o ser humano.

18. SCHAFER, R. Murray, 1970, *When Words Sing*, Universal Edition EU 26907L.

Esta obra é dedicada a inúmeros experimentos com a voz humana; é um registro das suas experiências com crianças e adultos, em diferentes locais, constituindo-se em sugestões para o trabalho criativo com o uso da voz, usando notação não convencional. Consta de 16 capítulos, cada um explorando distintas atividades para vozes, com propostas de atividades no final de cada capítulo.

19. SCHAFER, R. Murray, 1975, *The Rhinoceros in the Classroom*, Universal Edition, UE 26922.

Consta de uma reflexão do autor sobre a sua atividade pedagógica, sobre suas idéias com relação ao ensino caracterizado pela experimentação e busca da criatividade. Incluindo ainda narrativas de outras experiências, esta obra é concluída com um esboço de currículo que, segundo o autor, “é apenas uma orientação para uma instituição dedicada às atividades integradas”.

20. SELF, Georg, 1976, *Make a New Sound*, Universal Edition UE 26909.

Este livro é uma coleção de idéias para o trabalho em grupo, levando à execução, improvisação e ao envolvimento direto no processo de composição. Projetos ou sugestões de trabalho relacionando música e artes plásticas, música e movimento, música e números, etc. exploram recursos diversos, incluindo o uso de equipamentos eletrônicos, abrindo espaço para a imaginação e contribuição pessoal de cada aluno.

21. VULLIAMY, G. & LEE, Ed., 1982, *Pop, Rock and Ethnic Music in School*, Cambridge University Press.

Esta obra consta de uma coletânea de artigos de vários autores sobre o trabalho de educação musical desenvolvido a partir da música popular. Os diversos artigos expõem o âmbito do trabalho prático, através de trabalhos realizados em sala de aula, fornecendo sugestões de atividades a serem realizadas com grandes e pequenos grupos.

CONCLUSÃO

Apesar das transformações deste século e das inúmeras alternativas para o exercício da criação, poucos são os educadores que ousam por em prática idéias musicais e técnicas pedagógicas mais avançadas.

No campo da execução musical também um reduzido número de músicos se interessa pela música contemporânea de tendências mais vanguardistas, especialmente em algumas capitais do Nordeste Brasileiro.

Parece que a assimilação dessas idéias renovadoras exige tempo e, de modo geral, o homem não está conseguindo acompanhar o ritmo em que vêm ocorrendo tais mudanças nos vários campos do saber.

Além disso, inúmeros são os fatores que interferem negativamente para que a maioria possa aderir às mais recentes linhas de ação. Dentre eles apontamos: a escassez de divulgação da música de vanguarda, a ausência de sistematização quanto à reciclagem dos educadores e o já desgastado e conhecido de todos, problema da quase inexistência de meios materiais e ambientais. Ainda, para o educador musical brasileiro, o acesso à informação atualizada é dificultado pela ínfima bibliografia em língua portuguesa.

Por outro lado, além da dificuldade de importação, o material em idioma estrangeiro é raramente traduzido.

Significativas experiências em educação musical, já realizadas no país, não têm sido divulgadas, pela falta de incentivos financeiros para publicação. Como exemplo, cito aqui a pesquisa coordenada pela professora Cecília Conde, intitulada “Significado e Função do Povo na Educação - Uma Proposta Curricular para o Desenvolvimento da Expressão Musical de Alunos do 1o e 2o Graus”, desconhecida da maioria dos educadores brasileiros. A pesquisa foi realizada no Rio de Janeiro, em comunidades em que se encontram vivas algumas manifestações folclóricas, visando o estudo do aspecto criativo e do processo de aprendizagem não formal. Outra iniciativa importante, do musicista Antonio José Madureira, resultou numa proposta de musicalização a partir de ritmos e instrumentos folclóricos nordestinos, que permanece praticamente ignorada.

Evidentemente que os fatores acima citados são concorrentes para que as práticas pedagógicas modernas não se concretizem, necessitando o educador buscar mecanismos que lhe permitam transpor esses obstáculos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- GAINZA, Violeta H. de, 1982, *Estudos de Psicopedagogia Musical* (Coleção Novas Buscas em Educação, Vol 31), São Paulo, Summus Editorial Ltda.

CAMPS, P. et al. 1983, *Nuevas Propuestas Sonoras; La vanguardia Musical vista y pensada por argentinos*, Buenos Ayres, Ricordi Americana S.A.E.C.

GARCIA, Othon M., 1988, *Comunicação em Prosa Moderna; Aprenda a escrever, aprendendo a pensar*, 14 ed., Rio de Janeiro, Instituto de Documentação, Editora da Fundação Getulio Vargas.

LAKATOS, E. M. & MARCONI, M. De A., 1986, *Fundamentos de Metodologia Científica*, São Paulo, Editora Atlas S.A.

RUIZ, João A., 1977, *Metodologia Científica; Guia para eficiência nos estudos*, São Paulo, Editora Atlas S.A.

SALOMON, Délcio V., 1977, *Como Fazer uma Monografia; Elementos de Metodologia do Trabalho Científico*, B. Horizonte, Interlivros.

DICIONÁRIOS

AULETE, Caldas, 1964, *Dicionário Contemporâneo da Língua Portuguesa*, em 5 volumes, 2ed. Rio de Janeiro, Editora Delta S.A.

FERREIRA, Aurélio, B. de H., 1986, *Novo Dicionário de Língua Portuguesa*, 2ed., Editora Nova Fronteira.

APOSTILA

RIBEIRO, Ana Maria B. & LEMOS, Inês L., 1991, *Roteiro de Levantamento Bibliográfico*, Recife, UFRPE.

ALGUNAS OBSERVACIONES SOBRE LA FORMACIÓN MUSICAL

Mario Ulloa

INTRODUCCION

Aunque algunos de los tópicos que menciono pueden ser aplicados a otras especialidades de la música, este trabajo está concebido básicamente desde la óptica "de y para" instrumentistas.

Pretendo señalar tan solo algunas observaciones sobre la formación musical, no como un método de enseñanza, sino, como inquietudes de diversa índole que, de una u otra manera, están ligadas entre sí.

Los programas de estudio de los conservatorios en general, están destinados a orientar al instrumentista para alcanzar objetivos concretos. Él sabe de antemano que su tarea, al finalizar el curso X, es tocar y aprobar un número de piezas y materias determinado, además, conviven aquí factores importantes: la presión del tiempo y nuestra inclinación a querer, cuanto antes, tocar las piezas; cumplir el objetivo. Es decir, el proceso, está encauzado "en función de" dicho objetivo.

Esta relación subordinada proceso - objetivo tiene validez para muchas ramas, menos en el campo del arte. En él, son tan importantes una como la otra; el objetivo como el proceso, y quizá, tanto más el proceso de otro modo, corremos el riesgo de no alcanzar la meta propuesta, o alcanzaria a medias.

Quiero recalcar el imperativo de que el proceso creativo de aprendizaje, de nuestra práctica instrumental, tiene que ser, sin lugar a dudas, la principal fuente de descubrimientos y renovaciones constantes y la labor en este sentido de quien enseña es, primordialmente, integrar al estudiante al proceso activo, a la vivencia reflexiva - imaginativo. Palabras de Benjamin Franklin: "Dejar de pensar creativamente es poco diferente de dejar de vivir".

En la antigua Grecia, la palabra "música" poseía una significación trascendentalmente amplia. "En las enseñanzas de Pitágoras y sus sucesores, la música y la aritmética no estaban separadas, así como la comprensión de los números se consideraba como la base para la comprensión de todo el universo espiritual y

físico, también se concebía que el sistema de sonidos y ritmos musicales, al estar ordenado numéricamente, ejemplificaba la armonía del cosmos y se correspondía con ella¹.

Algunos pensadores profesaban la relación intrínseca de modos y notas con el orden planetario. La música era en esencia “una misma cosa con la palabra hablada”². Melodía y poesía eran consideradas prácticamente sinónimas.

Pitágoras conceptualizaba la música “como un microcosmos, un sistema de sonido y ritmo regido por las mismas leyes matemáticas que obran en toda la creación”³.

Aristóteles explicaba la influencia de ésta sobre el carácter y la conducta, idea, más adelante ampliada y destacada por Boecio (S.VI), que influyó sobre todo el pensamiento medieval musical.

Durante el largo periodo de canto gregoriano la Iglesia Católica, supo igualmente orientar la música en función de su convicción religiosa; así por ejemplo, algunos intervalos fueron prohibidos para evitar la distracción de sus fieles, aplicándose determinadas relaciones melódicas, en torno a un orden divino.

En el Renacimiento y Barroco gran parte de esa herencia del micro universo musical plevaleció. Muchas obras estaban basadas en estos simbolismos universales. El número 7, p.ej, considerado un símbolo de perfección como parte de la naturaleza misma (reminiscencia bíblica; las 7 iglesias, 7 copa, 7 días de la creación) 7 notas de la escala, algunos temas estaban constituidos, no por casualidad, de 7 notas. Muchas obras fueran concebidas en compás ternario (remitiéndose al símbolo de la santísima trinidad).

El movimiento cromático en ámbito de cuarta justa específicamente descendiente, conocido como *Passus Duriusculus*, tenía una significación especial de sentimientos asociados con pecado, culpabilidad, muerte, desgracia. Vease por ejemplo “*Forlorn hope Fancy*” de Dowland, o el *cruxifixus* de la misa en *Si menor* de Bach.

... y podríamos continuar con ejemplos innumerables; (el clasicismo, impresionismo, expresionismo, nacionalismos, etc) en fin, todo esto para recalcar que la música, históricamente vista, ha contenido, manifestado, y reflejado gran amplitud y variedad de formas, ha sido utilizada para los más diversos fines, y se ha plasmado como un elemento fundamentalmente necesario.

Veamos la situación actual:

Nuestra época se ha caracterizado, entre otras cosas, por el desarrollo deslumbrante de la tecnología, cuyos efectos positivos en todas las áreas son evidentes; la medicina, la comunicación, la fabricación misma de instrumentos, impresión de libros, discos, videos, CD, etc. Disponemos de una facilidad creciente en nuestras actividades diarias.

^{1,2,3}Jay Grout, Donald. Historia de la música occidental. Alianza Editorial. Tomo I. Madrid. 1984. p. 20,21.

Sin embargo, visto por el otro lado del lente, este avance tecnológico ha permitido, que dicha “facilidad”, penetre en lo más profundo de nuestro sistema de vida social, por ende en nuestro pensamiento. Actuamos y nos movilizamos alrededor de dicha comodidad. Hoy es casi imposible imaginar un solo día desprovistos del contacto con la música, que está, cotidianamente, como parte de nuestras costumbres. Lo que en otras épocas fuera algo viviente, activo, es hoy, en gran parte, decorativo, un accesorio pasivo, uno de los tantos otros que nos rodean.

Todo esto – y como el arte responde necesariamente a una realidad histórica – se ve reflejado en nuestro quehacer instrumental.

La técnica instrumental se ha convertido en un objetivo en sí misma. Estamos inducidos a un perfeccionismo irreal que ha involucrado a todos los sectores (en este sentido la empresa de grabaciones a influido mucho). Es frecuente, la postura de quien asiste a un concierto y, juzga si el pasaje tal salió “perfecto” o no, actitud recíproca proveniente tanto del ejecutante como del público.

La práctica obsesiva en búsqueda del síndrome de la perfección se ha masificado y intensificado de manera escabrosa; pero, que desconcertante, de repente descubrir y aceptar que una computadora es capaz, en cosa de segundos, de realizar sin errores, lo que nosotros a duras penas y después de muchas horas de trabajo lograríamos, (o probablemente nunca).

No sea esa nuestra competencia!

El estudio técnico debe ser encauzado hacia lo hondo de nosotros, debe partir del autoconocimiento, eliminando a toda costa, el espectro de que la técnica instrumental ha de ser un accesorio, objeto adquirido, como se adquiere un producto de consumo. Somos nosotros mismos con nuestro propio cuerpo y mente, los que constituimos a la vez nuestra condición técnica en función de la música; aquella no puede ser un elemento externo.

En este sentido, el papel de quien enseña, es cultivar estos conceptos desde el inicio, para guiar al estudiante a “escucharse a sí mismo”⁴, a liberar su propio potencial y energía y eliminar esos tabúes y temores infundados, abriendo paso a senderos más humanos y creativos. Ese fantasma que conocemos como técnica debe ser entendido tan solo como herramienta, para el manejo y dominio del instrumento, teniendo en cuenta que al hablar de ella, no hablamos unilateralmente, sino de una gama muy variable, de acuerdo al contenido, circunstancias de la música y características del individuo.

Sería todo, más sencillo si la creación artística consistiese explícitamente en el aprendizaje de técnicos y modelos para determinado estilo. Muchos profesores se contentan con ello, y hacen que el estudiante mismo se “satisfaga”.

Pero de la casualidad que: “a alto nivel – al nivel de la creación – la enseñanza no puede aportar medios o procedimientos, técnicas ni estilos, porque lo que el alumno ha de hacer, precisamente, es inventar, es decir, ir contra mucho de la que se le ha enseñado.”⁵

^{4,5}Schoenberg, Arnold. Tratado de Armonía. Real Musical. Madrid. 1974. p. XV.

El instrumentista esta siendo "adiestrado" para confiar plenamente en la partitura - también confiamos incondicionalmente en los medios masivos de comunicación en general. Sucede que nuestro sistema de notación musical tradicional, resulta comprobadamente insuficiente. He aquí lo complicado, del asunto: hacer pensar, que ese sistema "informativo" (notación) es virtualmente música. Cualquier cosa que se escriba en un papel será, únicamente, una representación, una gráfica, un intento loable de atraparla, pero en realidad, ésta no está aquí, en el papel, sino, en otras esferas.

Por eso debemos hacer incapie en generar y motivar la desconfianza, que tan ingenuamente depositamos en la partitura, para dar paso a la búsqueda de aquello que no está necesariamente escrito, que no se ve a simple vista.

El estudio serio de obras renacentistas y barrocas son para mí, un ejemplo incalculable. Muchos de las cosas no se escribian; la dinámica, la articulación, el tempo, la ornamentación, por considerarse de conocimiento general entre los músicos de la época.

Existen por ejemplo, algunos pasajes secuenciales que llevan una articulación diferente. Vease por ejemplo la parte interior de la Chacona BWV1004 compases 61-62-63, o algunas partes de la misa en si menor de Bach donde simultaneamente, aparecen 2 formas diferentes de articulación.

Una gran enseñanza de vida: no existe solamente una posibilidad!

Muchos estudiantes se desvelan porque de repente, conocen otro profesor que tiene una manera diferente de conceptualizar la técnica y la música. Por eso el profesor debe prevenir y advertir al estudiante de tocar no como él lo hace, sino, como dije anteriormente, a motivarlo e impulsarlo para que desarrolle sus propias condiciones desde la perspectiva de la variedad de posibilidades, formas, colores, abordando el estudio no como una tortura rutinaria ser la gran fuente de placer y motivación.

Resulta interesante, el hecho de que se dispone en los conservatorios de los cursos "obligatorios" de contrapunto, armonía, análisis, etc, sin embargo, estos son generalmente enfocados como elementos divorciados de nuestra praxis.

He podido comprobar, que muchos estudiantes, en su esmero por tocar la obra cuanto antes y lo mas perfecto posible (en términos digitales), galopan por encima de tales elementos, como si con ello "perdiesen su valioso tiempo! - pereza? - mala formación? En este aspecto, se tiene que incrementar la aplicación real de aquellas materias a la práctica instrumental, para obtener una visión profunda y un conocimiento unitario de la obra.

La melodía expresada através del canto es una de las manifestaciones más antiguas de la humanidad que se ha cultivado através de nuestra cultura.

Para muchos maestros, por ejemplo, del Siglo XVI, el primer paso que un tañedor de teclado debía realizar, "para introducirse en el instrumento, era el conocimiento del canto de Órgano; no sólo el saber, sino la asimilación de sus reglas

para aplicarlas al teclado"⁶... "Bermudo, Sancta Maria, Ortiz, Venegas de Henestrosa y Cabezón insisten en la necesidad de conocer la música vocal para saber tañer bien. La teoría vocal y el canto eran fundamentales en aquella época para ser un buen músico - fuese tañedor, cantor o compositor."⁷

Por otra parte, el canto es nuestro instrumento más próximo, es decir, nuestro medio expresivo más inherente.

Recordemos siempre la eficacia y necesidad del canto. Cantemos al practicar, sintiendo interior exteriormente el efecto que producen las melodías pertinentes al poder en vibración nuestro cuerpo. Igualmente para el mejor entendimiento de la vivencia rítmica de la música. Al tocar un instrumento lo hacemos no sólo con los dedos - como muchas veces creemos -, el cuerpo tiene un movimiento constante y la enseñanza nos debería incrementar esa consciencia de la importancia de hacer participar el cuerpo todo en nuestra práctica. Muchos fenómenos musicales se pueden explicar y comprender mejor a través de la experiencia corporal. Por ejemplo: la preparación, la suspensión y resolución; estos tres pasos son comparables al sintoma, dolor y cura.

Cuántas veces escuchamos con verdadera atención una única nota?, me refiero no a oír, sino, a escuchar con profundidad, asimilando el sonido, no como un simple Si o Fa# (como tantas veces se enseña), sino como sonoridad que se introduce en nuestro organismo. Hagamos la experiencia:...

O un Intervalo de segunda?:

Alguna vez reflexionamos sobre una sola palabra?, por ejemplo: cosa: La sílaba "co" es: oscura, opaca, golpeada y acentuada por la "c". La sílaba "sa" es: abierta, clara y suavizada por la consonante s. La letra "s" final es como una extensión, un eco, justamente la pluralización de la palabra.

Que significado y aplicación tiene esto para nosotros?

Aprendemos a tocar p.ej. Do Mayor, pero no siempre experimentamos el acorde como tal, o sea, la sensación que produce cada uno de sus componentes. Hacemos progresiones armónicas sin experimentar el impulso y movimiento de ellos.

A veces p.ej, tocamos un pasaje en la 8va 6, trasladandonos luego a la 8va 4. No basta con el simple hecho de cambiar la posición de los dedos (o la boca), es más que eso, implica una actitud de cambio de altura, de registro, de imagen, pensando e imaginando que se toca realmente en otro plano, en otra altura.

Lo mismo con los colores. A veces, cuando tocamos tendríamos que imaginar otros instrumentos y atribuirle características timbricas específicas a los armonía, melodía, ritmos, etc. En fin, todo radica en fantasear. Puedo imaginar que toco una flauta, pero también puedo imaginar que con ella estoy, tocando una orquesta completa. Berlioz dijo que "la, guitarra es una orquesta, en miniatura"; pienso que

^{6,7}Sala, María A. Ester. La ornamentación en la música de tecla ibérica del siglo XVI. Sociedad Española de Musicología. Madrid. 1980. p. 31 y 43.

cualquier instrumento puede serlo. Es cuestión de abrir un espacio en nuestra mente para criar esas dimensiones e imágenes. Hay cosas que física y materialmente no son posibles, pero, ilusoriamente si lo son.

En el Inglés como en Aleman las palabras "play" y "spielen" son sinónimos de "tocar y jugar". Así, en mi opinión personal, tocar instrumento es un gran juego de imágenes, donde cada quien crea y recrea sus propios personajes, escenas, colores y fantasías.

Finalmente quisiera proponer algo que considero fundamental: Una de las experiencias personales mas enriquecedoras ha sido mi proyección a diversos sectores: escuelas, colegios, hospitales, asilos, etc. Durante bastante tiempo realizè gran cantidad de pequeños recitales explicativos con reseñas sobre las obras, compositores, etc; ha sido importante, no sólo como aporte social, (parte de nuestra responsabilidad humana), sino como también, una manera muy eficaz para mi desarrollo musical.

Mi propuesta concreta es que cada estudiante (de cierto nivel) realice semestralmente una serie de, p. ej, 5 a 10 "puestas en escena", de actividades explicativas por semestre en diversos centros sociales. Grandes intérpretes hacen giras, por todo el mundo, de 40, 50 conciertos anuales, y a veces nos admiramos de su seguridad y tranquilidad en el escenario. Cuántas veces al año toca un estudiante avanzado?. En el conservatorio y en casa, a través del estudio de libros y partituras se aprende mucho, pero allá afuera, en las calles, hay aun más que aprender; exactamente aquello que muchas veces no està escrito.

CONCLUSION

Espero que este "colage" de ejemplos e ideas sirvan para recordar que como intérpretes e instrumentistas debemos buscar la expresion musical dentro de nosotros participando integral y activamente en nuestra práctica diaria, seguros de que el estudio ny la práctica, es decir: "la búsqueda", sean el motor para generar y desarrollar la fantasia constante, jamás el automatismo.

En este sentido, "La relación profesor-alumno ha de entenderse no como una pura e inútil transmisión o trasvase de conocimientos del uno al otro, sino como una búsqueda en común en la que el profesor, más experimentado, puede servir de guía hasta cierto punto: justamente hasta aquèl punto en que el alumno, agitado espiritualmente por el profesor, se separa naturalmente de èl para crear por si mismo"⁸.

⁸Schoenberg, Arnold. Tratado de Armonia. p. XVI

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Cardoso, Jorge. Ciencia y Método de la Guitarra. Editorial de la Universidad de Costa Rica.
San José, Costa Rica. 1988
- Eggebrecht, Hans Heinrich. Bachs Kunst der Fuge. Serie Piper. Band 367. Munchen Zurich. 1984
- Harnoncourt, Nikolaus. Musik als Klangrede. dtv - Barenreiter. Salzburg und Wien. 1982
- Harnoncourt, Nikolaus. Der musikalische Dialog. dtv - Barenreiter. Salzburg und Wien. 1984.
- Jay Grout, Donald. Historia de la música occidental. Alianza Editorial. Tomo I. Madrid. 1984
- Sala, Maria A. Ester. La ornamentación en la música de tecla ibérica del Siglo XVI. Sociedad Española de Musicología. Madrid. 1980
- Schoenberg, Arnold. Tratado de Armonia. Real Musical. Madrid. 1974

TEORIAS PARA UMA PRÁTICA MUSICAL CRIATIVA

Cristina Tourinho

A prática musical não deve afastar-se da realidade na sociedade em que e para quem atua, sob o risco de tornar-se obsoleta. Ao mesmo tempo, a prática envolve processos teóricos, sem os quais não teria como fundamentar-se, e ao ignorá-los corre-se o risco de automatizá-la, perdendo-se o seu significado.

Para isso teria que se levantar a premissa de que todo professor de música é um educador musical, embora as denominações específicas possam parecer a alguns rótulos funcionais. Fugindo da inadequação e limitações dos rótulos, este trabalho reflete teoricamente acerca da criatividade e atitudes profissionais práticas. Tem por pressuposto que não é possível realizar bem o que não é interiorizado e que a prática criativa é tão somente um espelho desta imagem interna.

Filósofos, psicólogos e cientistas parecem concordar ao considerar a criatividade como uma atividade pertinente ao homem, seja por “inspiração divina” (Platão e Sócrates), por “forma desenvolvida da capacidade intuitiva” (Kant) ou “força inerente à própria vida”, (Darwin). Brewster Ghiselin, mais que isto, parece acreditar que o processo criativo não está limitado às artes e ao pensamento, e é tão grande quanto possa ser considerada a estrutura do homem: “O processo criativo é um processo de mudança, de desenvolvimento, de evolução na organização da própria vida interior”. (1978: 12)

Criar, para Aurélio Buarque, é “gerar, formar, produzir, inventar, imaginar, instruir, educar, originar, causar”. (1975: 400) Estas palavras por si só evocam os três diferentes níveis de criatividade conceituados por Maslow, em 1969:

- 1) Criatividade *primária*, detectada sobretudo nas crianças, espontaneamente ou por lampejos da originalidade
- 2) *secundária*, resultado do trabalho sistemático e da disciplina
- 3) *integrativa*, que abrange as outras duas e resulta em grandes obras, sejam artísticas, filosóficas ou científicas.

Widmer escreveu que “arte não é seara exclusiva de gênios, e criar não é esperar, passivamente, a inspiração divina”. Reforça, então, o trabalho como fonte para a aquisição de comportamentos criativos. “Muitos educadores não sabem como proceder, seja por terem desaprendido a serem criativos, seja por não encontrarem meios didáticos apropriados”. (Dourado, 1984: 9)

A palavra “desaprender” qualifica desde já a criatividade como atitude ensinável, portanto, pertencente ao currículo escolar desde o ensino elementar, embora realmente pouco explorada. Segundo Cerqueira, “Na verdade, ainda que universalmente reconhecida como meta educacional importante, a criatividade, efetivamente, não faz parte da escola”. (1989: 10)

O seu uso cotidiano teria que ser visto como uma atividade pertinente a todas as atividades, um agente condutor, e não como uma finalidade em si mesma. Dourado e Milet, ao escreverem um livro prático destinado a professores de arte da rede escolar do 1o. grau, (1984: 19) recomendam:

Isto significa que estas atividades podem também ser utilizadas em outras disciplinas, como recurso auxiliar capaz de mobilizar os alunos a uma participação mais ativa e consequentemente a uma vivência mais rica e profunda do processo de aprendizagem.

Os autores acima reconhecem o mito popular de relacionar arte com produto superior e final, e não como comportamento diário, bem como as afirmativas usuais e empíricas de que um artista não é um trabalhador, mas um ser superior e isolado. De acordo com Ghiselin, (1978: 13) o trabalho criativo parece excêntrico à maioria das pessoas porque ultrapassa uma ordem pré estabelecida, de alguma maneira ou de algum grau.

Em educação, o mais comum são professores subordinados a algum regime disciplinar imposto ou consentido pela escola. A disciplina necessária não deve ser confundida com autoritarismo destinado a tolher iniciativas. Por vezes pode parecer mais cômodo aceitar modelos vigentes, mas este comportamento como rotina leva ao automatismo, a atividades despidas de caráter. Isto é factual na metodologia tradicionalista da maioria dos conservatórios e escolas de música que baseiam o ensino na reprodução do modelo original: será tanto mais valorado quando seja semelhante ao padrão.

Segundo Moreno, então o valor do aprendizado se conceitua, erroneamente, na reprodução fidelíssima de modelos, em exemplos modernos do culto da morte, em atos de ressurreição, não de criação. (1946: 89) Segundo o mesmo autor, o corpo e a mente deveriam ser capazes de dar tantas novas respostas quantas fossem as novas situações apresentadas. Armazenar uma provisão de movimentos espontâneos, assimilar reflexos como atitudes, ou como ele mesmo denomina, “Deve-se aprender a criar respostas (‘criatoflexos’)”. (1946: 94)

Será que existe, neste quase fim de século, uma atitude de mudança no ensino musical? Se esta atitude existe, ela integra um contexto ou são comportamentos isolados?

Mudar não significa nada, encarado só como mudança. Mudar por que, o que, para que e como fazê-lo, seria o primeiro questionamento. Os motivos podem ir desde a mais pura curiosidade intelectual, necessidade interior, capacidade individual de estruturar novas idéias. Por vezes torna-se inevitável dar outra direção à realidade em vigor. O professor consciente levará em conta, desde logo, as permanências referenciais da sua própria escola, sociedade, cultura, como objetivos educacionais. Sabendo reconhecer pertinências e também tendo, simultaneamente, “disposição e coragem para arriscar, expondo-se ao novo para que o aluno também possa usufruir de tal oportunidade”. (Martins, 1985: 15) Arriscar pode parecer ao tradicionalista um exemplo de descomprometimento ou negligência. O risco existe e vai existir sempre, assim como a crítica e a resistência à mudança. Às duas últimas é preciso opor reflexão fundamentada e engenhosidade.

Provavelmente não se encontrarão fórmulas e receitas para se tornar mais criativo. Uma atitude padronizada por si só já não seria mais de criatividade. O desejável seria que as perspectivas fossem realistas e a execução das formas práticas refletissem de maneira clara que mudanças seriam pretendidas.

Segundo Bakin, é uma grande responsabilidade poder se utilizar do poder efetivo da música para promover o crescimento intelectual dos indivíduos. (1985: 14) As mudanças não serão efetivas caso existam dúvidas e insegurança por parte do professor, um auto-diagnóstico da capacidade de criar poderia ser útil, ao mesmo tempo que certezas precisam ser temporárias, e os enganos decorrentes previsíveis imediatamente corrigidos. Isto quer dizer, uma grande dose de flexibilidade deve estar sempre presente.

O envolvimento afetivo nas aulas de música é inevitável. Está mais que comprovado e não cabe neste conteúdo uma discussão acerca do poder da afetividade como fator integrante de um aprendizado musical desejável.

O professor pode utilizar novos métodos de ensino que lhe facilitem a vida, ou que agradem a seus alunos, ou que provavelmente os façam contribuir tanto quanto possível para a cultura de cada um. (Skinner: 1973: 121)

Alunos iniciantes sentem a necessidade inconsciente, (na maioria das vezes), de conectar as informações que recebem com a sua própria vivência, de maneira a construir o “insight”, definido por Aurélio Buarque, como “compreensão repentina, em geral intuitiva, de suas próprias atitudes e comportamentos, de um problema, de uma situação. (1975: 770)

Skinner diz que:

“Ninguém conhece a melhor maneira de criar os filhos... ensinar ou tornar as pessoas criativas, mas é possível propor maneiras melhores do que as que dispomos e apoiá-las por meios de prognósticos e de eventuais demonstrações de efeitos reforçadores” (1973:117).

Em aulas tradicionais o mais comum é a resposta certo - errado, quando existe a possibilidade de escolha. As vezes a informação vem pronta, acabada, e quase nada se questiona: Igual ou diferente? em que? por que? Se estas perguntas

que frequentemente ocorrem a nível interno não são oportunamente verbalizadas e/ou respondidas, tanto mais difícil será para o iniciante fazer as ligações necessárias.

Por vezes o conteúdo está dissociado da vivência, ou pior, ultrapassado. Por vezes não atende às expectativas do estudante. Intuição e pressentimento são sentimentos a serem cultivados, porque possibilitam previsão de acontecimentos e denotam características de comportamento criativo, segundo Rogers. Mas o professor não deveria limitar-se a idéias vagas ou suposições. Skinner acha que "o experimentador pode ver essas observações em seus registros, e é difícil, senão impossível, acompanhar uma mudança de proporção através da observação casual (1973: 120).

Erros e acertos precisam ser criteriosamente computados para os ajustes necessários ocorrerem. Ou mesmo para se decidir não se fazer nenhuma mudança pessoal e mudar a clientela, por exemplo.

Concluindo, para profissionais diretamente responsáveis pela formação intelectual de seus semelhantes, como é o caso do professor de música, conformismo e passividade seriam as atitudes menos desejáveis. O que buscar e como buscar cabe a cada um decidir. Os caminhos são muitos e as possibilidades da mente humana infinitas - não existe um só lugar e um só tempo, uma verdade única para a criação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bakin, Al. *The Creative Music Classroom: Laboratory for the Creative Life*. MEJ, 71/5 (1985: 45-46)
- Cerqueira, Siomara Vilanova. *Administrando a Mudança Rumo a Criatividade*. Porto Alegre: EDIPUCRS/Livraria Ed. Acadêmica, 1989.
- Dourado, Paulo e Milet, Maria Eugênia Viveiros. *Manual de Criatividades*, 2a. Ed. Bahia: Secretaria da Educação e Cultura, 1984.
- Ghiselin, Brewster. *The Creative Process (A Symposium)*. Boston, New American Library, 1978.
- Ferreira, Aurélio Buarque de Hollanda. *Novo Dicionário da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1975.
- Madsen, Clifford & Kuhon, Terry Lee. *Contemporary Music Education*. Illinois: Harlan Davidson, 1978.
- Moreno, J. L. *Psicodrama*. São Paulo: Cultrix, 1975 (1946).
- Skinner, B. F. *O Mito da Liberdade*. Rio de Janeiro, Block: 1973.

PRÁTICA DA EDUCAÇÃO MUSICAL: REFLEXÕES SOBRE O ENSINO INSTRUMENTAL

Ana Margarida Cerqueira Lima e Lima

Refletiremos sobre a melhor parte da teoria: a prática. O pensamento é pertinente especialmente na área de execução e sua didática. Consideramos válido o desafio de refletir sobre a criação do ponto de vista de uma prática da Educação Musical, ou mais especificamente de um sub-produto desta proposta mais ampla que é o conceito de criatividade.

Não há como negar a estreita ligação entre o conceito de criatividade e certas áreas do fazer artístico, justamente aquelas onde o aspecto composicional é predominante (composição, pintura, escultura, literatura, etc...). No entanto compartilhamos com uma visão mais global do ato criativo como algo inerente ao homem.

"Criar e viver se interligam", segundo Fayga Ostrower (1977). E prossegue:

"...Em cada ato nosso, no exercê-lo, no compreende-lo e no compreendermos dentro dele, transparece a projeção de nossa ordem interior. Constitui uma maneira específica de focalizar e de interpretar fenômenos, sempre em busca de significados. Nessa busca de ordenações e de significados reside a profunda motivação humana de criar.

...Trata-se pois de possibilidades, potencialidades do homem que se convertem em necessidades existenciais. O homem cria, não apenas porque quer, ou porque gosta, e sim porque precisa; ele só pode crescer, enquanto ser humano, coerentemente, ordenando, dando forma, criando".

O nosso desafio consiste em estabelecer paralelos entre o conceito de criatividade e a área de execução, mais especificamente o ensino de instrumento, onde a interdependência com o ensino de comportamentos físicos (gestos, posturas, movimentos) é de grande influência.

Qualquer idéia musical precisa encontrar uma expressão de comportamento para se tornar 'audível', o que nos leva a refletir sobre o conceito de comportamento criativo, seja de educando ou de educador na área específica. Ele apresenta

diferenças inegáveis com o mesmo conceito se aplicando a outras áreas onde a ênfase composicional. Não há como manter a conotação inalterada nessa situação.

Embora a sensibilidade e disponibilidade para interagir com os produtos da área composicional sejam importantes para o aprendizado de instrumento, não se pode diminuir o papel decisivo desempenhado pela absorção de técnicas já desenvolvidas, através da interação com um “modelo maduro” de aplicação dessas técnicas.

Existe portanto uma estreita ligação entre o conceito de criatividade na área de interpretação e nas outras áreas da pedagogia de instrumento. Há um lastro de atitudes mensuráveis - habilidades técnicas específicas apoiando a atividade interpretativa e seu ensino.

A construção de uma execução criativa ou a formação de um violinista capaz de execuções criativas depende de uma relação produtiva com este lastro de atitudes. O domínio destas técnicas é a única maneira de controle do que será executado, sem o qual compromete-se a execução por razões musicais e psicológicas.

Rolland-Hellebrandt (1974), identifica duas faces do aspecto físico na execução de violino. É o que ele chama de “máquina-de-tocar-violino” e “máquina-de-fazer-música”. Apenas quando as habilidades específicas forem de fato atendidas e automatizadas de forma fluente e flexível, poderá o corpo do instrumentista tornar-se uma “máquina-de-fazer-música”, com os recursos dos centros nervosos superiores liberados para uma dedicação às idéias musicais e ao embelezamento dessas idéias.

Entendemos por “modelo maduro”, mencionado anteriormente, não apenas a coerência de uma sequência de procedimentos didáticos, mas sobretudo a autenticidade da aplicação desses procedimentos pelo professor; a mera reprodução de um modelo em geral não produz bons resultados, mesmo quando há sinais de que o modelo foi completamente internalizado.

Se como ouvimos, já tantas vezes neste Simpósio, a atividade criativa depende do contexto em que surge, o mesmo nos parece válido para a atitude criativa na área de pedagogia. Assim como não é possível pensarmos em composição sem contexto, não nos parece viável pensar numa pedagogia desvinculada de um contexto.

Mas o que vem a ser de fato o contexto de uma pedagogia? Muito embora a pergunta nos convide para uma resposta mais abrangente, cuidaremos aqui de um aspecto mais específico. Se tomarmos o caso do ensino de instrumento, reconhecemos como fatores relevantes:

1. estudo dos enfoques de reconhecidos pedagogos da área;
2. a resultante desses enfoques alcançada pelo professor;
3. as condições de aplicação dessa resultante na micro-região escolhida (a sala de aula, incluindo o indivíduo ou o grupo, a escola, a rede de ensino);
4. a relação da sociedade como um todo com o próprio processo de ensino, numa visão interdisciplinar.

Queremos enfatizar o papel fundamental das condições de aplicação de um determinado enfoque. O sucesso ou insucesso da aplicação depende largamente da capacidade do professor, em adequar qualquer procedimento às condições particulares de cada educando ou de cada grupo.

Vista por esse ângulo, a criatividade na pedagogia da execução é a capacidade de identificar o procedimento adequado à situação em foco, até mesmo improvisando quando necessário. A contrapartida do aluno neste processo é justamente o aprendizado desta flexibilidade. Só uma educação criativa pode gerar respostas criativas. O aluno criativo será portanto o que desenvolver a habilidade de absorver procedimentos distintos adequando-os a situações distintas. Esta habilidade implica numa certa agilidade de conexão entre mente e respostas físicas.

Acreditamos vir daí, uma das grandes virtudes do ensino em grupo, qual seja, a multiplicidade de soluções que os próprios membros do grupo oferecem uns aos outros, aumentando o número de estímulos a que cada um é exposto, desmistificando a atitude didática concentrada numa única fonte (o professor, ou mesmo a relação dualística educador-educando) e sim espalhada em diversas relações, abertas a princípio à interferência de cada um. Estando exposto a esta diversidade de relações, o aluno desenvolve uma flexibilidade criativa muito mais facilmente.

Surge daí também a desativação de um outro mito, o de que o grupo concorre para um achatamento das diferenças individuais. Ao contrário, vemos nestas uma importante contribuição para o enriquecimento e desenvolvimento do próprio grupo. Forma-se um ciclo desejável de influências mútuas: diferenças individuais influenciam o grupo, que por sua vez impulsiona o desenvolvimento individual de respostas criativas.

O grupo portanto constitui-se uma fonte inesgotável de estímulos, impulsionando proporcionalmente o desenvolvimento criativo do aluno.

Sabemos que as respostas físicas envolvidas na execução instrumental não dependem sempre de controle voluntário. Certas habilidades são aprendíveis mas não são ensináveis. Parece ser uma boa ilustração desse caso a comparação que surge entre uma execução “orgânica”, onde o aluno absorveu de fato o significado musical que pretende expressar, digamos de uma frase, e uma execução que leva o ouvinte a percebê-la como “ensinada”, “artificial” e conseqüentemente fragmentada. Neste sentido podemos vislumbrar o que poderia ser o conceito de “criatividade motora”, um reflexo físico da flexibilidade mencionada anteriormente.

Do ponto de vista de uma orientação anatômico-fisiológica Rolland-Hellebrandt (1974:13) nos revelam:

“O plano geral para a obtenção do objetivo desejado deve ser organizado subcorticalmente. Esse processo fica além do controle voluntário tanto do professor quanto do aluno. Os movimentos aprendidos normalmente progredem sem uma direção consciente. O cérebro apenas inicia a ação e

fornece graus variáveis de supervisão. Ele observa, ou simplesmente tem consciência do que acontece, sem necessariamente dirigir o curso dos eventos. Contudo, os centros nervosos superiores, como parte de um sistema hierárquico de controle, podem sempre influir sobre os mecanismos regulatórios inferiores. Assim, o cérebro pode ou não controlar os detalhes da operação. O professor tem grande influência sobre o gradual abandono da consciência especificamente dirigida aos atos físicos. As habilidades evoluem automaticamente e a 'máquina-de-tocar-violino' torna-se uma 'máquina-de-fazer-música'. Idéias musicais substituem diretrizes técnicas. O aluno preocupa-se com um ou outro desses objetivos. A maquinária do corpo não pode dar conta de ambos simultaneamente".

Existe portanto uma ligação estreita entre esta criatividade motora e a velocidade de absorção de novos movimentos, posturas, técnicas.

Algumas das idéias expostas anteriormente encontram ressonância nos princípios de execução e ensino de violino discutidos por Galamian (1962):

1. a manutenção de regras é secundária em relação às necessidades específicas;
2. a interdependência orgânica entre os elementos de um enfoque é mais importante que cada elemento individual;
3. a habilidade de construir, de forma ágil e precisa uma sequência de comando mental e resposta física é fundamental.

Um paralelo com os princípios 1 e 2 de Galamian, aparece curiosamente nas sugestões de Widmer (1988) a professores de composição, mostrando semelhança entre áreas onde criatividade tem conotações distintas:

"A lei da organicidade 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 também 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 auto-crítica".

Sabemos da complexidade envolvida neste processo aparentemente simples e gradativo, que tanto se adapta ao desenvolvimento de uma técnica manipulativa, quanto de uma técnica interpretativa. O professor precisa encontrar uma posição adequada, um ponto intermediário entre a liberdade total e o controle rígido, algo que permita ao aluno a sensação de liberdade (e o prazer desta) mas também a sensação de apoio e referência.

Uma pedagogia que crie condições para a realização deste processo ver-se-á envolvida com fatores como:

- treinamento correto de habilidades específicas, base para a construção de uma boa técnica;
- desenvolvimento de autoconfiança, condição fundamental de propulsão no aprendizado instrumental;
- escolha do procedimento didático adequado a cada momento incluindo correção, reforço, encorajamento ou até mesmo a neutralidade tantas vezes preciosa de um mero observador;
- estímulo ao desenvolvimento autônomo de possibilidades e escolhas interpretativas, incluindo a habilidade de prática individual eficiente (relação tempo dedicado ao estudo/rendimento).

Uma vez transposto o conceito de criatividade para a área instrumental, deparamos com a existência de mecanismos voluntários e involuntários. Se transportarmos a situação de volta para a área composicional, onde certamente mecanismos voluntários e involuntários também se fazem presentes, como fica o conceito? O que a área tem feito para elucidar a influência de cada tipo de mecanismo? Será que as duas áreas (instrumental e composicional) poderiam trabalhar conjuntamente nesta questão?

Concluindo, defendemos que o papel primordial de uma pedagogia criativa deve estar sintetizado em duas direções básicas que se reforçam mutuamente:

- a construção sólida da técnica instrumental - único meio de expressão, em equilíbrio com,
- a liberdade para que o aluno possa desenvolver seu potencial, expressando-se de maneira criativa (descoberta do prazer de fazer música através dela própria).

Se essas duas direções se afinam, podemos antever um "abrir de portas" usando as palavras de Keith Swanwick.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Galamian, Ivan. Principles of violin playing and teaching. Englewood Cliffs, Prentice-Hall, 1962.
- Ludke, Menga e Marli Andre. Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas. São Paulo, EPU, 1986.
- Marin, Alda Junqueira. Educação, arte, criatividade: estudo da criatividade não verbal. São Paulo, Pioneira, 1976.
- Ostrower, Fayga. Criatividade e processos de criação. Petrópolis, Ed. Vozes, 1977.

Read, Herbert. *Educacion por el Arte*. Buenos Aires, Ed. Paidós. 1955.

Rolland, Paul. *The teaching of action in string playing*. Urbana, Illinois String Research Associates, 1974.

Widmer, Ernst. *A formação dos compositores contemporâneos*. Artigo não publicado, 1988.

A CRIATIVIDADE NA PRÁTICA DA EDUCAÇÃO MUSICAL

Carmem Ma. Mettig Rocha

Diante do tema em questão, quis propositalmente, antes de qualquer consulta prévia a uma bibliografia específica, questionar-me sobre o assunto que é, ao mesmo tempo, interessante e bastante polêmico.

Na minha mente surgiu, então, uma variedade de perguntas como:

- Será a criatividade uma qualidade inerente a todo ser humano, porisso mesmo congênita, ou uma qualidade alcançada, apenas, por aqueles que tiveram oportunidades e ambiente propício para desenvolvê-la?

Se aceitarmos a primeira alternativa, anularíamos o fator aprendizagem e, porisso mesmo, a possibilidade do desenvolvimento deste potencial criativo. Se aceitarmos a segunda alternativa, como poderíamos explicar a criatividade em crianças que não cresceram em ambientes mobilizador do ato criativo?

Com um pouco mais de reflexão novas dúvidas foram surgindo:

- Será então que todo ambiente considerado “aberto” e “saudável” é indubitavelmente criativo?
- O que faz uma pessoa ser mais criativa que outra?
- Existem diferentes tipos de criatividade?

Outras indagações foram surgindo em cadeia...

- Será a criatividade uma função diretamente dependente da inteligência ou é a afetividade, também, um agente influenciador e dinamizador de igual ou maior importância?
- Até que ponto a sensibilidade pode mobilizar e enriquecer o potencial criativo de cada um de nós?
- A Escola tem oportunizado às crianças o exercício da criatividade?
- Pode o professor de hoje ser considerado criativo?
- Enfim, o que é CRIATIVIDADE? O que vem a ser CRIATIVO?

Levei alguns dias refletindo sobre minhas próprias indagações, tentando analisá-las, procurando respostas e isto me fez tomar consciência do valor e amplitude deste tema.

Com vasta bibliografia existente, este assunto daria condições de se realizar um trabalho bastante profundo (o que não é o nosso objetivo no momento), fundamentando-o em várias teorias que, se algumas vezes parecem identificar-se, em muitas outras se opõem nos seus pontos de vista, demonstrando que ainda não existe unanimidade na conceituação do termo **Criatividade**.

No livro *Criatividade* de Dinah de Souza e Mirian Geraldina Weber (pag.01) as autoras confirmam que a Encyclopédia of Educational Research admite que as concepções mais divulgadas podem ser classificadas em três categorias, a depender da importância que se dá ao **produto**, ao **processo** ou à **experiência**.

Também, na bibliografia consultada, verificamos diversas linhas de abordagem e as principais foram:

A Corrente Associacionista, que acredita que, quanto mais associações a pessoa for capaz de fazer, mais idéias encontrará para o desabrochar da sua criatividade.

Os opositores a esta corrente negam a importância das associações, culpando-as pelas respostas geralmente comuns e por isso mesmo não originais, preferindo acreditar que a originalidade só poderá acontecer na mente de forma espontânea, inesperada.

A Corrente Psicanalista dá ao inconsciente o principal papel do pensamento, considerando a neurose e a criatividade originárias da mesma fonte – o Id.

Se Freud, psicanalista da linha ortodoxa, enfoca a criatividade apenas como meio de aliviar tensões, outros psicólogos também se opõem, afirmando que o ser humano diante do processo criativo, experimenta mais que tudo, um sentimento de auto confiança, dignidade, de prazer.

Rogers, representante da Teoria Fenomenológica Humanista acredita na motivação que existe no ser humano para se auto realizar, resultando comportamento criador, conforme ele esteja “aberto” a toda sua experiência no mundo em que vive.

Confirmando este ponto de vista, achei interessante a abordagem da pedagoga Faya Ostrower quando diz no seu livro *Criatividade Processo de Criação* (pag.10) “que o homem cria não apenas porque **quer** ou porque **gosta** e sim porque **precisa**; ele só pode crescer enquanto ser humano coerentemente, ordenando, dando formas, criando”.

Preocupou-me a Teoria da Motivação de Maslow, quando assegura que a criatividade sendo considerada como auto-realização, só poderá acontecer quando as necessidades primárias do indivíduo tiverem sido satisfeitas. Nesta perspectiva, podemos perceber a importância que pode ter o aspecto físico social para o desenvolvimento do potencial criativo do ser humano.

Assim, podemos verificar que os diversos graus de diferenciação deste potencial, resultará, conseqüentemente, das condições propícias ou não que o indivíduo encontra para se desenvolver.

Ainda citando Faya Ostrower (pag.11) ela diz que “a herança genética, isto é, o potencial consciente e sensível de cada um se realiza sempre e unicamente dentro de formas culturais. Não há para o ser humano desenvolvimento biológico que possa ocorrer independente do cultural”.

Desta forma podemos acreditar que o ser humano é influenciado sempre pelos padrões culturais do meio em que vive, e no que se refere ao seu aspecto individual, ele se desenvolverá de acordo com suas motivações, interesse, aspirações e, sobretudo, seu esforço pessoal.

Para esta autora, tanto a percepção de forma consciente, o ambiente cultural, a memória, as associações são todos eles elementos propiciadores e mobilizadores do potencial criativo do indivíduo, que sendo renovador será também inesgotável.

Não podendo me estender neste vasto tema devido ao tempo limitado a cada apresentador, gostaria de me referir, particularmente, à criança.

Durante a infância, percebemos que toda criança, desde a mais tenra idade, além de esforçar-se para saciar as suas necessidades básicas primárias, ela apresenta uma atitude de curiosidade e assim desde cedo, a criança se aventura a explorar, a criar, devendo ser estimulada pelos familiares e mais tarde pela escola. Isto exigirá uma postura receptiva do professor, um ambiente propício, não só no que se refere ao espaço da sala de aula, mas também aos materiais didáticos empregados, ao clima psicológico e às oportunidades oferecidas por um professor esclarecido e também criativo.

Daí, a pedagoga Alice Miel no seu livro *Criatividade do Ensino* (pag. 26) dizer que “o produto da criatividade do professor são as oportunidades para que os indivíduos e grupos experimentem e aprendam”.

Importante é salientar que **Aprendizagem** e **Processo Criativo** não devem ser polos antagônicos, pois, está comprovado pela maioria dos estudiosos que o homem pode ser ensinado a criar. Desta forma, a escola de hoje deve diminuir sua ênfase ao aspecto racional tão comum no nosso ensino e estimular a imaginação, a sensibilidade infantil, a sua desinibição, sua espontaneidade, facilitando assim a sua auto-expressão.

Referindo-me, agora, à auto-expressão, gostaria de focar de modo especial o nosso trabalho de educação musical, o papel da criatividade neste processo gradativo e evolutivo da vivência musical desenvolvido com nossas crianças.

Pessoalmente, acho que existem fatores que são indispensáveis a um professor que quer realmente fazer do seu trabalho uma experiência educativa criativa.

Esses fatores são:

- a) **Uma motivação interna** muito grande, que o leva sempre à busca da capacitação pela curiosidade, pela exploração, pelo estudo, permitindo-lhe uma formação sólida, capaz de proporcionar-lhe auto-confiança e domínio no seu desempenho.

- b) **O conhecimento da psicologia infantil** a compreensão das aspirações e interesses da criança, uma percepção intuitiva para entender o porque de determinadas atitudes e bloqueios diante do comportamento infantil.
- c) E, por fim, o **auto exercício da criatividade**. O professor deve se dar tempo para pensar, organizar seus planos, testar e variar os exercícios, procurar utilizar material diversificado, sempre aceitando e incentivando a participação ativa e dinâmica de toda a classe.

A **busca**, o **fazer**, o **explorar**, o experimentar são elementos facilitadores de uma aprendizagem criativa.

Gostaria de chamar atenção para o fato de que planejar, organizar uma aula, não pressupõe um trabalho diretivo e por isso mesmo não criativo. O professor deve ser apto a modificar e recriar uma aula diante de qualquer nova situação.

Há professores, por exemplo, que não utilizam nenhuma metodologia específica, mas, nem por isso deixam de ser criativos; do mesmo modo existem professores que seguem rigorosamente um método, não tendo um mínimo de criatividade.

Existem, também, aqueles professores que, intencionalmente, não planejam, não se organizam, permitindo um "laissez faire" que também não significa trabalho espontâneo, nem mobilizador de criatividade.

Dentro das diversas propostas metodológicas no campo da Pedagogia Musical gostaria de selecionar três grandes nomes, como: **Jaques Dalcroze**, **Carl Orff** e **Edgard Willems** para tecer alguns comentários sobre o papel da criatividade nos seus trabalhos.

Consultando o livro *Education du Sens Rytmique* da Coleção Cahier de Pedagogie Moderne de Compagnon et Thomet, chamou-me logo atenção no verso do prefácio uma citação do próprio Jaques Dalcroze: "O objetivo da rítmica é de levar seus adeptos a não dizer ao fim de seus estudos, eu sei e sim eu senti e antes de tudo criar neles o desejo imperioso de se exprimir depois de ter desenvolvido suas faculdades emotivas e sua imaginação criadora".

Neste livro, acima citado, é dito que Jaques Dalcroze, como professor de Solfejo do Conservatório de Gêneve, percebeu as dificuldades rítmicas dos seus alunos e com o objetivo de os fazer melhor sentir, propôs a realização do ritmo com o corpo inteiro. Pensou ele que a sensação do movimento corporal reforçaria o conhecimento intelectual dos mesmos. Perquintou a si próprio, porque os alunos não eram capazes de diferencia-los ou modificá-los sob um comando?

Eles não conseguiam realmente distingui-los como consequência de um desenvolvimento auditivo ineficaz, ou era simplesmente um caso de falta de atenção?

Porque não conservavam a mesma calma durante a execução de uma sequência rítmica, perdendo a precisão? O sistema nervoso não estava equilibrado?

Para Dalcroze, esse era o maior problema, pois tanto o ouvido musical como o cérebro são dependentes de um bom funcionamento do sistema nervoso.

Com a Rítmica, a criança toma consciência de suas possibilidades, desenvolve a rapidez e segurança nos seus reflexos, exercita o equilíbrio do corpo, o sentido espacial, a flexibilidade e beleza do gesto, aspectos importantes na formação estética da criança.

A ginástica rítmica é essencialmente um meio de expressão. Ela usa e faz do corpo o instrumento de interpretação do ritmo e da emoção musical.

Recomenda Dalcroze que as aulas sejam acompanhadas pelo Piano, com a orientação de que seja a música improvisada, pois os exercícios são variados e os movimentos são modificados e recriados pelas crianças, exigindo assim uma habilidade instrumental do professor.

A Rítmica Dalcroze utiliza uma variedade de acessórios como: tamboretas, fitas, cordas, esteiras, bambolês, bolas, pandeiros, que enriquecem as possibilidades de variação dos exercícios.

Como diz Champagnon (pag. 15) "a Rítmica é a Música em movimento" e mais adiante ele diz "que a educação rítmica é uma educação de ordem geral que nada a substituiria sob o ponto de vista psicológico. Ela equilibra e harmoniza o indivíduo".

No trabalho Orff (que o próprio autor se nega a denominar método), observamos o real valor que ele dá à improvisação, ao estímulo da criatividade.

Propõe ele a utilização da **música elementar**, significando aquela música mais próxima à criança, pela sua simplicidade e pela sua propiedade de fazer a criança ao mesmo tempo criadora e intérprete. Para isso construiu um vasto instrumental denominado Instrumental Orff, com lâminas ou barras de madeira portáteis, facilitando a improvisação com poucas notas e pequenos ostinatos, cânones e rondós.

Trabalha com a escala pentatônica, permitindo assim a improvisação coletiva sem o perigo do aspecto harmônico. Trabalha e valoriza a palavra com exercícios de prosódia, variando intensidade e entonação da voz, (com nomes, provérbios) cantando e improvisando no instrumental, (diversos xilos, metalofones, glock spielen ou jogos de sinos, flauta doce, percussão variada; em algumas peças utiliza também o violoncelo e contrabaixo).

Sua obra didática *Schullwerk* em 5 volumes, é um rico material para os educadores musicais, apresentando uma progressão de exercícios rítmicos, batimentos em 2 e 3 planos, utilizando o corpo como instrumento percussivo, melodias para completar, cânones rítmicos, exemplo de bordões e ostinatos para o uso nos instrumentos, incentivando também o movimento natural do corpo, combinando assim o antigo ideal grego de unir as três Artes: a **Poesia** pela palavra, a **Música** e o **Movimento**, numa proposta de trabalho dinâmica e bonita.

O grande pedagogo **Edgar Willems**, autor de uma vasta bibliografia para a Educação Musical, viu o século XX como o século de valorização da Psicologia, inovando e trazendo princípios ideológicos que para ele deveriam ser revistos com mais cuidado pelos educadores.

Dentre muitos, destaca a importância que se deu ao **Jogo**, tendo Froebel como seu principal defensor. Alguns exageros foram cometidos nesse sentido e para Willems existe uma grande diferença ao se encarar a Música como um jogo, uma brincadeira, um simples divertimento ou a aula de Música como o momento de se **fazer música**, pois para o verdadeiro educador, a Música não deve ser uma brincadeira, mas sim um **momento de vida**.

Outro item, a **liberdade**, foi defendida por Jean Jacques Rousseau no seu livro *Emílio* contra a rígida educação do seu tempo. Pregou ele mais liberdade, o que não significa ter proposto uma liberdade total ou liberdade exagerada como tantos quiseram e ousaram entender, confundindo o processo criativo com o deixar acontecer de forma desordenada, aleatória, sem nenhuma responsabilidade pedagógica.

No livro *Le Valeur Humaine de L'éducation Musicale de Edgard Willems* (pag. 40) é citada uma frase de Rousseau que diz: "Que vosso aluno creia sempre que ele é o professor mas que seja você sempre que o seja" e mais adiante, "sem dúvida, ele (o aluno) deve fazer o que ele quer, mas ele não deve querer mais do que aquilo que você quer que ele faça". Isto demonstra uma autoridade natural, não coercitiva, ao mesmo tempo uma liberdade espontânea, sem anarquia, enfim, um ambiente de respeito mútuo.

O 3º item a **criatividade** é aceita por Willems num sentido mais amplo do que tem sido, normalmente, apresentada.

Já vimos que todos os seres humanos têm necessidade de auto expressar-se e esta capacidade de expressão para ele, enfrenta certos níveis de dificuldades.

Com a Pintura, o Desenho, a Modelagem, por exemplo, a criança diante de um material qualquer é capaz de fazer alguns trabalhos, apresentando um produto imediato. Para Willems, isso não chega a ser **criatividade** e **sim ação**: é o resultado de sua atividade, é viver e não criação.

O importante, diz ele, é observar e compreender a natureza do ato, do **funcionamento** e não apenas o **resultado**.

O professor conhecedor da psicologia poderá logo entender que a música, sendo uma arte abstrata, que exige uma audição interior, enfrenta certos limites, tanto rítmicos quanto melódicos para o processo criativo.

Willems ainda no seu livro *La Valeur Humaine D'éducation Musicale* (pag. 41) mostra-nos as etapas da imaginação para se chegar à verdadeira criatividade musical.

- 1ª **Imaginação receptiva** que é de natureza sensorial;
- 2ª **Imaginação retentiva** comandada pela memória;
- 3ª **Imaginação reprodutora** onde a imitação tem um papel importante;
- 4ª **Imaginação construtiva**, inventiva, combinando os elementos conhecidos com outros inventados;
- 5ª **Imaginação criadora**, fase em que o aluno utiliza elementos novos, desconhecidos.

Assim, para Willems, essas etapas são importantes no processo criativo, sendo a **imitação** um elemento significativo para propiciar o seu desabrochar.

Prefere ele substituir o termo **criatividade** nesta fase por **participação ativa ou inventiva**.

Para Willems o professor deve desde cedo promover essa participação e então, podemos avaliar o quanto é importante e indispensável os bons exemplos musicais.

A criança, primeiramente, imita antes de criar e o verdadeiro pedagogo deve seguir a criança, atento às suas escolhas, às suas reações.

Na sua necessidade de expressão a criança pequena brinca cantarolando, muitas vezes sem o sentido conexo do texto, ou mesmo em la-la-la, ouvindo apenas, prazentemente, o som que conseguiu emitir.

Podemos considerar esse primeiro passo, uma expressão intuitiva, livre, espontânea que certamente deve ser incentivada.

Na aula de Iniciação Musical, seja através da invenção de um simples batimento rítmico, seja a invenção de uma frase musical, com ou sem texto, tipo pergunta/resposta, seja na colaboração, na realização de um movimento para a marcha ou para a canção, seja na criação de uma variante de exercício, tudo isso, desde o nível mais elementar até o mais elevado pode ser o caminho para levar o aluno de uma simples participação ativa a uma improvisação espontânea, mais tarde a uma improvisação mais consciente, até a composição propriamente dita.

O método Willems estimula esta participação viva e interessada da criança esclarecendo ao pedagogo a importância de sua perspicácia e conhecimento da Psicologia do Desenvolvimento Infantil, nas suas diversas etapas.

E a música, integrada no processo educativo será sempre uma das mais significativas experiências para o ser humano, pois suscita valores humanos que alimentam verdadeiramente as mais diversas necessidades, sejam elas: emocionais, intelectuais ou espirituais.

Nós sabemos que ela tem uma profunda influência na sensibilidade estética e porisso mesmo não pode ficar à parte da educação geral da criança.


Para finalizar, gostaria de lhe dizer que acredito, verdadeiramente, que as possibilidades são infinitas e o caminho sempre estará aberto para o trabalho criativo; cada professor poderá dar a sua contribuição pessoal, fazendo da sua ação pedagógica uma verdadeira aprendizagem para si próprio e seus alunos, na qual a imaginação não ficará de fora deste contexto.

A vida por si só já é criativa e tudo está aí por se fazer. Será uma longa trajetória e nós somos responsáveis em torná-la melhor, oferecendo maiores oportunidades a essa nova geração; oportunidade de crescer com uma visão de mundo mais universal, com responsabilidade consciente de sua função, colaborando com esse processo importante e criativo que é o próprio viver.

Havendo oportunidade, serão demonstrados alguns exercícios criativos com uma ou duas crianças e aplicado com os professores exercícios de intervalos, com **kit intervalar**. Esse material foi criado por Roberto Luiz de Castro, compositor e atual aluno do Curso de Licenciatura em Música, comprovando assim a colaboração pessoal criativa que cada pedagogo pode dar ao trabalho que desenvolve.

BIBLIOGRAFIA

- CAMPOS, Dinah Martins de Souza; WEBER Mirian Geralda - *Criatividade*, Rio de Janeiro, Spint, 1987.
- COMPAGNON, Germani; THOMET, Maurise - *Education du Sens Rythmique*; Cahier de Pedagogie Moderne, Collection Bouvelier, Librarie Armand Colin, 103 Boulevard Saint Michael, Paris Veme, 1968.
- DALCROZE, Emile Jaques - *Le Rytme, La Musique, L'Education*, Foetish Frres S/A Editteurs, Lousanne, 1965.
- MIEL, Alice - *Criatividade no Ensino* - São Paulo, Ibrasa, 1976.
- ORFF, Carl - *Orff Schulwerk*, Musik fur Kinder, Edition 4451; B. Schott's Sohne, Mainz, 1953.
- OSTROWER, Fayga - *Criatividade e Processos de Criação*, Editora Vozes Ltda. Petrópoles, 2a. edição, 1978.
- WILLEMS, Edgar - *L'Education Musicale Nouvelle*, Lausanne, 1944, 2a edition, 1968, Pró Música, Bienne.
- *La Preparation Musicale des Tout-petits*, Lausanne, 1950, 3a edition, 1968, M&P Foetish, Lausanne.
 - *La Valeur Humaine de L'Education Musicale*, Bienne, 1975, Editions Pró Música, Suisse.

 Universidade Federal da Bahia
Centro Editorial e Didático

Impresso na Gráfica Universitária do
Centro Editorial e Didático da UFBA,
Rua Barão de Geremoabo s/n, Campus
Universitário da Federação, 40.210,
Salvador, Bahia. Atendemos pelo
reembolso postal.



