

## 2. A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO COMPOSICIONAL

### 2.1 Música e discurso

Delimitar o campo do conhecimento composicional não é tarefa simples. A discussão sobre o processo de criação musical desemboca, freqüentemente, em questões de metafísica e cosmologia, um vasto universo de interface com a filosofia ocidental, que, a rigor, seria ainda mais amplo, pois incluiria todos os contextos culturais (não apenas do Ocidente) como matrizes de Filosofia e de Música. Neste sentido, talvez pareça de bom alvitre invocar Górgias de Leontini, — Nef (1995, p. 12) — que via o discurso como incapaz de revelar algo mais que a si próprio, achando que, pela palavra se diz apenas palavras e não coisas. Ou então uma versão mais moderna e bem mais próxima de Widmer, saindo da boca de um membro muito especial do Grupo de Compositores da Bahia, Walter Smetak [s/d, Retorno ao Futuro – curriculum vitae]:

E o dito fica igual ao não dito: falar sobre música é uma besteira, executá-la uma loucura...

Mas o próprio Smetak, que Widmer admirou e reverenciou, escreveu copiosamente sobre o assunto, reconhecendo, talvez, tratar-se de uma 'besteira' imprescindível. Numa entrevista concedida a Renato de Moraes e publicada na revista *Veja* de 5 mar. 1985, Smetak toca, de maneira curiosa, na relação entre composição e cosmologia:

Vejo que há uma grande poluição sonora e não me conformo. Os eruditos insistem em apenas colocar um conteúdo no espaço. Enganam-se quase sempre porque não têm nenhuma noção de cosmologia. Assim, ao invés de dominarem sua criação, eles são dominados por ela. Já os músicos populares vivem um grande drama: sentem mais do que sabem o que sentem. Eles ainda se revestem do romantismo dos seresteiros e trovadores, e se satisfazem em tocar para a lua...

Uma breve visita ao contexto grego define melhor ainda a questão. Quando nos aproximamos do pensamento de Heráclito, percebemos, com toda a nitidez possível, como a música é uma arte heraclitiana. Sua obra ilustra, como nenhuma outra, a natureza do fluxo contínuo das coisas, do rio no qual não se pode entrar duas vezes, do equilíbrio dinâmico entre opostos que se sucedem e coexistem. A música ganha sentido no tempo, constrói uma determinada maneira de fluxo temporal, estabelece, assim, uma distinção entre o tempo de sua duração e o tempo que evoca, ou que apresenta.

Mas, se nos afastarmos de Heráclito e nos lembrarmos de todos os contextos onde a música representa estabilidade, estrutura, permanência; se lembramos da influência que a teoria da música exerce sobre a Arquitetura, ainda entre os gregos, ou seja, se pensamos em música como uma busca de proporções ideais, então é, de fato, da tradição de Pitágoras que estamos falando, e de todas as conseqüências que gerou ao longo dos séculos até o século XX, onde o discurso da música como permanência, como estrutura, está, de fato, muito bem representado.

A música é então uma arte parmenidiana. Ora, para que esta frase não seja meramente contraditória, e careça de sentido com relação à nossa afirmação anterior de que a música é uma arte heraclitiana, então é preciso uma síntese, que mesmo colocando Heráclito e Parmênides em pólos opostos — o Ser para Heráclito é o devir e, portanto, é o não-Ser de Parmênides; o que é Ser para Parmênides, identidade estável e imóvel, é ilusão para Heráclito —, indique como iniciam uma coisa em comum, uma exigência de distinção entre a aparência e a realidade, e uma afirmação de que essa distinção só pode ser feita pelo pensamento, como um distanciamento da experiência sensível ou sensorial.

De acordo com Chauí (1994, p. 187), essa é a síntese feita por Platão, e nos diz que o engano de Heráclito foi considerar o devir como a totalidade do real, quando seria apenas a marca do mundo sensível, ao passo que a identidade, a imobilidade e a perenidade constituiriam uma marca do mundo das essências ou das idéias. Temos aí um cenário que não estaria muito distante da peça de Ives utilizada como ponto de partida para a *Possível Resposta* de Widmer.

Essa questão ainda habita, nos dias de hoje, a vivência e a criação de música. O que seria, de fato, aparência e realidade em música? Como seria possível entender esse afastamento, esse distanciamento do sensível em direção ao pensamento? Seria o discurso a ferramenta necessária para esse fim? Até que ponto o 'discurso sobre a música' é aparência ou realidade da música? Até que ponto a música se constitui como discurso autônomo? Até que ponto a música se constitui como forma de pensamento?

Por essa via somos levados a falar das articulações entre o discurso musical, de um lado, e o discurso sobre a música, de outro. O que esse recurso nos oferece é uma imagem, uma topologia com dois conjuntos aparentemente distintos e suas articulações. No entanto, a expressão 'discurso musical' já é, ela própria, uma articulação entre os dois conjuntos que, aparentemente, se quer observar, e nasce da esperança de conceber o fluxo musical como análogo ao fluxo de palavras. Sendo assim, vemos que a fala sobre música é de natureza comparativa, acionando processos composicionais que lhe são próprios para fazer referência aos processos composicionais que deseja abordar.

Devemos a Seeger (1977, p. 16-30) essa concepção que distingue conhecimento musical propriamente dito, de conhecimento falável sobre a música, e que, de maneira não menos lúcida, descreve a própria fala como resultado de processos composicionais específicos. O composicional, neste caso,

ultrapassaria a dimensão do exclusivamente musical. Sempre que se quis investigar a música, foram justamente os processos musicais passíveis de referência pelos processos da fala que estiveram mais expostos.

O desenvolvimento tardio, em nosso século de uma teoria do ritmo é um dos exemplos dessa norma. Expressões como 'discurso musical' ou simplesmente 'música', ou qualquer outra que represente essa ausência do universo sensorial, e que faça referência justamente a esse universo, nos falamos, ao mesmo tempo, de uma consciência da presença de música (ou de se estar na presença de música), e de uma distância entre este universo diretamente sensorial e o reconhecimento dele. Se desistíssemos de todas essas expressões, de todos esses representantes da experiência sensorial musical no nível do discurso, então evidenciaríamos um espaço em branco, 'não falável', que acompanha o conhecimento composicional e que representa um desafio.

Mas o que haveria de tão especial nesta situação, se a insuficiência ou incompletude da fala é algo genérico, e que toca mesmo na própria constituição de nosso universo de significação? O que haveria de incômodo nessa dimensão 'não falável' da música, responsável, talvez, pela sempre difícil relação com a filosofia? Esse conjunto de coisas que não encontra uma representação na fala nos remete à estranheza de um 'não falável' que, paradoxalmente, 'diz algo', que toma o ouvinte sem que este saiba como ou porque, instaurando uma relação de natureza dialética, onde quem ouve e o que é ouvido ocupam alternadamente as posições de sujeito e objeto. A interação com música exigiria, portanto, uma espécie de reflexividade, que nos faz perceber algo 'lá fora', através da atenção concedida ao seu processamento interior.

É natural, portanto, supor que a busca de um modelo para a música se aproxime de uma espécie de concepção de língua mental, algo que Schopenhauer (s/d p. 348) anuncia:

Há na música qualquer coisa de inefável e de íntimo; além disso, ela passa perto de nós semelhante à imagem de um paraíso familiar embora eternamente inacessível; ela é para nós ao mesmo tempo perfeitamente inteligível e completamente inexplicável; isso deve-se ao fato de que ela nos mostra todos os movimentos do nosso ser, mesmo os mais escondidos, libertos daí em diante dessa realidade que os deforma e os altera.

A idéia reaparece em Adorno (1994, p. 401), um Adorno surpreendente, por sinal:

Em comparação com a linguagem ordinária, a música é uma linguagem de um tipo completamente diferente. Aí reside seu aspecto teológico. O que a música diz é uma proposição ao mesmo tempo distinta e velada. Sua idéia é a forma do nome de Deus. É prece desmitologizada, libertada da mágica de fazer algo acontecer, a tentativa humana, fútil como sempre, de nomear o próprio nome, e não de comunicar significações. [tradução nossa]

É preciso, de qualquer forma, estar atento a dois sentidos distintos nas relações entre discurso e música. O primeiro tem a ver com essa esperança de que os dois fluxos sonoros sejam análogos, que uma teoria do discurso possa ser usada como base para uma teoria da música. O segundo vem da constatação de que, mesmo fora do âmbito dessa analogia, a investigação dos processos musicais, e mesmo sua administração cognitiva e emocional, depende da capacidade rastreadora do discurso. O circuito permanente entre os dois registros (do sensorial e do discurso) é constitutivo do campo do conhecimento composicional, e depende, obviamente, de um processo de aprendizagem. Os membros de uma cultura são ensinados a ouvir o universo sonoro disponível de determinada maneira. Algo semelhante ocorreria numa classe de Composição.

Há uma série de situações que caracterizam o esforço de construção de uma analogia direta entre teoria do discurso e teoria da música – Lester (1992, p. 164-170). É o que pode ser exemplificado ao longo dos séculos pela retórica da música no espaço entre Dressler (1563) e Matheson (1739), com o equivalente musical das figuras de linguagem e com importantes conseqüências para a teoria da forma que chega ao nosso século. Os conceitos musicais relacionados com a oratória e a retórica têm origem nos escritos de Aristóteles, Cícero e Quintiliano. A redescoberta do *Institutio Oratoria* de Quintiliano, em 1416, permitiu o desenvolvimento posterior dessa interface. Mais adiante, no período Barroco, a Teoria dos Afetos pode ainda ser entendida como herdeira da oratória, entendida como controle e direcionamento de respostas emocionais de uma audiência.

Mas é na teoria da forma onde podemos acompanhar com maior clareza essa conjunção entre pensamento composicional e retórica. A composição de frases antecedentes e conseqüentes, transições, períodos, tudo isso que faz parte da teoria composicional do século XVIII aponta certamente nesta direção. Dressler adota uma organização formal que inclui *exordium*, *medium* e *finis*. Matheson expande esse formato para seis partes: *exordium*, *narratio* (exposição dos fatos), *divisio* ou *propositio* (antecipação dos pontos principais a favor de quem fala), *confirmatio* (prova confirmatória), *confutatio* (refutação) e *peroratio* ou *conclusio* (confirmação ou conclusão). O paralelo entre esse esquema e soluções formais como a sonata, que vai ser um dos pilares da música do período clássico-romântico, é evidente.

Exemplos mais recentes de teorias que nascem de uma analogia entre discurso e música incluem a Semiologia Musical de Ruwet (1972), Molino (s/d) e J. J. Nattiez (1975), a Teoria Generativa da Música Tonal de Lerdahl e Jackendoff (1983). Parece bastante natural, que, ocupando a Lingüística um papel de liderança em relação às ciências humanas, viesse a despertar o interesse dos

musicólogos. A comparação entre as estruturas da música e das línguas naturais, através dos métodos heurísticos e descritivos da Lingüística, aproxima a música do campo da Semiologia Geral, pensada por Saussure como ciência dos signos no seio da vida social. Molino introduz a noção de 'fato musical' que atribui à eterna questão 'o que é música?' o seu devido contorno sócio-cultural.

Uma breve listagem, feita por Ruwet (s/d), de domínios de investigação onde a Lingüística e a Musicologia se encontram inclui: estruturas comparadas da música e da linguagem natural; enfoque de objetos coincidentes (canto, métrica, entonação, línguas tamboriladas); aplicação de métodos descritivos da Lingüística, visando análises musicais mais rigorosas; uma investigação do sentido musical; e, ainda, a questão das notações musicais. Herbert Brün (1986, p. 137) identifica quatro tipos de relacionamento entre música e linguagem: 1. a linguagem é modulada pela música; 2. a música simula o comportamento lingüístico; 3. os sons da linguagem são usados como material musical; 4. música e linguagem se movem em estado de analogia mútua, dependendo de alguma estrutura.

Lerdahl e Jackendoff (1983) partem do princípio de que uma teoria da música deve ser uma descrição formal das intuições musicais dos ouvintes, não apenas do domínio consciente, mas principalmente das estruturas 'gramaticais' profundas utilizadas para uma conexão entre a audição dos eventos, ou seja, o nível de superfície da música, e a estrutura subjacente atribuída pelo próprio ouvinte à experiência em questão. Esse conhecimento idiomático, advindo da vivência de um determinado estilo musical, seria o responsável pela capacidade de o ouvinte organizar padrões de altura, ataque, duração, intensidade, timbre, etc.

Mesmo advogando uma conexão com a Lingüística, esses autores descartam qualquer possibilidade de um paralelismo rigoroso e artificial entre as duas disciplinas; estão preocupados com organização rítmica e de alturas, estrutura de agrupamentos, diferenciação dinâmica e timbrística, e com processos motivico-temáticos. Trabalham com um modelo que utiliza ‘regras de boa-formação’ e ‘regras preferenciais’ no percurso entre superfície e nível subjacente; propõem uma visão generativa (em oposição à reducionista) do modelo analítico schenkeriano.

Vale à pena registrar, ainda, alguns desenvolvimentos mais recentes, no âmbito da teoria da narratividade com Maus (1991), Kramer (1991), Tarasti (1994), e Hatten (1991, p. 75), que nos apresenta a seguinte síntese:

A Literatura narrativa assume duas noções fundamentais, o conto e o contador. Seria possível dizer que a música compartilha desses aspectos, na medida em que podemos falar de uma seqüência de eventos musicais como algo semelhante a uma estória, ou trama, e o compositor — ou melhor, sua persona — como narrador implícito.

Tarasti parte da hipótese básica de que os atores musicais não desaparecem do palco mesmo quando não estão ‘dizendo algo’, assim como os atores teatrais não desaparecem quando a fala muda de um para outro, permanecendo no discurso como destinatários que interpretam e respondem às manifestações de seus interlocutores. Ao analisar a sonata para piano solo op. 53 (*Waldstein*), de Beethoven, Tarasti (1994, p. 115-137) trabalha com uma conceituação de ‘curso generativo’ como um modelo semiótico, derivado de Greimas (1979), de acordo com o qual é possível investigar um texto musical a partir de quatro níveis ou fases que podem ser consideradas como geradoras: as Isotopias, níveis profundos de significação que determinam todos os níveis subseqüentes situados mais perto da superfície; Categorias espaciais, temporais

e actoriais; Modalidades; *Phemes* e *Semes* Musicais, as menores unidades de material musical.

## 2.2 Teoria Composicional

O termo *composição*, introduzido há apenas alguns séculos atrás, dá somente uma idéia parcial do conjunto pluricultural-diacrônico do universo de atividades possíveis. Uma das primeiras caracterizações do termo (opondo-o a *contraponto*, que seria algo mais rígido e determinado) vem de Andrea Ornitoparchus (1517) e estabelece uma comparação entre o oleiro e o compositor: este moldando a canção como aquele molda o barro – apud Ferand (1949, p. 1423). Buscando as origens latinas do termo, chega-se a *compositio* ou *compositus*, termos que se referiam ao processo de escrever um poema, que podia resultar em música ou não. Guido D’Arezzo utiliza o termo *componenda*, como referência direta à música em seu *Micrologus* (circa 1206).

Alguns séculos mais tarde, Rousseau (1768) nos fala em seu *Dictionnaire de musique* que “compor é inventar uma música de acordo com as regras da arte”. Embora tanto Rousseau quanto Ornitoparchus reforcem a dimensão de construção envolvida com o compor (sempre de caráter individual), para o primeiro o conhecimento composicional seria de natureza mais interna, enquanto Ornitoparchus pensa (sabidamente me parece) numa atividade modeladora. Há, no entanto, algo fundamental na definição de Rousseau, que é essa correlação entre o que vai ser produzido e um conjunto de regras.

Que regras são essas? Seriam aquelas da capacidade cognitiva do sujeito, ou as que estão disponíveis na cultura, seriam uma determinação da tradição, ou do acaso como defende Skinner (1972), ou seriam as regras da compulsão criativa? Até que ponto precisam ser formuladas pelo discurso, e até que ponto integram o arsenal mimético da música? É possível recuperá-las através do

discurso analítico, ou estamos fadados a estabelecer novos conjuntos de regras em cada investida analítica?

Na medida em que uma composição é fruto de um conjunto de regras, o que temos é uma situação de confronto e/ou celebração entre dois conjuntos, que não são necessariamente o do 'indivíduo' e o da 'arte' como Rousseau concebe, e sim entre o conjunto de regras que precede e aquele que sucede a composição. Nesta situação, o compositor aparece como agente de uma lei que ele próprio propõe mudar. Sem regras (sem lei), não haveria como mudá-las...

Lester (1992, p. 7-10) faz um estudo abrangente da teoria composicional no século XVIII, investigando a obra de autores como Fux, Rameau, Matheson, Riepel e Koch. Observa que as primeiras décadas do século já apresentavam uma variedade considerável de enfoques teóricos com relação aos materiais utilizados em composição musical. Havia métodos de contraponto tradicional (abordando os intervalos e suas interações), já um método de contraponto por espécies, métodos de baixo cifrado e estudos sobre harmonia. Discutia-se, em periódicos e em verbetes de dicionários, aspectos de construção melódica, fraseado, forma (abordagem de cadências via retórica, configurações dissonantes, articulação interna das peças, construção melódica em geral), variações aplicadas a encadeamentos típicos de baixo-contínuo, imitação, cânones e fuga, contorno melódico e continuidade rítmica.

Registra-se, ainda, a coexistência de vários sistemas diferentes de modos e várias formulações do sistema de tons maiores e menores. Permanecia uma tendência considerável de utilização de proporções (frações simples) como base da música, enquanto surgia uma tendência a recorrer à nova ciência da acústica. Tudo isso, aponta para uma origem comum no legado de Zarlino (meados do

século XVI) e, ao mesmo tempo, embasa todo o desenvolvimento subsequente até os nossos dias.

Harrison (1994) comenta em detalhe os principais desenvolvimentos teóricos do século XIX, que, além de elaborar uma revisão crítica das teorias harmônicas herdadas do século anterior, constrói interfaces tanto com a filosofia – como é o caso da relação entre Hauptmann e Hegel – como com a ciência – Oettingen e Helmholtz. Uma lista sucinta de outros teóricos europeus envolvidos com teoria composicional de lá até meados deste século deverá incluir Reicha, A. B. Marx, Czerny, Riemann, d’Indy, Schenker, Hindemith, Stravinsky e, evidentemente, Schönberg.

Este último tem uma contribuição diferenciada para a teoria da composição [*Kompositionslehre*], assunto ao qual planeja dedicar um livro já no início dos anos 20. Somos incentivados pelo próprio termo alemão a manter nossa convicção da proximidade entre pedagogia e teoria composicional [*Lehre*]. A observação feita por Schönberg (1994, p. vii), de que a “teoria da composição fornece instruções com uma base empírica, para que se alcancem resultados musicais”, mostra como tal proximidade, que também é uma marca distintiva de Widmer, representa, no contexto baiano, uma forma de continuidade desse pensamento característico da tradição alemã, algo que, na literatura americana mais recente, não se verifica, pois a aproximação maior se dá com o universo da análise.

A leitura de dois manuscritos incompletos de Schönberg sobre teoria composicional — *Zusammenhang, Kontrapunkt, Instrumentation, Formenlehre* [1994] e *Der Musikalische Gedanke und die Logik, Technik, und Kunst seiner Darstellung* (1995) — é fundamental para entender o pensamento do autor, e o lastro de vinculações com o contexto baiano. O conceito de ‘idéia musical’

[*musikalische Gedanke*] ocupa posição de destaque nesse universo. Aliás, para Schönberg (1995, p. xvii) “composição é antes de mais nada, a arte de inventar uma idéia musical, e a maneira adequada de apresentá-la”. Essa formulação é uma síntese que acompanha e embasa os dois textos mencionados.

Mas o que seria, de fato, uma ‘idéia musical’ para Schönberg? O assunto requer um certo cuidado porque aparece tratado de várias formas distintas, e até mesmo com palavras distintas (*Gedanke, Idee*). Schönberg parece querer apontar para algo mais permanente, talvez no âmbito daquilo que seria a essência da obra, uma espécie de *a priori* além das relações de tempo e espaço. No esboço do *ZKIF* (1994, p. 5) encontramos um esquema esclarecedor:

Die Idee eines Tonstückes ist:		A idéia numa peça musical é:	
1) in der Konzeption	a) rein materiell b) psychologisch c) metaphysisch	1) na concepção	a)material puro b)psicológica c)metafísica
2) in der Darstellung	a) logisch b) psychologisch c) metaphysisch	2) na apresentação	a) lógica b) psicológica c) metafísica

A idéia em composição não pode ser apresentada como algo estático, ela se constitui no espaço entre o nível da concepção e o nível da apresentação. O autor prossegue observando que o nível da concepção não requer uma lógica, ao passo que o da apresentação sim, caso exista o compromisso com uma inteligibilidade. Vemos ainda que o conceito de ‘idéia musical’ atravessa a criação desde o nível do material utilizado até as raízes metafísicas, e que Schönberg trabalha com uma relação dinâmica entre as partes e o todo, seguindo a tradição do organicismo, um inegável ponto de aproximação com a teoria

composicional de Widmer. De acordo com Solie (1980, p. 7), a tradição do organicismo atribui três qualidades à obra artística: o todo é mais do que a soma das partes, está representado em cada detalhe da obra e cada alteração em uma parte é uma alteração no todo.

Numa outra passagem do *Der Musikalische Gedanke...* (1995, fragmento 1) Schönberg anota o seguinte:

Gedanke wird durchgeführt

- 1) durch seinen Widerspruch
- 2) durch seine Konsequenzen
- 3) ausprobiert an vielen Fällen:  
Schicksale  
Entwicklung  
Weiterbildungen  
Ableitungen  
Umgestaltungen

As idéias são elaboradas

- 1) através de sua contradição
- 2) através de suas conseqüências
- 3) através de diversas experimentações:  
Destinos  
Desenvolvimentos  
Aperfeiçoamentos  
Derivações  
Transformações

Há, portanto, vários pontos de contato entre a teoria composicional de Schönberg e a de Widmer. Olhando mais uma vez para as três esferas que aparecem no esboço anterior (material puro ou lógica / o psicológico / a metafísica), vemos, pelo menos, uma grande diferença entre os dois. Aparentemente, não há espaço para a dimensão cultural no esquema de Schönberg, que transita diretamente do psicológico para a metafísica. A preocupação constante com a tradição alemã cria um contexto teórico onde a dimensão cultural inexistente. Neste sentido, a *Possível Resposta op. 169* de Widmer representa, justamente, uma denúncia dessa ausência, algo certamente muito importante para o percurso do compositor suíço-baiano.

Essa faceta estava presente desde os primeiros tempos da atuação de Widmer. Em novembro de 1962, quando a Universidade da Bahia realiza um Festival comemorativo da inauguração do novo edifício dos Seminários Livres de

Música, vemos no programa do concerto de abertura essa mesma estrutura presente. Eram tempos de transição, e o concerto de abertura incluiu apenas duas peças: *Constructio ad synesin* de H. J. Koellreutter, dedicada à “Universidade da Bahia, aos meus colegas e discípulos”, uma despedida portanto, e o *Divertimento III – Coco*, [1961], de Ernst Widmer. Sobre a primeira diz o programa o seguinte:

Composição que atende mais ao sentido do que ao rigor da forma. Organização serial dos elementos sonoros. AFINAÇÃO microtonal. Conjunto de estruturas permutáveis. Forma sem forma. Contínuo de som e silêncio. Um nada de possibilidades ilimitadas. Um vazio de conteúdos inesgotáveis. Música como exercício de integração.

Quanto à segunda:

Uma música para ballet, baseada no conhecido “Coco Peneruê”. Esta melodia popular sofre as metamorfoses mais diversas até chegar ao “coco oco”, centro da obra. Piano, flauta, clarinete, trompa, bongôs e atabaques revezam-se nesta parte. Após outra metamorfose, mais calma, os instrumentos de percussão iniciam o ‘stretto’ final, que retoma os ritmos do folclore nordestino.

A dimensão metafísica e a dimensão cultural claramente representadas. É bom registrar ainda o interesse microtonal de Koellreutter, algo que envolveria Smetak por muitos anos. Outro detalhe: a palavra metamorfose, que será sempre fundamental para Widmer.

Uma outra vertente de teoria composicional impossível de omitir, especialmente com relação aos caminhos tomados por Widmer, é o pensamento de Stravinsky, expresso de maneira clara e contundente em sua *Poética Musical* (1942, p. 51-65), uma série de seis conferências proferidas na Universidade de Harvard, em 1939:

O estudo do processo criativo é algo extremamente delicado. Na verdade, é impossível observar de fora os movimentos internos desse processo. É uma tentativa vã, assim como seguir suas sucessivas fases na obra de outra pessoa. É igualmente difícil observar o que você mesmo faz (...) A maioria dos amantes de música acredita que o que põe em movimento a imaginação criadora de um compositor é um certo distúrbio emotivo geralmente designado pelo nome de inspiração. Não pretendo negar à inspiração o papel de destaque que lhe cabe no processo gerador que estamos estudando. Apenas, sustento que a inspiração não é de forma alguma condição prévia do ato criativo, e sim uma manifestação cronologicamente secundária (...) Não está claro que tal emoção é apenas a reação da parte do criador às voltas com essa entidade desconhecida que ainda é apenas o objeto de sua função criativa, e que deverá tornar-se uma obra de arte? Passo a passo, elo a elo, ele terá oportunidade de descobrir a obra. É essa cadeia de descobertas, bem como cada descoberta individual, que provoca a emoção — quase um reflexo fisiológico, como o apetite que provoca um fluxo de saliva — essa emoção invariavelmente segue de perto as fases do processo criativo (...) Assim, o que nos interessa aqui não é a imaginação em si mesma, mas antes a imaginação criativa: a faculdade que nos ajuda a passar do nível da concepção para o da realização.

Há vários aspectos importantes a ressaltar com referência a esse trecho. Em primeiro lugar, a celebração do compositor enquanto artífice, um sofisticado construtor de idéias e conexões (elos). Mais adiante, o autor afirmará ter sido a Renascença a responsável pela invenção do artista, separando-o do artesão, exaltando o primeiro em detrimento do segundo. A impossibilidade de elucidação do processo criativo e suas implicações para o ensino de Composição é, sem dúvida alguma, um outro aspecto de conexão com Widmer. De qualquer sorte, mais importante do que esses dois pontos de contato parece ser a conexão que se estabelece com o estilo do discurso de Stravinsky, algo que pode ser exemplificado pelo prazer iconoclasta de comparar (na Harvard) a inspiração com a salivação. Essa tendência iconoclasta ganha uma elaboração sofisticada no pensamento de Stravinsky:

Quanto a mim, sinto uma espécie de terror quando, no momento de começar a trabalhar e de encontrar-me ante as possibilidades infinitas que se me apresentam, tenho a sensação de que tudo é possível. Se tudo é possível para mim, o melhor e o pior, se nada me oferece qualquer resistência, então qualquer esforço é inconcebível, não posso usar coisa alguma como base, e conseqüentemente todo empreendimento se torna fútil (...) Não tenho uso

para uma liberdade teórica. Dêem-me algo de finito, definido – matéria que pode prestar-se à minha operação apenas na medida em que é proporcional às minhas possibilidades. Devo, de minha parte, impor minhas próprias regras. E assim chegamos, querendo ou não, ao terreno da necessidade. No entanto, quem de nós ouviu falar de arte como outra coisa senão o reino da liberdade? Essa espécie de heresia está uniformemente difundida, porque se imagina que a arte está fora dos limites da atividade ordinária. Bem, em arte, como em tudo o mais, só se pode construir sobre uma fundação resistente: aquilo que cede constantemente à pressão acaba por tornar o movimento impossível. Minha liberdade, portanto, consiste em mover-me dentro da estreita moldura que estabeleci para mim mesmo em cada um de meus empreendimentos(...) De tudo isso concluímos pela necessidade de dogmatizar sob pena de perder o nosso objetivo...

Talvez seja dentro desse espírito que devemos entender a necessidade da Declaração de Princípios do Grupo de Compositores da Bahia. Se o dogma é o maior ato iconoclasta possível, então manifestar-se em princípio contra todo e qualquer princípio declarado passa a ser uma decorrência lógica. Stravinsky, portanto, oferecia uma perspectiva rejuvenescedora com relação à *mainstream* composicional, que prevalecia nos Seminários de Música da UFBA, essencialmente germânica.

O aspecto dinâmico da 'idéia musical' ganha relevo especial na formulação de Laske (1991, p. 241). Buscando uma epistemologia da composição, ele observa a importância de Husserl para a correta observação de uma unicidade entre teoria e prática, traduzida pelo seu conceito de *Lebenswelt* (Vida-Mundo), que antecederia qualquer ação e conhecimento humanos, sendo sua base existencial. Tomando como ponto de partida a idéia de que o *conhecimento do mundo* e o próprio *mundo* são construções de uma razão que não pretende simplesmente duplicar o que existe lá fora, seria possível, então, investigar o conhecimento composicional como conhecimento-ação, dentro, aliás, das expectativas de Ornitoparchus.

Neste caso, o circuito entre fala e música deve ser entendido como extrapolando o âmbito do “cogito” em direção à *modelagem de materiais e processos composicionais*, envolvendo a construção de *protótipos* provisórios até a implementação de um *roteiro composicional* que corresponda à *idéia e plano* originadores (reiteradamente atualizados). A constituição de *materiais* apropriados para a composição, ou *nível analítico* deste processo, introduz uma dimensão de desconstrução inerente a todo processo composicional. A criação de processos, a partir de tais materiais, formaria um *nível de síntese*, anterior ao *nível de implementação* da obra. Este ciclo composicional poderia ocorrer em qualquer ordem, poderia até mesmo tender a instantâneo, como na improvisação.

Ao escolher uma representação cíclica da atividade composicional, Laske implementa sua proposta de conhecimento-ação e materializa com detalhes o que pode ser considerado como um circuito entre o discurso e o sensorial. Há uma ênfase declarada sobre o caráter de modelagem da atividade composicional, que pode se referir a materiais ou a processos composicionais, registrando uma interação permanente entre essas duas instâncias, algo que embasará a distinção entre nível analítico e nível de síntese. Laske trabalha com a premissa de que o ato composicional é uma seqüência de passos que tenta realizar algo a serviço de uma idéia ou plano inicial. Introduz, ainda, uma distinção entre o que define como *rule-based composition* (composição a partir de uma formulação de regras) e *example-based composition* (composição a partir de exemplos preexistentes), que mesmo não sendo opostos absolutos, demarcam as possibilidades da ação composicional.

Austin e Clark (1989, p. 6) trazem uma perspectiva bastante interessante, comentando o processo histórico de constituição do objeto composicional:

Para nós, hoje, é difícil não pensar numa peça musical de qualquer período como um objeto de arte sonora, uma coisa criada para ser isso, para a expressão consciente de beleza do artista. Mas essa percepção é muito especial, vamos percebendo aos poucos, desenvolvendo-se apenas desde o século XVI, adquirindo autonomia a partir do século XVIII e é claro, florescendo através do século XIX, e agora em direção ao XXI. Aprendemos a definir o objeto artístico musical distanciando-nos dele, colocando-o num domínio estético. As maneiras que utilizamos para isolar essa peça no seu espaço artístico afetam diretamente nossa apreciação de sua beleza. O objeto musical de arte é belo, completo, não tem um modelo corpóreo para si próprio, sendo transcendente do mundo 'real'.

Toda a tradição musical do Ocidente tem sido devotada a definir, cada vez mais, a beleza desse objeto musical, refinando nosso entendimento dos processos musicais de forma que eles possam produzir os resultados desejados. Isso, mais e mais nos separa do objeto, fazendo-o existir por sua própria conta, um objeto de pensamento e contemplação. Essa objetividade na arte da música é acentuada pela distinção entre a ação de preparar a peça — o fazer — e a contemplação da arte — o saber.

Morris (1987) faz um balanço entre teorias composicionais tradicionais e as tendências neste século. Observa como as teorias tradicionais tendem a valorizar uma abordagem 'prática' da estrutura musical, expondo, dessa forma, uma orientação de cunho didático, voltando-se para a instrução do iniciante, para uma introdução às características básicas do sistema musical. Assume-se que o estudante que houver dominado o conteúdo das mesmas estará apto a uma atuação competente e até mesmo criativa. Nota ainda que, embora as relações de altura formem a base dessas teorias, a própria discussão de problemas de organização das alturas leva a uma consideração de outros aspectos tais como ritmo, forma, processo e instrumentação. Uma teoria de contraponto vai incluir, portanto, regras de condução de vozes, que por sua vez influirão sobre o ordenamento, alinhamento e contorno rítmico de cada linha.

Morris (1987, p. 2) identifica, nas teorias composicionais mais recentes uma abrangência maior (incluindo discussões de forma, relações com o texto, drama, até as propriedades abstratas dos sistemas musicais), embora verifique que a linha de demarcação entre descrição e prescrição, antes bem mais nítida, vai perdendo contorno. A pluralidade das músicas de hoje desafiaria o teórico a determinar o que seria genuinamente significativo, exigindo, ainda, uma discussão das características compartilhadas por repertórios aparentemente diferentes. Isso teria provocado uma exigência de maior precisão descritiva, e menos espaço para um apelo à “intuição” ou ao “natural”:

Sendo assim, uma teoria composicional para algo maior do que um pequeno segmento da música de hoje precisa ser explícita e genérica ao mesmo tempo, já que embora planejada para ajudar na criação de uma certa espécie de música baseada em modelos preexistentes de música contemporânea, não deve especificar os componentes estilísticos da música a ser criada (...) Essa teoria enfatizará a correspondência entre fazer composições e pensar sobre o assunto — cada uma dessas atividades fornecendo perguntas e soluções para a outra.

Morris conclui que é necessário criar uma teoria num nível de generalização tal, que permita a invenção de teorias específicas e redutivas por parte dos compositores. Lembra que tal teoria não pode ser equivalente a um manual ou livro de receitas, devendo consistir em um conjunto de ferramentas e métodos para construir e interpretar planos composicionais.

### 2.3 A literatura sobre ensino de Composição

Enquanto a teoria composicional lida com caminhos e alternativas para o compor, a pedagogia da composição lida com caminhos e alternativas para o aprender a compor.

Austin e Clark (1989), autores de *Learning to Compose: Modes, Materials and Models of Musical Invention*, colocaram em circulação um livro dedicado especificamente ao ensino de Composição, e não apenas ao desenvolvimento de teoria composicional. O livro é dividido nas seguintes seções: 1. Contextos para a Aprendizagem; 2. Modos de Invenção (Forma, Meios e Estilos, Escrevendo Música); 3. Portfolio; 4. Materiais para Invenção (Linhas de Tempo, Espaço-Altura, Timbre, Arquitetura Musical); 5. Contextos para Composição.

Os autores afirmam terem escrito o livro como se estivessem compondo, ou seja, tentaram utilizar os mesmos critérios que utilizam como compositores. Assim como Laske, partem da premissa de que a composição é uma atividade de modelagem. Identificam três esferas de modelagem criativa que interagem entre si no processo de concepção: modelagem do tempo, do espaço e modelagem narrativa. Cada uma dessas esferas seria um lugar de metáfora com relação à realidade da peça. Uma composição abstraída do tempo, é imaginada como um objeto com qualidades e quantidades mensuráveis — uma *metáfora espacial* — ou como uma cadeia de eventos acontecendo um em função do outro — uma *metáfora narrativa* — ou como um fluxo elaborado de tempo — uma *metáfora temporal*.

A modelagem temporal seria a mais fácil de entender; pode acontecer em frente a um teclado ou simplesmente “ouvindo a peça em sua cabeça”. A

modelagem espacial pode ser exemplificada pela escolha do meio a ser utilizado na peça. Uma peça para trombone solo fará exigências bem diferentes das de uma peça para coro, ou para harpa. Decisões sobre a tessitura (agudo ou grave?), sobre timbres, sobre textura, sobre o número de instrumentos, sobre que estrutura utilizar, remetem para esse modelo espacial, que estaria muito ligado a um processo de síntese. A modelagem narrativa lida com a presença de eventos numa peça; como deve começar, desenvolver, continuar, encontrar um clímax ou um anti-clímax, e finalmente concluir — metáforas para uma estória, portanto, que nos remetem aos desenvolvimentos recentes das aplicações musicais da teoria da narratividade.

Tudo isso leva Austin e Clark a se perguntarem como um processo de modelagem funciona realmente? Como começa? Por onde? Os autores fazem, então, referência à seqüência apresentada por Iannis Xenakis em *Formalized Music: Thought and Mathematics in Composition* (1992, p. 22) :

1. Concepções iniciais, intuições, dados provisórios;
2. Definição de entidades sônicas, elementos e seus simbolismos;
3. Definição de transformações, estabelecimento de relações entre entidades e arranjo das operações no tempo por sucessão e simultaneidade;
4. Escolhas micro-compositivas, fixação detalhada de elementos 'fora-do-tempo';
5. Programação seqüencial do modelo da obra em sua totalidade;
6. Modificações do programa seqüencial;
7. Resultado simbólico final, colocando a música no papel;
8. Realização sônica, performance ou construção eletrônica.

A interação entre os três tipos de modelagem (o roteiro dessa interação dependeria de cada compositor), daria origem ainda aos parâmetros de *continuidade* (tudo que se refere à força de coesão entre os eventos), *trajetória* (formatos, ciclos de mudanças ...) e *arquitetura* (partes, proporções, estruturas profundas).

Muito importante para o nosso estudo é o capítulo dedicado aos diferentes aspectos da notação musical, que é tratada como uma das dimensões composicionais. Fala-nos de uma teoria da notação, e da utilização de Símbolos, Campos e Palavras. A parte central do livro, o *Portfolio*, é uma apresentação inteligente de várias peças do repertório deste século, chamando a atenção para alguns dos aspectos apresentados anteriormente. A parte voltada para os materiais de invenção cuida de introduzir diversos aspectos de teoria composicional, dentro da moldura estabelecida anteriormente. Todos os capítulos trazem sugestões de exercícios, denominados de invenções.

Steffa (1991) também se preocupa com a utilização de um modelo para o pensamento criativo em música, recorrendo ao enfoque psicológico de Webster (1990). Esse modelo começa com o critério de intenção do produto (composição, execução, análise), definido, de saída, como a meta para o criador. Uma vez estabelecida a intenção, o criador passa a utilizar um conjunto de habilidades que permitem que o processo de pensamento ocorra. Essas habilidades formariam a base da inteligência musical, interagindo com o processo de pensamento de várias formas. Essas habilidades incluem a aptidão musical, o conhecimento de fatos, a técnica ou artesanato e a sensibilidade estética. Algumas variáveis extra-musicais também interferem no processo de pensamento: motivação, imagens subconscientes, ambiente e personalidade. O modelo de Webster concebe esse processo como um movimento (no tempo) entre uma direção divergente (imaginativa) e outra convergente (factual), descrevendo as etapas como: preparação, incubação, iluminação e verificação.

Partindo desse modelo, e ainda invocando a idéia de “aprendizagem significativa” de Ausubel, Steffa (1991, p. 94) apresenta algumas interessantes sugestões de exercícios composicionais:

1. Imitações aproximativas de pequenas obras de compositores selecionados;
2. Exercícios curtos elicitando vários climas (uma introdução à manipulação de sensações e sentimentos relacionadas com a música);
3. Completando fragmentos (concluir um exercício no estilo em que ele começou — apelando para habilidades de análise e síntese);
4. Audição ativa de determinadas gravações (fazendo gráficos ou diagramas enquanto se ouve);
5. Escrever várias pequenas peças utilizando o mesmo tema;
6. Acumular idéias ‘motívicas’ num caderno (aprofundamento sobre os materiais disponíveis, artesanato, etc...);
7. Conversar com um instrumentista e pedir que ele execute um fragmento;
8. Fazer um desenho a lápis de uma idéia que você gostaria de expressar musicalmente (busca de estímulos para imaginação tonal e rítmica, sintaxe...)

Encontramos no artigo de Benjamin (1987) *On Teaching Composition*, muitos paralelos com os questionamentos que Widmer se faz no artigo *A Formação dos Compositores Contemporâneos* (1988) e, além do paralelismo, uma perspectiva que prioriza a prática do ensino e as situações de sala de aula. Começa constatando como a literatura existente é limitada, e como evita abordar temas ou problemas específicos, diluindo-se em comentários de natureza genérica. Isto favoreceria pressuposições do tipo: “não pode ser ensinada”, “é muito intuitivo”, “não há princípios ou estratégias gerais”. Observa que mesmo que se concorde com algumas dessas pressuposições, nada impede que se discuta o que funciona no ensino de composição de cada um. Reconhece o perigo de utilizar palavras em demasia para descrever processos não-verbais e que o ensino de composição varia com as necessidades de cada estudante em particular e com as atitudes de cada professor.

A parte central do artigo é voltada para algumas perguntas simples mas cruciais. A primeira delas é justamente “Por que estudar composição?” Com isso, toca na importância da perspectiva do compositor com relação à experiência musical. Benjamin mostra como o compositor desenvolve uma espécie de atitude (beirando uma mitologia) que considera a audição, análise e mesmo a execução como atividades mais superficiais do que a criação propriamente dita. A perspectiva da composição tocaria na essência da experiência musical, sendo

muito importante para todos os estudantes de música, não apenas os de Composição.

Há três outras perguntas e respectivas respostas que podem ser agrupadas:

1. “Pode-se ensinar Composição? Há muita evidência em contrário”, responde;
2. “Então o que se pode ter a esperança de ensinar?” A tarefa do professor é de ajudar os alunos a descobrirem e desenvolverem suas próprias personalidades musicais, e não impor gostos ou preconceitos técnicos. Se a personalidade do professor é forte, haverá sempre o perigo da mímica, e daí para pior. Outra possibilidade é a modelagem do senso crítico do aluno pela exposição do senso crítico próprio. Não se pode produzir o impulso para compor num aluno, mas é possível levá-lo a entender dos materiais com os quais lida, promovendo uma relação firme com eles;
3. “O que fazemos de fato quando ensinamos Composição?” O professor de Composição lida com a habilidade do aluno de sustentar e desenvolver um pensamento musical orgânico. Muitas vezes isso implica em promover a consciência de que os padrões de organização vão surgindo do próprio material. O professor de Composição pode ter uma enorme influência sobre a formação do caráter do estudante.

Talvez o questionamento mais original, geralmente omitido na literatura, é o que Benjamin [1989:60] faz a si próprio: “Por que ensino Composição?” :

Bem, evidentemente para comer, mas também por escolha própria. Alguns compositores não gostam de ensinar; espera-se que se recusem a fazê-lo. Stravinsky achava que prejudicaria seu próprio trabalho, mas parece ter feito muito pouco mal a Bach ou Haydn, ou Sessions ou Schönberg. Pessoalmente, acho excitante. Há uma espécie de liberdade improvisatória neste fazer que apela para o executante que existe em muitos de nós. Não se pode realmente preparar uma aula de Composição. O que é excitante são as surpresas, o toma-lá-dá-cá não estruturado que acontece na aula. É muito mais provável para mim aprender alguma coisa numa aula de Composição do que numa aula de teoria, muito embora ambas estejam abertas para o diálogo e para o inesperado (...) Ensinando Composição, desenvolvemos um sentido de prioridade dos princípios, dos processos genéricos.

Essa é uma declaração muito interessante, porque mostra a interdependência vital entre a motivação dos alunos e a do professor; fala dessa capacidade de conduzir um ensino que toca na improvisação, que se nutre do inesperado, do não-estruturado; um ensino que precisa estar tão fundamentado, tão internalizado como vivência, a ponto de permitir tal liberdade. Lembramos aqui do não-estabelecido, do lúdico em Widmer. Aliás, o confronto entre o *estabelecido e o que não*, nos leva a uma discussão sobre lógica musical. É justamente essa sensação de lidar com a própria fabricação de uma lógica musical que atribui um sentido todo especial ao ato de compor.

De acordo com Meyer (1967, p. 5-11) a significação em música dependeria do grau de incerteza que um evento antecedente estabelece com relação à expectativa de um evento conseqüente. Uma variante desta formulação, proposta por Keller (1994, p. 123), nos fala de um conflito entre aquilo que se ouve e aquilo que está sendo negado (contradito) pelo que se ouve. A lógica da música dependeria desta tensão, que encontra seu clímax quando um máximo de contradição é combinado com um máximo de unidade entre os elementos que se opõem (ou se unem). De um lado, a imprevisibilidade, do outro, a inevitabilidade, o sentimento de que deve ser assim, traduzido pelo que Beethoven escreveu num de seus últimos quartetos: “Muss es sein? Es müssen sein” (É preciso? É preciso).

A seção conclusiva do artigo de Benjamin é dedicada a um depoimento sobre características específicas do ensino de Composição praticado pelo autor, algo também não muito freqüente na Literatura. Apresentaremos uma síntese do depoimento:

1. Ensino composição individualmente ou em grupos de dois ou três alunos. É muito importante para o aluno ver colegas trabalhando com problemas e

explorando diversos processos. A prática da crítica do trabalho dos colegas parece influir sobre a capacidade de autocrítica. Em geral desenvolve um sentimento de apoio mútuo.

2. Uma parte do tempo é gasta com estudo de partituras (de acordo com as necessidades imediatas do aluno), ou com discussões de temas de estética. Distribuo uma lista de leituras e sugiro as mais apropriadas para as questões levantadas por cada trabalho.

3. Geralmente faço referências à música dos mestres (do passado e do presente) como modelos para o processo composicional e como soluções para os problemas específicos encontrados. Desconfio que modelos que sejam muito próximos do estilo do trabalho do aluno sejam perigosos.

4. Com relação ao trabalho exigido em Composição sou bastante não-diretivo, além do fato de insistir numa produção volumosa. Não se pode aprender a compor sem compor.

5. Somos bastante restritivos com relação a quem pode ou não continuar no programa de Composição na passagem de um nível para outro, algo que depende de uma comissão de professores, não sendo nunca automática.

6. Valorizo a máxima de Stravinsky (*Poetics of Music*), segundo a qual 'minha liberdade consiste em mover-me no âmbito estreito da moldura que estabeleci para mim mesmo... Minha liberdade será tanto maior quanto mais limitada for minha liberdade de ação, e quanto mais cercado estiver de obstáculos'.

7. Peço aos meus alunos que preparem um plano de ação para uma peça. Isto pode ser feito antes, durante ou depois do processo de composição, e pretende ajudar o aluno a considerar as questões de direção (em larga-escala), drama, contorno total da obra, desviando a atenção da preocupação constante com o detalhe. O plano não deve ser seguido de maneira inflexível, apenas usado como referência. Pode ser escrito em forma de gráfico, linha de tempo ou como esboço verbal.

8. Outra estratégia é pedir aos alunos que mantenham um caderno com todas as idéias musicais para uso futuro. Isto deve incluir não apenas notas, mas também tempos, dinâmicas, articulações, de forma a capturar com clareza o sabor da idéia original.

9. Uma variante dessa estratégia é pedir ao aluno (especialmente quando se encontra imobilizado numa peça) que prepare algumas páginas com um esboço de todas as manipulações e tratamentos imagináveis do material. Esse enfoque via *brainstorming* geralmente sugere possibilidades de continuação que não haviam surgido anteriormente.

O artigo de Benjamin finaliza apresentando uma rápida tipologia de problemas apresentados na aula de Composição: 1. alunos que têm uma tendência a aceitar tudo sem muita reflexão; 2. Alunos que ficam paralisados no meio do trabalho, muitas vezes por preocupação exagerada com o controle consciente do material, unidade, organização, que leva a bloqueios; 3. alunos que parecem ter vindo para a aula apenas pelos elogios que possam receber, e não

aceitam quaisquer sugestões. Todos esses casos exigem muito tato e compreensão por parte do professor.

Grela (1988) aponta alguns tipos genéricos de metodologias utilizadas para dar conta do ensino de Composição na atualidade. Um primeiro tipo seriam as metodologias tradicionalistas de orientação conservadora (evidente ou encoberta), onde o ensino se baseia na reprodução, por parte do aluno, das características de linguagens e estilos da música européia do passado, chegando, no melhor dos casos, até o atonalismo e dodecafonismo. O trabalho do aluno será tanto melhor quanto mais se aproxime de uma reprodução perfeita. Um segundo tipo reuniria as metodologias onde o aluno aprende, por um lado as chamadas ‘técnicas tradicionais’ e, por outro, as ‘técnicas contemporâneas’. Haveria, nesse caso, uma divisão no pensamento do aluno, e as técnicas tradicionais funcionariam como etapa indispensável para o domínio das técnicas do presente. Surgiria, dessa forma, um efeito paradoxal de desconexão entre os dois domínios que aparentemente se queria unir.

Há, ainda, aquele ensino de Composição onde o ponto de partida do professor consiste em transmitir ao aluno exclusivamente sua forma pessoal de compor. Haveria uma tendência muito grande, nesses casos, para que o aluno aprendesse unicamente os clichês que o professor utiliza. Outro tipo é aquele em que o aluno faz quase sempre apenas o que quer, sem nenhum direcionamento, reduzindo-se o trabalho do professor a proferir alguns comentários sobre o trabalho do discípulo.

Depois dessa classificação crítica, Grela estabelece alguns postulados fundamentais: 1. desenvolvimento constante (desde o início do processo de aprendizagem) da capacidade criativa do aluno, não recorrendo às técnicas de reprodução, seja dos modelos do passado ou do presente; 2. desenvolvimento da

capacidade de pensar sobre os problemas composicionais; 3. aquisição de um domínio sólido e amplo da composição, que não apenas permita ao indivíduo mover-se no âmbito que deseja e sabe, mas que também o capacite a fazê-lo de várias formas diferentes (incentivando os puramente intuitivos a experimentarem a composição baseada em cálculos numéricos e vice-versa); evitar imposições estéticas ou estilísticas, aceitando-as quando ocorrerem como resultado de um processo natural de decantação das tendências de cada um.

Encontramos, nesse artigo, um relato interessante de uma situação de aprendizagem por descoberta, numa disciplina da área de percepção, no âmbito da utilização de notação musical. Depois de uma fase vivencial intensa, onde os alunos eram levados a experimentar diversos tipos de materiais musicais, eles próprios criavam na sala diversos sistemas gráficos de representação, primeiro de forma aproximada (por analogia visual) e depois buscando maior exatidão, seja com relações de altura ou de duração. Descobriam, passo a passo, que o sistema convencional de notação musical é apenas um entre várias possibilidades, algumas vezes extremamente eficiente outras vezes nem tanto. Chegavam à notação convencional através de um processo de dedução própria e a incorporavam juntamente com outras possibilidades. Grela nos diz ainda que tudo isso era muito bonito, mas que acabou resultando num choque enorme com os professores de instrumento, que esperavam outro tipo de treinamento para a leitura de mínimas, semínimas e colcheias. É preciso lembrar que uma proposta na área do ensino de Composição deve levar em conta a possível integração com as outras disciplinas.

Paccione (1990, p. 73-84) em *Critical Thinking for Composers*, chama a atenção para a importância do 'pensamento crítico' em Composição, definido como "o processo de decidir racionalmente o que fazer ou em que acreditar, através de análise, síntese e avaliação", invocando, dessa forma, a *Taxonomia*

*dos Objetivos Educacionais* de Bloom (1954). Lembra que o compositor precisa fazer escolhas, avaliar a significação dessas escolhas, desprezar o desnecessário e desenvolver através deste processo, um ponto de vista musical convincente. Neste sentido, o compor exigiria uma posição diante das possibilidades ilimitadas que aparecem para o compositor, diante de sua própria imaginação, portanto, e diante da ambigüidade associada a essas situações. Cada questão composicional acaba gerando sua própria esfera de pensamento e o fluxo de decisões que podem ser tomadas.

Paccione considera importante não negar o “mistério fundamental” que caracteriza a experiência de composição, embora não aprofunde o que fazer nessa direção. Segundo ele, os professores de Composição deveriam incentivar uma confiança na intuição, o cultivo de uma base estética e intelectual abrangente, o desenvolvimento de habilidade técnica (artesanato) e de visão crítica. Aprender a compor implicaria portanto atingir essa visão crítica, aprendendo a lidar com idéias em conflito. Pensar criticamente implica uma abertura para experimentação e questionamento, não sendo algo confortável.

Paccione reconhece que “nos dias de hoje os compositores não têm um conjunto de princípios ou procedimentos aceitos de forma geral, dentro dos quais possam trabalhar, tendo sido levados a desenvolver soluções individuais para esse problema”. O artigo caminha para uma breve discussão sobre a natureza do conhecimento composicional, observando a íntima ligação entre compreensão e aplicação. A aprendizagem de um vocabulário e de suas leis internas de organização depende de uma assimilação mediante aplicação dessas leis, mediante vivência. Chama a atenção para a importância dos exercícios composicionais como recurso didático, apresentando uma lista de tipos de exercício para necessidades diversas.

Não seria concebível, nesta revisão, deixar de fazer referência às idéias de Herbert Brün (1986, p. 1), que tiveram uma enorme influência na minha formação durante o período em que estive na Universidade de Illinois-USA (1976-1978). Todo o ensino de Brün, que também chega a ser uma espécie de cosmologia, está centrado na idéia de uma meta modelagem a partir da linguagem (algo que nos levou a manter suas citações também no original) :

A menor construção de palavras que explicitamente apresente um pensamento é longa o suficiente.

[The briefest construct of words which explicitly states a thought is long enough.]

Ou ainda:

Considero as palavras inocentes até prova em contrário. Uma vez consideradas culpadas, contudo, considero seus significados sem retorno. As palavras formam assim, os limites da liberdade pessoal. Enquanto eu posso ser livre para expressar meus pensamentos numa sociedade livre, as palavras à minha disposição podem não ser nada livres. Ignorância desse fato é o que transforma os pensamentos de pessoas livres em pensamentos de escravos.

[I consider words innocent until proven guilty. Once they are proven guilty, however, I consider their meaning to be irredeemable. Thus words form the limits of personal freedom. While I may be free to express my thoughts in a free society, the words at my disposal may not be free at all. Ignorance of this fact is what turns the thoughts of free people into thoughts of slaves.]

Não é difícil transpor o alcance dessas idéias para o domínio da composição musical, visto, aliás, como subconjunto de uma atividade composicional genérica. A busca dessa liberdade pessoal nas palavras (ou nos elementos de uma composição musical) implica numa disposição em resistir ao convite para uma comunicação fácil (que celebraria os significados já estabelecidos), e buscar o caminho da anti-comunicação (1986, p. 36), ou seja, do adiamento do decréscimo de informação que caracteriza o nível comunicativo. Neste caso, música seria justamente esse tempo, essa resistência ao significado preestabelecido:

Linguagem não é para ser entendida e sim para fazer entender aquilo que nem é linguagem (ainda) nem (foi) entendido.

[Language is not to be understood but to make understood that which is neither language nor understood;]

Sobre composição, diz Brün (1986, p. 49):

Em particular, a atividade do compositor consiste em construir conteúdos, sistemas, universos estipulados, no interior dos quais os objetos e declarações selecionadas pelo compositor não apenas manifestam mais do que sua mera existência, mas têm uma função ou valor ou sentido ou significado que, sem sua construção, não teriam.

[In particular, the composer's activity consists in constructing contents, systems, stipulated universes, wherein objects and statements, selected by the composer, not only manifest more than their mere existence, but have a function or value or sense or meaning which without his construction they would not have.]

O ensino de Composição, visto desta perspectiva, passa a depender do desenvolvimento da capacidade de identificar as implicações trazidas pelo material (que inclui sua própria maneira de falar), de forma a poder produzir um espaço de liberdade a partir dessa análise. Declara-se a técnica, vista como uma entidade autônoma, como não existente. O que existe é a técnica para fazer uma determinada composição. Aquilo que se auto-intitula didático, passa a ser visto com certa reserva, com um sentimento de ridículo, já que tudo é didático na medida em que exige uma posição do compositor. A sensibilidade, as preferências musicais, constituem em geral o domínio por excelência do preestabelecido, daquilo que já se conhece (e se gosta justamente por causa disso); sendo assim, compor a música que ainda não se gosta surge como alternativa desejável, na medida em que representa a única possibilidade de vir a gostar de algo novo. Não seria difícil estabelecer um paralelo entre esta visão e o Manifesto Música Viva (1946) de Koellreutter, ambos apoiados sobre as idéias de Schönberg e Hanslick.

Enslin (1995, p. 1) dá continuidade ao enfoque de Brün, produzindo toda uma reflexão sobre o ensino de Composição a partir de uma análise do “poder daquele que responde, ou respondente” [*the power of the respondent*]:

Aquele que responde, vindo após uma afirmação, determina como tal afirmação é comentada, determina em que contexto é colocada, e assim, o que significou (...) O respondente tem o poder de declarar que uma simples expressão é uma resposta (...) O respondente tem o poder de determinar como seus ouvintes rotulam, descrevem, concebem, lembram, julgam — aquilo a que respondem.

[The respondent to a statement, coming after the statement, determines how the statement is spoken about, determines in which context the statement is placed, and thus what it meant (...) A respondent has the power to declare an utterance to be a response (...) The respondent has the power to determine how the respondent's listeners label, describe, conceive, remember, judge — the responded-to.]

Gradualmente, Enslin (1995, p. 14) vai desenvolvendo essa situação original de uma dialética entre emissão e resposta, mostrando uma série de conseqüências para o ensino de Composição:

Um professor ao ensinar composição pode pensar que o estudante traz idéias, aprendendo com o professor como realizá-las, desenvolvê-las ou formatá-las. Mas a execução, desenvolvimento ou formatação de uma idéia devem ser determinados de acordo com a própria idéia, e não de acordo com o professor (...) Idéias são bem-vindas, mas não são o que um estudante de Composição precisa de um professor. A contribuição inadiável que o estudante precisa de um professor é a sensibilidade aguçada, e a sensibilidade aumenta quando uma distinção é introduzida...

[A teacher who would teach composition can think that the student composer may come up with the ideas, and then may learn from the teacher how to realize, develop, or embed the ideas. But the realization, development or embedding of an idea must be determined according to the idea, not according to the teacher (...) Ideas are welcome, but they are not what a student of composition needs from a teacher. The contribution urgently needed from a teacher is increased sensitivity, and sensitivity increases when a distinction is introduced...]

Sendo assim, a metodologia do ensino de Composição se aproxima de algo que poderia ser considerado como um “anti-método”:

Originalidade, espontaneidade, insight, ironia, senso de humor, esperteza tática, podem ser aprendidos, mas não podem ser ensinados. O ensino tem a ver com método, enquanto que os atributos de um bom compositor (originalidade, espontaneidade, insight etc.) tangenciam o método; seriam talvez, anti-método...

[Originality, spontaneity, insight, irony, sense of humor, tactical ingenuity, serendipity might be learned, but cannot be taught. Teaching concerns itself with method, while the attributes of a good composer (originality, spontaneity, insight, etc) circumvent method; they are, possibly, anti-method...]

O caminho desenvolvido por Enslin leva a uma formulação bastante familiar no universo de Widmer, a idéia de que composição e educação são domínios que se entrecruzam. Enslin (1995, p. 18) nos fala da composição de uma *performance* para o ensino de Composição [composing the performance of teaching]:

Se o ensino for entendido como resposta aos estudantes, através da divisão de poder pela oferta de alternativas e critérios, um compositor, ao ensinar Composição, confrontaria três problemas composicionais: formular alternativas e critérios, manipular a oferta e resposta, e criar o contexto para a divisão de poder. O ensino deve, portanto, ser abordado como composição, e a situação de ensino como um lugar onde a função do professor se sobrepõe à do compositor.

[If teaching is to be understood as responding to students by sharing power and offering alternatives and criteria, a composer who would teach composition confronts three compositional problems: formulating alternatives and criteria, couching the offer and response, and creating the context of sharing power. Teaching must then be approached as composition, and the teaching situation is then a place where the function of teacher overlaps with the function of composer.]

Chegamos assim ao cerne da questão, ou seja, o desenho pedagógico adequado para a auto estimulação indispensável ao aprendizado de Composição. O que Enslin formula tem uma relação enorme com a prática de Widmer, no que se refere à valorização das diferenças:

Uma composição só pode manifestar aquilo que a distingue, sua provocação, sua tomada de posição, se for tratada como se quisesse ser distinguida, como se objetivasse provocar, como se desejasse tomar posição.

Ouvintes (estudantes?) serão capazes de distinguir, de responder à provocação e de formular posições, apenas se forem tratados como se quisessem descrever, como se quisessem responder, como se quisessem formular.

[A composition can assert its distinction, its provocation, its statement only if it is treated as though it wants to be distinguished, as though it aims to provoke, as though it wishes to make a statement.

Listeners (students?) will distinguish, respond to provocation, and formulate statements only if they are treated as though they want to describe, as though they want to respond, as though they want to formulate].