



SÉRIE
**PARA
RA
LA
XE**

1



**PESQUISA EM MÚSICA E DIÁLOGOS
COM PRODUÇÃO ARTÍSTICA,
ENSINO, MEMÓRIA E SOCIEDADE**

Paulo Costa Lima
Organizador

*Angela Lühning, Claudia Regina de Oliveira Zanini, Cleisson Melo,
Cristina Tourinho, Diana Santiago, Guilherme Bertissolo,
Heinz Karl Schwebel, Joel Barbosa, José Davison da Silva Júnior,
José Maurício Brandão, Luciana Del-Ben, Marcos Nogueira,
Martha Tupinambá de Ulhôa, Pablo Sotuyo Blanco, Solon Santana
Manica, Sonia Regina Albano de Lima e Wellington Gomes*



EDUFBA

SÉRIE
PA
RA
LA
XE

1



PESQUISA EM MÚSICA E
DIÁLOGOS COM PRODUÇÃO
ARTÍSTICA, ENSINO,
MEMÓRIA E SOCIEDADE

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA

Reitor

João Carlos Salles Pires da Silva

Vice-Reitor

Paulo Cesar Miguez de Oliveira

Assessor do Reitor

Paulo Costa Lima



EDITORA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA

Diretora

Flávia Goullart Mota Garcia Rosa

Conselho Editorial

Alberto Brum Novaes

Angelo Szaniecki Perret Serpa

Caiuby Alves da Costa

Charbel Ninō El-Hani

Cleise Furtado Mendes

Evelina de Carvalho Sá Hoisel

José Teixeira Cavalcante Filho

Maria do Carmo Soares de Freitas

Maria Vidal de Negreiros Camargo

SÉRIE **Paralaxe** 1

PESQUISA EM MÚSICA E
DIÁLOGOS COM PRODUÇÃO
ARTÍSTICA, ENSINO,
MEMÓRIA E SOCIEDADE

Paulo Costa Lima

Organizador

*Angela Lühning, Claudia Regina de Oliveira Zanini,
Cleisson Melo, Cristina Tourinho, Diana Santiago,
Guilherme Bertissolo, Heinz Karl Schwebel, Joel Barbosa,
José Davison da Silva Júnior, José Maurício Brandão,
Luciana Del-Ben, Marcos Nogueira, Martha Tupinambá de
Ulhôa, Pablo Sotuyo Blanco, Solon Santana Manica, Sonia
Regina Albano de Lima e Wellington Gomes*

Salvador
EDUFBA
2016

2016, Autores.

Direitos para esta edição cedidos à Edufba.

Feito o Depósito Legal.

Grafia atualizada conforme o Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa de 1990,
em vigor no Brasil desde 2009.

Capa e Projeto Gráfico

Gabriela Nascimento

Revisão

Alassol Queiroz

Normalização

Equipe Edufba

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)

Elaboração: Fábio Andrade Gomes - CRB-5/1513

P474 Pesquisa em música e diálogos com produção artística, ensino, memória e
 sociedade / Paulo Costa Lima, organizador. -- Salvador : EDUFBA, 2016.
 287 p. -- (Série Paralaxe ; 1)

ISBN 978-85-232-1563-7

1. Música - Pesquisa. 2. Musicologia. I. Lima, Paulo Costa, org.

CDD: 780.72

Editora filiada à:



EDUFBA

Rua Barão de Jeremoabo, s/n Campus de Ondina

Salvador - Bahia CEP: 40170-115 Tel/Fax: (71) 3283-6164

www.edufba.ufba.br

edufba@ufba.br

SUMÁRIO

Apresentação

Paralaxe: uma distância reflexiva ... 9

**A invenção de mundos musicais e a invenção musical
de mundos ... 17**

Marcos Nogueira

Modo pesquisa e modo compor: aproximações e limites ... 33

Paulo Costa Lima

**Interpretação musical e narratividade: estudo aplicado à peça
Aboio op. 65 para flauta solo de Paulo Costa Lima ... 47**

Solon Santana Manica

Notas para pensar as relações entre pesquisa e ensino ... 61

Luciana Del-Ben

**Certezas efêmeras, conhecimentos inacabados: diálogos entre
pesquisa e ensino em Música ... 75**

Diana Santiago

**Musicoterapia em ações de ensino, pesquisa e extensão:
um relato de experiência ... 97**

Claudia Regina de Oliveira Zanini

**Atitudes e procedimentos composicionais relacionados à arte
da Orquestração e a relação com o campo da pesquisa ... 107**

Wellington Gomes

A dupla natureza da obra musical e os procedimentos interpretativos ... 123

Sonia Regina Albano de Lima

O ensino como objeto de investigação, heranças e perspectivas: de onde viemos e para onde vamos ... 137

Cristina Tourinho

Programa de Pós-Graduação em Música: concepção e riscos para a área de performance musical ... 145

Joel Luís Barbosa

Memórias autobiográficas evocadas pela música ... 155

José Davison da Silva Júnior

Produção artística e produção acadêmica: em defesa de novas e mais adequadas formas de disseminação da pesquisa em Música Aplicada ... 173

Heinz Karl Schwebel

O pato-coelho da criação em música: intencionalidade, experiência e intersubjetividade ... 189

Gulherme Bertissolo

Escolas públicas e expressões musicais em bairros populares em Salvador ... 205

Angela Lühning

Memória de pesquisa em música ... 231

Martha Tupinambá de Ulhôa

Notícias do Acervo de Documentação Histórica Musical da Universidade Federal da Bahia ... 241

Pablo Sotuyo Blanco

Semiótica Existencial como interface para a análise musical ... 257

Cleisson Melo

**Pesquisa(s) e memória(s) em Execução Musical nas atividades
de regência ... 275**

José Maurício Valle Brandão

Sobre os autores ... 281

Paralaxe: uma distância reflexiva

A melhor forma de iniciar uma apresentação do presente volume surge da pena de Martha Ulhôa, uma das autoras aqui reunidas. Engajada numa reflexão sobre a trajetória da pesquisa em música no Brasil a partir do viés da memória que hoje dispomos, no capítulo “Memória de pesquisa em música” ela nos conta de sua primeira impressão do evento que deu origem aos textos aqui reunidos:

Ainda sob o impacto afetivo dos atabaques num unísono perfeito dos jovens do Projeto Rum Alabê, do terreiro de Menininha do Gantois, a ressoar na nave da antiga Igreja de Santa Tereza, atual Museu de Arte Sacra, na cidade de Salvador, onde aconteceu o Festival Paralaxe, vou tentar refletir um pouco sobre a trajetória da pesquisa em música, desde que começou a ter o suporte das agências de fomento estatais. Coincidentemente, uma boa parte do esforço para estabelecer uma estrutura institucional para a formação em música em todos os níveis, incluindo a pós-graduação, foco deste texto, partiu de pessoas ligadas à Universidade Federal da Bahia.

A diversidade de contextos que aparece no texto acima, também serve para nos lembrar que as nossas escolas de música, e, em particular, suas comunidades de pós-graduação, poderiam ser descritas como intrincados rizomas de atividades e processos os mais diversos, projetando a complexidade e o encantamento das vicissitudes do conhecimento em música. Práticas centenárias herdadas da

tradição dos conservatórios (do ensino de contraponto ao ensino individual de instrumentos) se entrelaçam com recentes metodologias da era digital ou com novos formatos de ensino em grupo; aportes teóricos da também centenária antropologia, ou da musicologia comparada, dialogam com experiências singulares de campo, e com o agenciamento de novos autores e atores comunitários; a criação de música e de metodologias de ensino trocam olhares respeitosos; o grande leque de enfoques teórico-interpretativos mobilizados pela musicologia recente, assim como as reflexões milenares de Platão, Aristoxeno ou Boetius, tudo isso merece atenção acadêmica.

Se fôssemos traçar as linhas de conexão entre esse tipo de ambiente e os espaços da sociedade por ele invocados, não poderíamos deixar de falar em salas de concerto, orquestras, grupos musicais os mais distintos, arquivos, bibliotecas, escolas públicas, salas de aula diversas, sociedades científicas, revistas especializadas, rádios, cinemas, TVs, terreiros, tribos e outras comunidades tradicionais, entre muitos e muitos outros.

Apesar de toda essa diversidade, devemos a nós mesmos respostas sobre os caminhos de articulação reflexiva desses fazeres e pensares, ou seja, respostas sobre a natureza da produção de conhecimento em música, sobre o estado da arte da relação entre a pesquisa e as principais avenidas por onde fluem nossas energias laborais e criativas. Refletir sobre a pesquisa em música não é um desafio simples, exige experiência e maturidade tanto no trato das questões científicas como no trato das questões artísticas – dois conjuntos que nem sempre coincidem. Optamos por derivar perspectivas a partir do nosso próprio campo de atividades. Foi o que levou à elaboração das quatro questões que orientam o presente volume:

- i) O que dizer da relação entre a pesquisa e a produção artística, uma desafiadora sinapse a confrontar verdadeiras constelações de práticas e teorias?
- ii) E sobre a relação entre pesquisa e ensino, essa equação polimorfa, que exige um repensar de categorias?
- iii) O que dizer sobre a nossa grande responsabilidade com uma reflexão adensada sobre o diálogo (algumas vezes improvável em nossa sociedade) entre pesquisa e memória?

- iv) E a fascinante relação entre a pesquisa e a sociedade – dito de forma mais cuidada: a relação entre a pesquisa e outros agentes da sociedade, aqueles que podem nos olhar com uma certa distância, e cujo diálogo pode iluminar nosso caminho de crítica e de prioridades?

Vale ressaltar que esse trabalho de elaboração foi companheiro de um intenso processo de reorientação da nossa pós-graduação, que no último quadriênio consolidou o investimento bidirecional em seus programas acadêmico e profissional, e se preocupou com as sinapses daí resultantes. Essa distância de ponto de vista, essa necessidade de pensar e falar a partir de perspectivas distintas, levando em conta não apenas as melhores tradições e critérios da esfera acadêmica, mas também garantindo uma interlocução transformadora com o mundo do trabalho, sem dúvida, foi a raiz da inspiração para a ideia de nomear esse momento de reflexão como uma espécie de paralaxe. E, claro, no âmbito dessa distância prima, surgiram as quatro questões norteadoras acima mencionadas.

Sendo assim, nada mais compensador do que colher os frutos desse chamado à reflexão, reunindo-os em capítulos que atravessam a problematização proposta e oferecem importantes visões sobre a pesquisa em música. Ao esculpir a natureza do problema proposto, Marcos Nogueira pontua de forma abrangente e desafiadora em “A invenção de mundos musicais e a invenção musical de mundos”:

Pretendo discutir o que entendo ser a principal motivação da histórica inconsistência metodológica da pesquisa acerca dos atos de invenção de mundos musicais, atos estes que ao constituírem tanto os *textos* musicais – escritos e sonoros – quanto as *obras* musicais – produtos da *interpretação-execução* dos textos – nos revelam os modos pelos quais seus autores têm um mundo e o reinventam, continuamente, com sua música. Justifico a discussão chamando atenção para o caráter de essencialidade dos processos criativos para o campo de investigação musical, que vem nos exigindo um novo esforço ‘científico’ em busca do entendimento mais objetivo desses processos para a consolidação de uma musicologia crítica que abranja composição, performance e teoria da música como área científica na atualidade.

Essa formulação é feliz em vários sentidos e representa uma síntese muito bem calibrada da questão proposta para debate. Sigamos adiante.

Herdeiros que somos de respeitáveis tradições de performance musical, confrontá-las do ponto de vista da pesquisa é tarefa de indubitável importância. Sonia Albano Lima, em “A dupla natureza da obra musical e os procedimentos interpretativos”, constrói uma trajetória de reflexão sobre esse desafio que, além de fazer parte da nossa formação, habita o cotidiano das escolas de música. Faz isso reconhecendo, de saída, a dificuldade da empreitada:

Se a ciência se consagra como um corpo sistematizado e organizado de conhecimento, obtido por meio de um método que incorpora um conjunto de regras comuns a todas as áreas de saber e outro conjunto de fundamentos fixos e regras específicas em cada uma delas, é difícil considerar a performance musical e os processos interpretativos como uma modalidade de saber capaz de construir conhecimentos validados e devidamente reconhecidos como científicos, já que sua produção não está alicerçada na objetividade, na generalização, regularidade, constância, frequência, repetição e quantificação.

Também apontando na direção da relação entre a pesquisa e a produção artística temos as reflexões adensadas de Heinz Schwebel, Joel Barbosa, Solon Santana Manica, Wellington Gomes, Paulo Costa Lima e Guilherme Bertissolo. Heinz Schwebel traça um panorama abrangente da presença do ensino de performance musical na universidade e reflete sobre o equilíbrio entre o pesquisador tradicional e o pesquisador artístico. Joel Barbosa coloca em discussão a presença dos núcleos de qualidade em performance musical entre nós, e, ponderando sobre as exigências feitas pelo atual sistema de avaliação dos programas acadêmicos, pergunta: “Onde se dará o ensino da alta performance musical no Brasil?”. Solon Manica elabora um interessante roteiro em torno da questão “como o *performer* dá significado a uma obra musical?”. Para respondê-la, convoca a literatura recente sobre narratividade em música, entrelaçando-a com seu próprio trabalho de construção de uma performance.

Wellington Gomes caminha no sentido de refletir sobre possíveis fenômenos articuladores poético-compositivos, especialmente no diálogo entre orquestração e pesquisa. A observação dessa correlação fornece um panorama crítico do posicionamento deste campo na literatura específica e suas possíveis carências no campo teórico. Paulo Costa Lima (este que vos escreve) apresenta uma reflexão sobre um possível diálogo interpretativo entre o modo compor e

o modo pesquisa, visitando algumas experiências de orientação a partir desse modelo. Guilherme Bertissolo apresenta 12 breves considerações sobre a tensão entre os modos criar e pesquisar em música e apresenta uma experiência de pesquisa em composição envolvendo dois horizontes metodológicos (semântica cultural e semântica cognitiva), no contexto da Fundação Mestre Bimba.

Também caberia nessa interface da pesquisa e produção artística o registro do capítulo assinado por Cleisson Melo, “Semiótica existencial como interface para a análise musical”, pois oriundo de uma pesquisa em torno da música de Heitor Villa-Lobos. Mas, vale ressaltar, que neste capítulo o autor busca evidenciar, de forma mais ampla, a flexibilidade e fluidez existente na semiótica existencial, tal como concebida originalmente por Eero Tarasti. Como bem pontua o autor, “através de uma análise neste formato, é possível atentar para o uso de elementos que refletem o social em disjunção com os objetos musicais”.

Perguntar pela relação entre pesquisa e ensino é uma ousadia considerável. O percurso estabelecido por Luciana Del Ben neste volume dá conta da natureza polimorfa desse questionamento, partindo inclusive da constatação de uma possível atitude naturalizadora da questão – como se já houvesse sido esgotada pelo trabalho recente de pesquisadores da área. Parte daí para a identificação de perigos que rondam o binômio professor/pesquisador:

Essa hierarquização ou, talvez mais precisamente, a sobrevalorização da pesquisa, me parece, pode levar tanto à sua banalização – já que todos devem ser ou querem ser pesquisadores, sem necessariamente investir numa formação contínua como pesquisador – quanto à desvalorização do ensino, seja na graduação, seja na pós-graduação.

Porém, no horizonte da trajetória assim desenhada, vão surgindo múltiplas questões – como a pesquisa pode servir ao ensino? Como a pesquisa sobre o ensino pode se relacionar com o ensino? –, além de um rico diálogo com pensadores como Gert Biesta e António Nóvoa.

Em “Certezas efêmeras, conhecimentos inacabados”, Diana Santiago também mergulha no universo do diálogo entre pesquisa e ensino, reconhecendo a diversidade dos pontos de vista (algumas vezes mais do que isso, a incompatibilidade), ao tempo em que relata mais de duas décadas de experiências de entrelaçamento de pesquisa vinculada diretamente ao ensino e à compreensão dos processos de aprendizagem em música, com ênfase na aprendizagem instrumental.

Os capítulos de Cristina Tourinho e Claudia Zanini também se inscrevem no grupo de reflexões sobre as relações entre pesquisa e ensino. Em ambas, uma preocupação com a inteireza da atuação universitária envolvendo contextos de observação e análise na graduação, na pós-graduação e na extensão. Para Cristina Tourinho, a ferramenta do ensino coletivo de violão será o caminho do traçado da pesquisa, tomando a teoria de autoeficácia de Bandura como referência e criando um ambiente de laboratório, onde os envolvidos “possam aprender pela experiência e aplicação, registrando erros e acertos, se autoavaliando e avaliando os colegas, analisando a sua trajetória para o exercício profissional”, e onde as relações entre ensino e pesquisa podem ser identificadas e analisadas. Da mesma forma, para Claudia Zanini, trata-se de um *continuum*, onde vão sendo construídas a aprendizagem, a docência, as práticas reflexivas e a pesquisa, “como uma espiral de conhecimentos”, alimentado pelos fluxos de orientações, “onde se compartilham experiências docentes e discentes” em torno do campo da musicoterapia.

Além da contribuição de Martha Ulhôa, já comentada acima, também refletem sobre relações entre pesquisa e memória os capítulos assinados por José Maurício Brandão, José Davidson da Silva Júnior e Pablo Sotuyo. O primeiro posiciona-se na interface da memória com a interpretação de música brasileira e apresenta uma série de questões marcantes, tal como a seguinte: “Como criar referenciais teóricos e práticos auxiliares à atuação do intérprete no que concerne à execução desta música ‘dita’ brasileira?” O capítulo escrito por José Davidson da Silva Júnior trata da relação entre música e memórias autobiográficas, mobilizando o campo da cognição ao entender que a memória autobiográfica envolve “a habilidade de lembrar eventos pessoais de forma consciente, sendo acompanhada de um senso de viver novamente o evento original”, envolvendo, portanto, lugares, pessoas, emoções diversas e a percepção destas. Em “Notícias do Acervo de Documentação Histórica Musical da Universidade Federal da Bahia (ADoHM-UFBA)”, Pablo Sotuyo Blanco traça o perfil dessa importante iniciativa, que “dedica-se à guarda da memória musical documental da UFBA, da Bahia, e do Nordeste, garantindo o processamento técnico e computacional da informação documental musical contida nos seus fundos documentais disponíveis para consulta e pesquisa”.

No campo da reflexão sobre pesquisa e sociedade, contamos neste volume com a destemida contribuição de Angela Lühning, “Escolas públicas e expres-

sões musicais em bairros populares em Salvador”, afastando-se de uma tradicional orientação que privilegia o trabalho em torno de conteúdos escolares para o processo de implantação das Leis n^{os} 10.639/2003, 11.645/2008 e 11.769/2008. Busca, dessa forma, o traçado de linhas que conectam as escolas públicas e seus entornos, e de forma especial, a memória das pessoas que por elas transitam ou vivem em seu redor, dando conta de como se construíram historicamente. Sem dúvida, “trata-se de uma discussão pouco presente na formação de professores”, e de importância fundamental.

Analisando práticas, obstáculos e perspectivas no âmbito de suas trajetórias de existência – uma iniciada recentemente, em plena consolidação (PPGPROM), e outra inaugurada em 1990, um dos programas pioneiros no Brasil (PPGMUS) – os Programas de Pós-Graduação em Música da Escola de Música da UFBA se defrontaram com questões e temas que também mobilizam a atenção nacional de inúmeros pesquisadores. O presente volume registra o esforço inicial de uma interlocução produtiva em torno desses desafios. Esperamos que apreciem a leitura.

Paulo Costa Lima

Professor Titular de Composição da Escola de Música da UFBA
Membro da Academia Brasileira de Música



A invenção de mundos musicais e a invenção musical de mundos

Marcos Nogueira

Ao sintetizar os vetores que fundamentam sua Teoria da Composicionalidade, Paulo Costa Lima (2012a, 2012b) nos ensina que ao criarmos um mundo, um mundo-obra, por meio da composição, que é interpretação de mundo, estabelecemos uma relação entre este mundo que é a obra e o mundo no qual ela se encontra. A natureza crítica da invenção musical de mundo, sua *criticidade*, suscita o entendimento de que esta invenção, enquanto “interpretação crítica” não pode ser tomada como mera prática, mas como ação fundada na *indissociabilidade* de prática e teoria. Ele observa ainda que mundo e inventor interagem pela via da *reciprocidade*, condição esta que modera o estabelecimento de um *campo de escolhas*, o jogo entre ideias e atos compositivos. No presente artigo pretendo discutir o que entendo ser a principal motivação da histórica inconsistência metodológica da pesquisa acerca dos atos de invenção de mundos musicais, atos estes que ao constituírem tanto os *textos* musicais – escritos e sonoros – quanto as *obras* musicais – produtos da *interpretação-execução* dos textos – nos revelam os modos pelos quais seus autores têm um mundo e o reinventam, continuamente, com sua música. Justifico a discussão chamando atenção para o caráter

de essencialidade dos processos criativos para o campo de investigação musical, que vem nos exigindo um novo esforço “científico” em busca do entendimento mais objetivo desses processos para a consolidação de uma musicologia crítica que abranja composição, performance e teoria da música como área científica na atualidade.

I

Tão logo a poética medieval, tão essencialmente gestual, vocal, performática e situada, passou a nos legar as novas modalidades expressivas que resultaram nas artes da Modernidade, a prática cultural de “inventar mundos” se desdobrou, como jamais antes, em expressões mais particularizadas e especializadas. Todavia, as teorias modernas acerca dessas múltiplas modalidades de invenção de mundos voltaram-se de modo mais objetivo para as artes da palavra e as artes da visão. É significativo para o presente estudo a constatação de que a palavra – como também, na maior parte dos casos, o simples vocábulo – e a imagem visual, a “figura” –, mas não, necessariamente, a imagem “figurativa” –, mesmo quando seus autores prescindiram da presença do corpo para apresentá-los, dominaram, historicamente, nossas representações e nosso imaginário de mundo na cultura “letrada” do Ocidente.

Literatura – uma arte da palavra *escrita* –, pintura, desenho, gravura, escultura – artes da figuração em suporte –, expressões artísticas que excluíram radicalmente da constituição de seu objeto estético o corpo e sua performance,¹ tornaram-se, na tradição acadêmica moderna, algumas das mais reconhecidas modalidades de invenção de mundos. Nessas expressões modernas, o texto²

1 Em seu *A letra e a voz*, Paul Zumthor (1987/1993, p. 218) nos propõe entender o termo antropológico “performance” como algo relacionado às condições de apresentação e de experiência de uma obra artística, denotando uma ação comunicativa: “refere-se a um ponto no tempo que é experimentado como o presente e pela presença concreta de participantes que estão diretamente incluídos na ação”.

2 “Dependendo do sistema de signos no interior do qual o texto é ‘formado’ existem diversas manifestações textuais: um poema, uma fotografia, uma escultura, uma peça musical é um texto”. (NOGUEIRA, 1999, p. 57) Embora a semiologia tenha ampliado o conceito de “texto” para abranger fenômenos não verbais, a fundamentação teórica empregada na conceituação do termo tem sido quase sempre de extração linguística. Essa “linguística do texto”, que emergiu a partir dos anos 1960 com variantes como teoria do texto, pragmática do texto, semân-

prescinde do corpo e de sua performance para se constituir como objeto estético, permanecendo apenas a atuação criativa e privada de quem, no ato de fruição, interage com o texto e sua realidade para torná-lo obra.³ Desaparece, pois, a simulação do real por meio de um corpo em performance, para dar lugar ao real imaginado pelo leitor, a partir do texto. O ato da leitura estabelece assim “realização”, a interpretação-execução de um texto que então se torna obra. É importante ter em mente que, ao longo da Modernidade, no campo literário, a ideia de poesia (antes sobretudo oral) passou a não se dissociar mais da ideia de escritura e, como nos lembrou Paul Zumthor,

o ‘resto’, marginalizado, caía em descrédito: carimbado ‘popular’ em oposição a ‘erudito’, ‘letrado’ [...]. Mesmo em 1960-5, ao menos na França, prejudicava gravemente o prestígio de um texto do (suponhamos) século XII a possibilidade de provar-se que seu modo de existência havia sido principalmente oral. De tal texto admirado, tido por ‘obra prima’, um preconceito muito forte impedia a maioria dos leitores eruditos que tivesse podido não

tica do texto, semiótica do texto, concebeu “texto” como processo linguístico, uma cadeia de signos combinados num sintagma – em oposição a língua enquanto sistema. (HJELMSLEV, 1959/1991) No presente trabalho, entretanto, entenderei “texto” não propriamente no contexto teórico semiótico de “tecido de signos”, mas no contexto de uma ciência cognitiva “ecológica” que o enfoca a partir do processo de organização perceptiva: “A tese ecológica para explicar fenômenos perceptivos organizacionais tais como a *seleção*, a *agrupação*, a *segmentação* ou a *segregação* dos estímulos do meio considera certos recursos cognitivos de estruturação da cena em objetos (ou eventos) e partes. O princípio da homogeneidade e do padrão [...] é um fator relevante de agrupação, tendo em vista que os objetos e as suas partes tendem a ser razoavelmente homogêneos enquanto unidade”. (NOGUEIRA, 2016, p. 61, grifos do autor) Podemos aplicar o mesmo princípio da homogeneidade à experiência de movimento no espaço – como também no contexto fenomênico do “espaço musical” –, uma vez que os objetos enquanto agrupamentos apreensíveis tendem a se mover consistentemente como corpos unitários. Como os movimentos projetados apresentam similaridade em direção e velocidade, isto favorece nossa organização perceptiva, constituindo um “tecido”, um “campo de força” que mantém os objetos da percepção (sejam eles visuais, auditivos ou quaisquer outros) unidos na forma de objetos complexos: textos.

- 3 Conceituo aqui obra como um conjunto de entendimentos produzido por quem experimenta o texto estético de modo situado, culturalmente determinado. Refiro, portanto, os sentidos resultantes da interação de uma mente incorporada com o poeticamente dado, aqui e agora. Assim, no presente estudo o termo “obra” será sempre tomado como a compreensão da totalidade dos fatores do que devemos chamar *performance*. (NOGUEIRA, 1999) Adoto o entendimento de Zumthor (1987/1993, p.10) de que “a obra contém e realiza o texto; ela não o suprime em nada, porque, desde que tenha poesia, tem, de uma maneira qualquer, textualidade”.

haver sido nunca escrito e, na intenção do autor, não haver sido oferecido somente à leitura. (ZUMTHOR, 1987/1993, p. 8)

O texto literário, pois, estabelece um jogo com um “leitor” que o *executa*. Mas o texto, propriamente, não se apresenta mais em performance a este executante. Assim sendo, o ato da “leitura” do texto estético, assim como de qualquer texto, implica realização. No caso de textos de arte, uma vez apresentados oferecem-se àquilo que tradicionalmente se atribuiu às artes da palavra escrita, mas que aqui aplicarei a toda e qualquer modalidade artística: à leitura.

Esta que não se inscreve somente no universo abstrato da inteligência, como sublinha Roger Chartier, mas exige ‘engajamento do corpo, inscrição num espaço, relação consigo e com os outros’ (1992/1994, p.16). O texto de arte só se mostra como tal a quem dispuser de habilidade para lê-lo e, por conseguinte, executá-lo. Na música, na poesia, no teatro, esta execução é muito clara: o executante-instrumentista, por exemplo, que lê e executa a peça musical, exercendo sua expressão, traduz o texto e o faz viver na sua plena realidade sônica e visiva, sua realidade sensível. A tarefa deste leitor, nesse caso, não se restringe à decifração da *escrita* na qual o texto foi ‘materializado’, registrado, nem tampouco está restrita ao compromisso de orientar o seu público quanto às possibilidades de vias de acesso ao texto: seu trabalho consiste, sobretudo, em produzir, a partir do conjunto de sons reais, de gestos e movimentos resultantes de sua execução, a própria *obra*, na plenitude de sua realidade sensível. (NOGUEIRA, 1999, p. 59, grifos do autor)

É essencial advertir, porém, que a execução não é aqui tomada como tarefa de exclusiva competência de mediadores (executantes autorizados), intermediários entre texto e “espectador”. Ao invés disso, saliento que o texto só se torna obra por execução daqueles que o experimentam diretamente e o atualizam com seus atos executivos particulares, profundamente determinados histórica e culturalmente. No caso das expressões artísticas que excluíram o corpo em sua apresentação, a execução incide exclusivamente na figura de seu “leitor”; nas artes de performance – e diante do texto em performance – a execução ocorre como ação conjunta de executantes-mediadores e simples executantes (fruidores). E a noção equivocada de que “execução” equivale a “realização” como performance resultou na ideia bastante disseminada de que somente as artes da cena, como a música (em performance), a poesia (recitada) e as artes do teatro,

incluindo a dança, constituiriam expressões que demandam execução, e que, por esse prisma, distinguem-se das demais modalidades artísticas. Ao invés, o que de fato ocorre é que tanto com a música de cena – arte do som e do corpo em performance – quanto com a poesia e o teatro – artes da palavra e do corpo em performance –, assim como com a dança – arte do corpo como figura em performance –, a “realização” da obra está indivisivelmente vinculada: 1) ao processo de *interpretação* de um prévio texto autoral de outrem ou de um complexo de textos experimentados previamente, inconscientizados e então ativados pelo executante (caso da performance improvisada), que implica construção de um entendimento da obra; e 2) ao processo de *execução*, que envolve tanto performance – o que se interpõe como mediação entre texto e fruidor – quanto reprodução imaginativa da obra, que entenderei aqui como um processo de invenção artística de mundos, sem o que não há fruição estética.

Portanto, ambas as leituras indissociáveis operadas pelo *performer* – a interpretação do texto original e a execução da obra, propriamente – são componentes da realização de uma obra que, por sua vez, se apresenta como texto à interpretação-execução de seus fruidores. Se em vez disso a execução for identificada exclusivamente como decifração de textos ou como performance pública de obras de arte, surge, inevitavelmente, a ideia de distinguir as expressões artísticas que requereriam tal “execução” de outras que poderiam não requerer, ideia que, acredito, deveria ser desconsiderada.

Se na literatura a obra só se realiza com a interpretação-execução do leitor, nas artes visuais a ausência da performance na apresentação do texto pictórico ou escultural foi, por sua vez, compensada com um contínuo aprimoramento técnico do artista em direção à representação do real apresentada como objeto estético autônomo. Chama especial atenção aqui o desenvolvimento de recursos de animação que podem ser entendidos, por analogia, como uma “escritura figural”. E o movimento do mundo, sobretudo do corpo humano neste mundo, assim representado encontrou a sua realização mais essencial na representação figural do gesto.

Aprofundando um pouco mais a discussão acerca da relação entre recursos expressivos linguísticos e figurais – tanto em performance quanto prescindindo desta – e “invenção de mundos”, atento para o fato de que a obra de arte mantém uma relação metonímica com seu(s) autor(es). Diante de um texto expressivo, isto é, diante de uma indubitável expressão humana o “leitor” sempre

visa ao(s) autor(es) implícito(s) do texto, mesmo quando estes autores não são presenças no ato da “leitura” do texto. No entanto, podemos admitir que quanto mais o texto estético se apresenta executado à “leitura”, ou seja, quanto mais seus autores (nesse caso mediadores, os “autores empíricos” da obra) participam atualmente da apresentação do texto que se oferece à realização do leitor, mais a realidade – o complexo de expressões, circunstâncias e contingências que cerca esta performance e que excede o texto que a motiva – desses *performers* determina aquela realização. (NOGUEIRA, 1996) Por outro lado, retomando a situação da experiência estética com a literatura e as artes visuais, devemos verificar que palavras e imagens visuais de, como, para, acerca de mundos determinam sensivelmente a interpretação-execução desses textos. Historicamente a literatura voltou-se menos para vocábulos que para palavras, se entendermos estas como termos conceituais que apontam imediatamente para realidades; figuras, por sua vez, são objetos visuais densamente icônicos e/ou simbólicos, que se apresentam indissociáveis de realidades. Desse modo, quando a expressão artística é essencialmente constituída por recursos verbais e figurais, que desempenham papel central em nossas representações e em nosso imaginário de mundo, a realização desses textos normalmente tem origem em processos consistentes de representação mental mediados por conceituação. Enfim, nesses casos os conceitos expressos por palavras ou figuras, que constituem decisivamente os objetos estéticos das artes da palavra e das artes da visão, formam um “campo de força gravitacional” semântico que impõe notável coerção ao intérprete-executante, mantendo-o sensivelmente atado a uma realidade semântica e visualmente provável e trivial.

II

Em que condições experimentamos os sons não vocabulares empregados em textos musicais? O que haveria de especialidade nesta experiência que parece nos libertar do campo de força de uma realidade que com seus referenciais visuais e conceituais insiste em nos manter a ela vinculados? Antes de aprofundar essa questão gostaria de rever a investigação que David Burrows (1990) nos legou acerca da experiência humana do som e de seus produtos linguísticos e musicais, assim como acerca da distinção entre as experiências da visão e

da audição. Burrows observa que a experiência do som é fundamental para o desenvolvimento humano, porque nos livra das amarras do mundo material, tornando possível o surgimento dos modos de pensar, expressar e comunicar especificamente humanos. A audição nos dá o primeiro sinal de nossa presença no mundo, proporcionando o sentimento primordial de singularidade. Para Burrows, a investigação dos modos como experimentamos o som, como colonizamos o território do som, linguística e musicalmente, é essencial para entendermos o pensamento e o raciocínio humanos, mas também para entendermos como isso pode nos revelar a origem do poder expressivo dos sons – o próprio mundo do conceito e do pensamento só teria se tornado possível devido à natureza sonora da fala.

Segundo Burrows, ao examinarmos os contrastes fenomênicos entre experiências visuais e auditivas verificamos com segurança que o som, livre de materialidades, mantém uma condição muito menos atada ao domínio físico do que os objetos da visão. Esses últimos têm um sentido de solidez, clareza e objetividade, notavelmente ausentes na experiência auditiva. Desse modo, a visão seria mais atada a coisas e objetos, enquanto a audição, mais voltada a processos que a coisas. Para Burrows, se separação e distância caracterizam a experiência visual, a experiência do som é densa e conectada – ouvir é como ser tocado pelo mundo –, mais subjetiva que a dos objetos da visão. A ubiquidade da experiência auditiva contribui profundamente com o sentido de estarmos vivos no mundo, pois os objetos da audição temporalizam e vivificam a inércia do mundo inaudível. Assim considerando, ele vê a música, essencialmente, como porta de entrada no domínio mental, ou seja, uma via de acesso privilegiada, quero entender, à invenção de mundos, pois o mundo se nos parece visualmente como figura e substantivo, mas o experimentamos auditivamente como movimento e verbo. Em defesa dessa hipótese, está o fato de podermos articular e perceber mudanças de estado no meio sonoro muito mais ágil e precisamente do que o fazemos em relação a padrões de luz: “as experiências de pensar e ouvir têm mais em comum do que as de pensar e ver”. (BURROWS, 1990, p. 54) Como Burrows, acredito, portanto, que seu duplo distanciamento do campo linguístico e do mundo das imagens visuais permite à música ativar memórias (inconscientes) de modo mais imprevisível e diversificado, menos coercivo e mais original.

Complemento este pequeno percurso em direção à apreensão do objeto da escuta musical enquanto objeto provocador de invenções de mundos musicais

– que, por sua vez, possibilitam invenções musicais de mundos –, fazendo a pergunta inicial da ontologia musical proposta por Roman Ingarden (1966/1986): onde está a obra musical? Em seu ensaio sobre o problema da identidade da obra musical, Ingarden põe em questão a ideia da obra musical enquanto objeto determinado. Ele parte das seguintes questões: como pode existir algo que não tem identidade material (física), nem é mental (pertencente à consciência), e existe mesmo quando ninguém manifesta qualquer interesse consciente por ele? A obra é o que ouvimos ou simplesmente tentamos ouvir *em* uma sequência de sons que ouvimos como música? Essa última questão poderia ser reformulada como: a obra musical é algo que experimentamos em um fluxo sonoro quando neste inventamos um mundo musical?

O conceito seminal de Ingarden de *concretização*, o processo de “atualização” da obra no ato executivo, rompe com o conceito tradicional de arte como mera representação. Iniciando sua investigação pelo texto escrito da música, Ingarden assinala que a partitura é algo elaborado por um compositor num esforço criativo que torna real algo que antes não existia. Portanto, ele observa, esse objeto não pode ser considerado um objeto “ideal”, como talvez alguns cogitassem; aquilo que é moldado não existia antes, mas a partir do momento em que passa a existir, de algum modo existe independente da *execução* de alguém. Além disso, o texto musical não é apenas parte da experiência consciente de seu autor e de seus ouvintes-atualizadores, pois continua a existir quando o compositor deixa de existir ou quando cessa cada ato de escuta. Segundo Ingarden, ao concretizarmos a obra musical, não visamos à concretização “enquanto tal”, mas sim à *obra* ela mesma. Para ele, em geral não tomamos sequer consciência da diversidade da obra a cada concretização. A obra é essencialmente distinta a cada concretização efetivada por seus intérpretes-executantes; é nesse sentido, portanto, que a obra musical nunca seria, de fato, *realizada*, mas *concretizada*.

Ingarden vê nisso razão suficiente para considerarmos a obra que é designada por sua base ôntica – uma partitura ou uma gravação – um *objeto puramente intencional*. E ao atribuir à obra musical o caráter de ‘objeto intencional’ da percepção musical – e aceitar a proposição de que nenhum objeto puramente intencional é real, mas que a existência de objetos intencionais implica a existência de certos objetos reais –, Ingarden está enfatizando que a obra musical persiste como algo que podemos criar apenas intencionalmente e não em realidade. (NOGUEIRA, 2004, p. 70, grifo do autor)

Disso advém que o objeto intencional da experiência da música somente poderia ser identificado por meio de metáforas. Identificá-lo no mundo material é identificar os aspectos sonoros desejados pelo compositor e atualizados na performance, ao se produzirem os eventos sonoros. A performance assim seria uma tentativa de determinar a base ôntica do objeto intencional de uma experiência musical ao atualizar os aspectos mais relevantes de um dado padrão sonoro. Porém as metáforas musicais, enquanto verdadeiras descrições de fatos não materiais – que em grande medida não são sequer fatos sonoros –, não poderiam ser simplesmente descartadas da descrição da música, pois seriam as definidoras do objeto intencional da experiência musical. Quero entender então que a origem da invenção de mundos musicais, considerando todos os vetores abordados por Paulo Lima (2012a, 2012b) em sua teoria, se nos revela em nossas expressões linguísticas do entendimento desses mundos, mesmo que esses objetos intencionais já se apresentem inelutavelmente desvanecidos em suas descrições proposicionais. Aprender como operamos este processo de invenção não demanda apenas a simples interpretação daquelas descrições, necessitamos de métodos. A “interpretação crítica” a que Lima se refere quando adverte para a indissociabilidade das ações práticas e teóricas envolvidas no ato criativo, tanto de um compositor quanto de qualquer ouvinte-inventor, assim como o jogo de mútua determinação entre objetos intencionais e inventores de mundos, e o modo como se dispõem as possibilidades de escolhas – que entendo estarem relacionadas ao conceito de *affordances*,⁴ tal como desenvolvido por Gibson (1977, 1979) – para a concretização da obra-mundo, é um complexo processo de apropriação de mundos que os usuários da música não têm outra escolha senão realizar. Todavia, a investigação científica desse processo, que deve traduzi-lo objetivamente, demanda a criação de métodos dos quais ainda não dispomos ou que estamos aprendendo a desenvolver.

Fazendo uma aproximação das relações entre texto escrito da música, performance desse texto e reprodução fonográfica de performances do texto, podemos admitir que a partitura, ao invés do que ocorreu com o poema, nunca se tornou um texto-objeto poético pronto para ser fruído no seu próprio modo de

4 A descrição original de Gibson é: *affordances* do meio ambiente são aquilo que ele oferece ao animal, o que ele proporciona, “seja para o bem ou para o mal”, a qualquer animal que seja capaz de percebê-lo e usá-lo. Ou seja, mediante suas propriedades (*affordances*) o meio ofereceria oportunidades para comportamentos particulares.

existência. No curso dos séculos, assistimos a uma crescente desproporção entre o número limitado de fruidores aptos à leitura fluente do texto musical escrito e a imensa maioria do público potencialmente visado pela música. Constitui, a notação musical, um nível particular de realidade que exige a intervenção de decifradores competentes, sem a mediação dos quais é só virtualidade, pura técnica simulando utilidade. Acompanho Ingarden em sua advertência de que o texto escrito da música e sua performance são coisas distintas, e ainda não podem se confundir com a *obra*, propriamente. Apesar dessa diferença, o resultado da atuação dos *performers* “parece-se” com uma obra particular, e é nisso que repousam, normalmente, os atributos dessas performances – ao apreciarmos performances distintas de determinada obra, e em condições distintas, ouvimos ainda assim a *mesma* obra. Segundo Ingarden, todos os movimentos da *obra* ela mesma existem conjuntamente em um todo completo e, ao contrário de suas performances particulares, a obra não possui uma localização espacial definida. Donde a obra difere de todas as suas possíveis performances, embora sejam as similaridades entre obra e performance, que nos permitem dizer de “uma performance de certa obra”.

Há pouco mais de 100 anos, assistimos a uma profunda mudança nas condições de apresentação e realização das obras musicais, período em que as novas tecnologias ajudaram a promover mudanças significativas em todas as modalidades artísticas. Refiro, no caso particular da música, a fonografia emergente no final do século XVIII – embora seus produtos só tenham sido mais plenamente difundidos na segunda metade do século passado –, que possibilitou a apresentação da música na condição de texto sonoro, mecanicamente reproduzido, prescindindo do texto escrito da música e de sua performance no ato de difusão musical e de realização dos ouvintes. Esse possível correlato musical da *escritura* – registro fonográfico enquanto nova realidade textual da música –, um processo técnico de “estocagem” de seus objetos sonoros através do tempo, garantiu a reprodutibilidade do texto sonoro da música, fazendo a substância temporal até então não apreendida no espaço, participar das propriedades deste. O fonograma, que “materializa” o objeto sonoro, confere, enfim, a esta matéria temporal, o caráter de manipulabilidade.

Ingarden, contudo, abordou a questão da gravação salientando que esta não solucionou a tradicional intraduzibilidade da obra musical em termos notacionais. Se a partitura da música possui insuperáveis “áreas de indeterminação” que

só podem ser preenchidas na *execução* do texto musical, o novo texto sonoro da música, o fonograma, não é a obra ela mesma, mas apenas certos efeitos resultantes de ondas sonoras emitidas pelas fontes sonoras utilizadas na performance. Na reprodução da gravação – uma segunda performance – aquilo que é realizado é tão somente um sistema de ondas sonoras que torna possível “uma” possibilidade de percepção da performance da obra que é sua “base sonora”. Somente determinados atos de consciência podem fazer com que essa base sonora designe as qualidades de valor estético da obra. E ainda não podemos esquecer que por haver “vazios” (aspectos musicais não especificados) no texto elaborado pelo compositor, as performances de uma mesma obra variam. Em seus atos executivos o ouvinte preenche, de algum modo, parte desses “vazios” encontrados na performance ou em sua gravação, num processo de concreção de qualidades que já pertencem idealmente à obra.

Assim considerando, se com o desenvolvimento das técnicas de gravação o fonograma tornou-se, pouco a pouco, uma promessa de correlato musical dos textos literários e das obras de artes visuais, se quisermos com isso enfocar a ausência de performance, ao menos ao vivo, na apresentação do texto sonoro da música, entendo que aquela promessa não se efetivou. Isto devido à natureza da música, que mantém nossa experiência distante das coerções visuais e conceituais, exigindo do ouvinte uma invenção de mundos radicalmente menos determinada por “sinais de realidade” contidos no texto estético. As qualidades musicais enquanto qualidades de um mundo inventado musicalmente não são invocadas na simples descrição da experiência com os sons da música. São elas percebidas através da ativação de nossa *imaginação*, que implica a transferência de conceitos de outra ordem para o “campo de força” musical. A isso Roger Scruton (1997, p. 94) acrescentou que as qualidades musicais são, “como todo objeto de percepção imaginativa, objetos da vontade”. Podemos então supor a existência de um conteúdo não conceitual da experiência da música que condiciona os atos inventivos de quem experimenta o texto musical, uma vez que é possível que algo se ofereça à percepção sem, contudo, poder ser conceituado por quem o percebe. Atribuímos, assim, estatuto de conteúdo às coisas da ordem não conceitual. Aí está a origem do entendimento da música realizado por seus inventores e que a pesquisa acadêmica ainda não pôde apreender por falta de métodos já consolidados.

III

Concordo com Mark Johnson (2007, p. 261) quando ele observa que a arte usa exatamente os mesmos recursos que subjazem o sentido de qualquer outra coisa, “mas em arte esses recursos são explorados de maneiras singulares, oferecendo-nos um entendimento do sentido das coisas que não se encontra tipicamente em nossas experiências cotidianas”.⁵ Ele observa que nossa experiência com a arte visa, por vezes, meramente ao entretenimento, mas também a apreciamos como possibilidade de consumação de sentido. Nesse caso é como se buscássemos na experiência estética justamente uma experiência de intensificação da possibilidade de produzir sentido das coisas, o que David Burrows (1990) entendeu como representar o papel essencial da experiência estética: uma notável ampliação de horizontes do entendimento do real. Ao interagirmos com as diversas expressões da arte estamos experimentando modos distintos de produção de sentido; e os recursos expressivos de cada modalidade de texto estético parecem delimitar aquilo que Paulo Lima (2012a, 2012b) denominou, no processo compositivo da música, *campo de escolhas*, que aqui tomo como condição de todo trabalho criativo de “execução” de textos, seja de quem dá origem ao *texto*, seu autor, ou de qualquer outro que o atualiza em *obra* – ou de quem o “concretiza”, como quis Roman Ingarden (1966/1986). Saliento, porém, que as “escolhas” realizadas tanto por quem inventa mundos musicais quanto por quem inventa mundos musicalmente não são, necessariamente, deliberadas. Como advertiu Leonard Meyer em seu *Style and Music* (1989), temos a tendência de entender “escolha” como propósito deliberado e consciente, mas apenas uma pequena fração de nossas escolhas é desse tipo. A maior parte do comportamento humano consiste de uma sucessão ininterrupta de ações habituais e virtualmente automáticas, pois não haveria tempo nem memória para considerarmos cada alternativa em cada ação que executamos. Entretanto, mesmo quando o nosso comportamento não é deliberado, nossas ações são, em geral, consideradas um resultado de escolha. Essa advertência é essencial, porque, como Johnson nos ensinou em sua extensa investigação em semântica cognitiva, o sentido tem origem em nossa experiência de modo *incorporado*, não conceitual e, na maior

5 Texto original traduzido de Johnson: “but in art those resources are exploited in remarkable ways that give us a sense of the meaning of things that is typically not available in our day-to-day affairs”.

parte das vezes, inconsciente. Se na experiência estética com os textos das artes da palavra e das artes visuais já é evidente que o sentido ultrapassa os limites da forma conceitual dos textos, em música é ainda mais flagrante essa condição da “leitura”, pois o objeto da escuta musical nos convida a abandonar o domínio do sentido conceitual, quando decidimos, de fato, nos apropriar de um mundo nele contido.

Assim sendo, pretendo com o presente trabalho alegar que, considerando o exposto acima, é a experiência musical uma prática cultural ubíqua de “invenção de mundos”. Entendo que o reconhecimento histórico de que desfrutaram a literatura (assim como, por extensão, todas as artes da palavra, embora as artes de performance, como a poesia e a dramaturgia, constituam um hibridismo de expressões que podem, inclusive, prescindir da palavra) e as artes visuais, na cultura acadêmica ocidental, como as vias mais notáveis e investigadas de invenção de realidades deveu-se à densa sinalização conceitual de seus materiais, comodamente admitida pelas formas proposicionais que constituem os meios de difusão de conhecimento daquela cultura. No entanto, é essencial destacar que esses sinalizadores impõem aos “leitores” desses textos referências de realidade notadamente restritivas e condicionantes – devido ao apelo conceitual –, espécies de amarras cognitivas que sobrevalorizam o entendimento conceitual de mundo, assim mantendo os atos criativos daqueles fruidores em grande parte circunscritos ao mesmo plano de consciência dos referidos sinalizadores. O que desejo salientar é o potencial que os sons formados musicalmente oferecem ao desenvolvimento humano, como argumentou Burrows, livrando-nos, ao menos momentaneamente, da “força gravitacional” de uma semântica que nos mantém atados à realidade de um mundo material, possibilitando o surgimento de novos modos de entender e de expressar.

Assim sendo, penso que uma musicologia crítica, envolvendo todos os seus segmentos, deve se debruçar sobre os motivos que mantêm discreta a presença do tema no debate acadêmico, considerando a inconsistência da produção de conhecimento acerca dos atos criativos em música. Creio que o estado atual das pesquisas acerca do sentido musical – em especial do papel do sentido na criação e na interpretação-execução de textos musicais – é resultante do emprego sistemático de modelos metodológicos de outras disciplinas. Estivemos tratando as várias práticas musicais com suportes metodológicos da acústica, da matemática, da linguística, da literatura e da história, para, em seguida, abordar-

mos a música a partir da teoria da informação, da sociologia, da antropologia, da psicologia, da psicanálise e, por fim, pela ótica das teorias culturais. Contudo, ao nos aproximarmos de um contexto próprio do que podemos denominar uma musicologia crítica ou cultural, damo-nos conta de não termos ainda abordado “diretamente” a experiência da música, os processos criativos e cognitivos que revelam como concebemos e significamos o objeto da escuta musical.

O contexto acadêmico contemporâneo, no qual mais e mais se aproximam os saberes profissionais dos saberes científicos, vem apontando uma mudança de paradigma em direção a um “novo” cientificismo para a musicologia. Novos recursos e modelos de observação têm provocado uma verdadeira revolução metodológica, agora impulsionada pela busca de evidências que enfim possam fundamentar teorias de como entendemos e de como expressamos em música. A questão central aqui é, pois, o *entendimento* musical, ao qual a teoria moderna não teve acesso por buscá-lo exclusivamente na mediação da linguagem. O contexto de argumentação do presente debate está, portanto, circunscrito à tensão entre a configuração moderna do problema do sentido – que se consolidou com o desenvolvimento da música escrita da tradição europeia moderna e de sua fruição como “obra de arte” ou produto de “entretenimento” – e os sentidos da música como experiência histórica e cultural.

Essa música escrita é produzida para a performance – e, hoje, em grande parte, para a reprodução fonográfica de uma performance. O complexo expressional que resulta na performance musical tem origem nos sentidos produzidos pelo *performer* em sua interação com um texto autoral (partitura ou outra modalidade) que representa um roteiro de eventos e processos musicais concebidos por um compositor antes da performance que gera a *obra*. (NOGUEIRA, 1999) Assim, o *performer* apreende “a obra” em sua experiência interativa com o texto – com todos os valores perceptivos, históricos e culturais por ele ao texto vinculados e concebidos –, abstraindo seletivamente os sentidos, sobretudo, pré-conceituais, a partir dos quais constrói sua interpretação e a projeta expressivamente no ato da performance da obra. Mas se não estamos, como nas expressões linguísticas e visuais, colocando algo em comunicação – como *performers* e compositores – na forma de conteúdos conceituais, só resta ao espectador da performance musical concebê-la como expressão de algo que está aquém do conceito: um sentido. Este, por isso, não pode ser entendido simplesmente como conceito, pois assim retomariamos a exclusividade da esfera

proposicional dos discursos no estudo do sentido, o que já se mostrou, historicamente, uma via inadequada para a constituição de uma teoria do entendimento musical. Afigura-se, portanto, o problema acerca dos métodos que podem nos dar acesso ao processo de produção de sentido musical. Não estamos aqui focados no sentido, propriamente, mas na sua formação, nas estratégias cognitivas que os usuários de música empregam para inventar seus mundos musicais na interação com uma expressão que lhes nega, ao menos diretamente, a objetividade da realidade a partir da qual a música é experimentada.

O sentido, enquanto ação de abstração, e o corpo humano, enquanto instrumento de concreção, são instâncias – no sentido freudiano de dimensões do aparelho psíquico – confluentes na experiência de movimento. Podemos admitir que o “sentido incorporado” de movimento é a origem da maior parte de nossos sentidos, mas os sentidos incorporados de movimento na experiência da música são particularmente relevantes, porquanto estão na base de todo entendimento que podemos chamar de musical. Portanto, investigar o que experimentamos em nossos movimentos corporais promete ser um ponto de partida seguro de um entendimento que a tradição acadêmica relegou à obscuridade de um conhecimento “subjetivo”, portanto inapreensível objetivamente. A música proporciona uma experiência de sentido, porque se apresenta como um fluxo que pode ser percebido como um complexo de movimentos entendidos imaginativa e emocionalmente como realidade, a partir de recursos e processos sonoros tonais, rítmicos, tímbricos, texturais não mediados conceitualmente, mas sentidos em nossos corpos, resta-nos objetivá-los.

REFERÊNCIAS

BURROWS, D. *Sound, speech, and music*. Amherst: The University of Massachusetts Press, 1990.

CHARTIER, R. *A ordem dos livros*. Tradução Mary Del Priore. Brasília: EdUnB, 1992/1994.

GIBSON, J. J. *The ecological approach to visual perception*. Boston, Massachusetts: Houghton Mifflin, 1979.

- GIBSON, J. J. The theory of affordances. In: SHAW, R.; BRANSFORD, J. (Ed.), *Perceiving, acting, and knowing: Towards an ecological psychology*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 1977. p. 67-82.
- HJELMSLEV, L. *Ensaio linguísticos*. Tradução de Antonio de P. Danesi. São Paulo: Perspectiva, 1959/1991.
- INGARDEN, R. *The work of music and the problem of its identity*. Berkeley: University of California Press, 1966/1986.
- LIMA, P. C. Composicionalidade: teoria e prática do compor no horizonte da atualidade, In: Volpe, M. A. (Org.). *Teoria, crítica e música na atualidade*. Rio de Janeiro: UFRJ, 2012a. p. 117-134.
- LIMA, P. C. *Teoria e prática do compor I: diálogos de invenção e ensino*. Salvador: Edufba, 2012b.
- MEYER, L. *Style and music*. Philadelphia: University of Pennsylvania, 1989.
- NOGUEIRA, M. Resposta de orientação musical: uma hipótese para a origem do dispositivo de sentido. *Música Hodie*, Goiânia, v. 16, n. 1, 54-70, 2016.
- NOGUEIRA, M. *Comunicação em música na cultura tecnológica: O ato da escuta e a semântica do entendimento musical*. 2004. 213 f. Tese (Doutorado em Comunicação e Cultura) – Escola de Comunicação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2004.
- NOGUEIRA, M. Condições de interpretação musical. *Debates*, Rio de Janeiro, v. 3, p. 57-80. 1999.
- NOGUEIRA, M. *Música e ficção: uma introdução à estética da recepção musical*. 1996. 132 f. Dissertação (Mestrado em Música) – Instituto Villa Lobos, Unirio, Rio de Janeiro, 1996.
- SCRUTON, R. *The aesthetics of music*. New York: Oxford University Press, 1997.
- ZUMTHOR, P. *A letra e a voz: a “literatura medieval”*. Tradução Amálio Pinheiro e Jerusa P. Ferreira. São Paulo: Companhia das Letras, 1987/1993.



Modo pesquisa e modo compor: aproximações e limites

Paulo Costa Lima

1.

A questão central deste escrito relaciona-se a algo que afeta muitos projetos de pesquisa na área de composição, e, certamente, em diversos outros campos de pesquisa na área de Artes. Trata-se da articulação e do equilíbrio entre modos de produção de conhecimento filiados a tradições distintas: *a criação musical*, com a pujança da diversidade cultural do planeta, ou, de maneira mais específica, tal como entendida e praticada no Ocidente, com mais de dois milênios de existência dialógica com relação ao corpo paralelo da teoria da música; e, por outro lado, *a pesquisa científica*, fruto privilegiado da era moderna, com suas premissas e processos característicos de construção de problemas, métodos e resultados.

O entrelaçamento dessas duas tradições, no âmbito dos programas de pós-graduação em Música, é algo que deve merecer atenção diferenciada, pois a melhor condução dos trabalhos não parece ser o expurgo de uma delas, e o des-

perdício de toda a experiência e modo de pensar/agir que representa. Vale lembrar que, em termos dessa convivência, não se verifica uma espécie de simetria entre as duas tradições. Pleiteando o reconhecimento da comunidade científica mais ampla, prevalece frequentemente a exigência das marcas de cientificidade para os projetos em música (em artes), algumas vezes ofuscando a riqueza desse encontro de tradições distintas. Ora, ao reconhecermos que as duas tradições (criação musical e pesquisa científica) estão vinculadas à possibilidade de produção de conhecimento,¹ damos um passo importante para refletir sobre possíveis paralelismos e fricções, legitimando nossa pergunta norteadora: como o modo pesquisa (que é compor, no sentido de criação) se entrelaça com o modo compor (que é pesquisa, no sentido de problematização)? Que espécie de reflexão pode ser construída sobre essa pergunta?

2.

De várias possibilidades, escolhemos construir um caminho de resposta que esteja ligado a situações vivenciadas ou, como diria Dewey (1934), ligado a um determinado “nível de atividade”, no caso, as minhas próprias experiências de orientação de projetos de mestrado e doutorado na área de composição musical, responsáveis que são pelos questionamentos aqui apresentados. Portanto, partindo da ideia de que tais experiências envolvem escolhas que as caracterizam como processos de investigação (com suas marcas ou emblemas de cientificidade), tentaremos percorrê-las, ou seja, reinterpretá-las, a partir de um jogo com categorias oriundas das minhas reflexões sobre a natureza do compor – seja de forma mais genérica, buscando elencar as marcas daquilo que chamei de composicionalidade, seja de forma direcionada aos processos composicionais que desenvolvi ao longo dos anos, priorizando assim os valores que me nortearam.

1 Ora, quem questionaria a afirmação de que Machaut, com sua *Missa de Notre Dame*, escrita por volta de 1300, tenha sim produzido conhecimento? Nesse momento, estamos três séculos antes do nascimento da ciência moderna. Essa relação de precedência da criação musical com relação ao discurso da ciência merece maior atenção. Impossível, por exemplo, deixar de reconhecer o tratamento sistemático da dimensão vertical em Machaut, apoiando-se nas consonâncias ancestrais (oitavas e quintas). Isso significa que o conceito de sistema lá estava em plena operação, dando à obra sua natureza de experimento sonoro, com redução de foco e problematização.

Até que ponto esses dois conjuntos de categorias poderiam reverberar nos processos de investigação, permitindo que a nossa reflexão sobre o entrelaçamento do modo compor e do modo pesquisa consiga avançar?

3.

Sobre o primeiro conjunto: nos últimos anos me propus o desafio de encontrar categorias que dessem conta da qualidade dos objetos (ou processos) do compor, o que chamei de composicionalidade:

- i) a invenção de mundos: com seu sabor heideggeriano – “a obra mundifica” – e sua referência necessária à criação de universos de sentido e significação;
- ii) a criticidade: com seu acento de teoria crítica – uma vez inventado um determinado mundo, também fica criado um ponto de observação e interpretação de todo o resto, ou seja, quem compõe, interpreta; e
- iii) a reciprocidade: a percepção de que o *design* cria o *designer* tanto quanto o *designer* cria o *design* (LASKE, 1991), tudo isso gerando implicações culturais que reúnem aportes da antropologia, da psicanálise e dos estudos de decolonização – vide Lima (2012), Lima (2016a), Lima (2016b). Essas seriam características nucleares do conceito. Outras duas instâncias, talvez mais basilares, seriam:
- iv) o campo de escolhas: para que haja composição é preciso que haja escolhas, ou seja, a liberdade potencial de realização de escolhas; e
- v) a indissociabilidade *de teorias e práticas* (JAY, 1998). Essas categorias mais básicas foram deixadas de fora deste jogo.²

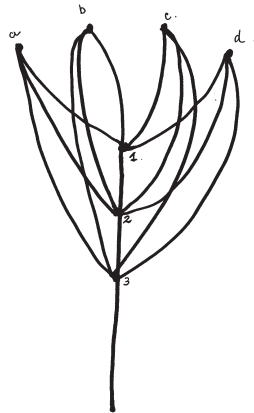
2 Essas duas últimas categorias são mais abertas e aparentemente menos susceptíveis de cruzamento com os valores; além disso, multiplicariam os pontos de encontro para 20, exigindo um espaço que aqui não temos.

4.

De forma mais recente, em meio a um mergulho memorialista, precisei esboçar categorias norteadoras dos meus processos de criação, chamei-as de valores: a *organicidade/profundidade* alude à capacidade de alinhamento lógico dos materiais; a *imantação pelo novo* remete ao valor da metáfora da revolução (JAY, 2011, p. 36), no âmbito do compor da tradição ocidental; *o ideal sonoro* é território experiencial, que também toca na questão da espetacularidade do compor; e os entre lugares são uma formulação atual do “isso e aquilo” ou inclusividade propostos por Ernst Widmer (1988), levando também em conta a noção de pós-colonialismo ou decolonização propostos por Lima (2012), Lima (2014), Lima (2016).

5.

Fazendo alusão ao curioso dito de Régis Duprat, segundo o qual o compositor seria uma flor que vai largando pétalas pela vida a fora (ou vida adentro), escolhi um roteiro partindo de um caso particular, o meu, na direção de uma possível visão mais ampla.³ O que aconteceria se cruzássemos as categorias da composicionalidade com os valores?



3 Ouvi esse dito da própria boca de Régis, no elevador da Escola de Música da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), no Passeio, durante o Simpósio Internacional de Musicologia de 2012.

O roteiro que aqui proponho é, na verdade, esse cruzamento entre os dois domínios – categorias da composicionalidade atravessando os valores que surgem da minha autorreflexão, tal como desenha a tulipa acima, onde os pontos {1,2 e 3} representam a composicionalidade, e os pontos {a, b, d, d} os valores.

6.

Uma vez imaginado, um tal modelo precisa de algum nível de aproximação, para que se possa medir preliminarmente seu alcance, possibilidades e limitações. Aqui utilizo o recurso da indução para tratá-lo como se fosse uma ferramenta conceitual. Qual seria, digamos assim, o paradigma (em termos de composição), do encontro entre as categorias “invenção de mundos” e “organicidade”? Creio que a obra de Brahms seria um exemplo paradigmático desse encontro, na medida em que toda a aparente liberdade de expressão, todo o clima emocional romântico, responde a rigorosas (porém flexíveis) transformações motivico-temáticas. Todavia, se pensamos no encontro de “invenção de mundos” e “imantação pelo novo”, um exemplo paradigmático convincente seria a obra de John Cage, por razões óbvias. No encontro entre “invenção de mundos” e “paixão/ideal sonoro” colocaria Stravinsky, tendo em vista o investimento feito em obras como *A Sagração da Primavera* ou *Pássaro de Fogo*. No caso de “invenção de mundos” e “entre lugares” penso na obra de Gilberto Mendes, especialmente *Santos Futebol Music* e *Obra Aberta*.

Se o cruzamento é entre “criticidade e organicidade”, creio que Schönberg permanece como paradigma para tudo que aconteceu a partir do início do século XX. “Criticidade e imantação pelo novo” ficaria bem exemplificado pela obra de Webern, e “criticidade e paixão/ideal sonoro” caberia muito bem tanto ao Ligeti (penso em *Lux Aeterna*) ou Boulez (penso no *Le Marteau sans Maître*, claro). Sendo o desafio o cruzamento de “criticidade” e “entre lugares”, a melhor solução parece ser a corrente espectralista, na medida em que mantém a realidade acústica como parte do trabalho estrutural, portanto, Murail e Grisey.

“Reciprocidade e organicidade” pode muito bem apontar na direção do universo sonoro da obra *The Unanswered Question* de Charles Ives, com suas identidades e camadas de sentido. No caso da relação entre “reciprocidade e imantação pelo novo” valeria a pena pensar na “nova complexidade” de Brian

Ferneyhough. Já entre “reciprocidade e paixão/ideal sonoro” vale a lembrança da obra de Villa-Lobos ou Arvo Part. No caso da articulação entre “reciprocidade e entre lugares” nada me ocorre de mais oportuno que a obra de Ernst Widmer com seu perfil mutante apoiado em estratégias octatônicas.

Fica assim esboçado, em rápidas pinceladas, esse modelo em forma de tulipa. Devemos agora tentar trazê-lo para o campo da metodologia.

7.

Retornemos ao primeiro ponto da tulipa. O que acontece quando a “invenção de mundos” encontra a organicidade? Ou seja, quando o desafio de mundificação tem diante de si o recurso do alinhamento lógico dos elementos e materiais? O que temos são justamente mundos criados com base nesse alinhamento lógico. Ora, essa orientação atravessa os quatro cantos do compor – a ideia, os materiais, a implementação e a obra – tal como apontamos em Brahms.

No modo pesquisa, esse encontro é incontornável – ou haveria pesquisa e metodologia que dispensassem o alinhamento lógico dos seus componentes? Podemos, porém, perguntar pela espécie de mundo que uma determinada problematização cria. Podemos pensar na escolha de problemas, na escolha de perguntas a serem feitas, como estratégias de invenção de mundos.

8.

Tomando o processo de pesquisa desenvolvido por Guilherme Bertissolo (e por mim orientado), sobre o compor da capoeira, percebemos uma grande negociação entre invenção de mundos e organicidade. No modo pesquisa, a decisão da imersão no contexto da capoeira vai incidir diretamente sobre a invenção de mundos – sobre as questões a serem esculpadas e, no final do caminho, sobre as composições derivadas do processo de pesquisa. Porém, a partir da imersão, já não se pode ignorar a organicidade oferecida pela própria capoeira, na escolha dos próximos passos (metafóricos e literais).

9.

a) Na pesquisa de doutorado de Ângelo Castro sobre o pensamento composicional de Fernando Cerqueira, algo semelhante pode ser descrito. Ângelo vai precisar do compasso oferecido por Otto Laske (1991), os conceitos do seu ciclo da composição, para “medir” a organicidade do pensamento e obra de Fernando Cerqueira. O mundo que está sendo inventado é justamente o resultado dessa conjunção – a organicidade de Laske lendo o pensamento e obra de Cerqueira. Invenção de mundos e organicidade se encontram e reverberam na obra composta por Ângelo Castro como resultado do percurso.

b) O processo de Pedro Amorim parte da indeterminação (seu tema no mestrado). A indeterminação dilata a invenção de mundos e detona a organicidade vigente, que já não dá conta desse amplo espectro de criação. Mas, outra organicidade parece ser necessária. Creio que foi nessa falha e desse impulso que o projeto de Pedro Amorim nutriu-se. Toda a elaboração sobre a ideia de mundo, de “compor no mundo” atende a essa recomposição da organicidade. A organicidade se expande na direção do mundo, acarretando um novo olhar interpretativo, uma nova criticidade. E o que dizer da reciprocidade? Bem, um ponto de partida interessante nessa direção é a série “Música de risco” com seu vandalismo ressignificador. Numa delas, uma sonata de Schubert é literalmente riscada no vinil, produzindo uma outra obra que surge nas frestas do seu original distorcido.

c) Com a solução autoetnográfica, partindo da busca de entendimento do seu próprio processo compositivo, Paulo Rios Filho colapsa a organicidade para dentro do processo – direção aparentemente contrária à de Pedro Amorim – mirando as bordas dos encontros e desencontros de princípios e práticas. Curiosamente, vai esbarrar na intuição, borda da organicidade. Aos poucos percebe-se que já não é a intuição de sempre, passa a ser uma intuição que se vigia. Eis o cenário da invenção de mundo, o colapso da organicidade vigente seguido de relativização pelo interesse no compor intuitivo, a engajar as ideias de Deleuze sobre linhas.

10.

Voltando a Bertissolo, precisamos entender que o modelo da flor vai além dos encontros binários entre uma categoria e um valor. Ao mergulhar na capoeira (levando questões anteriores sobre a relação entre música e movimento), a categoria de “invenção de mundos” tem encontro com a organicidade, mas também com os outros valores:

- com a imantação pelo novo: quem já havia antes conjugado dessa forma capoeira, pesquisa e composição? Levando, por exemplo, à cognição musical?
- com a paixão/ideal sonoro: o ideal sonoro da capoeira, do berimbau, mostra sua força;
- com os entre lugares (inclusividade): toda a experiência se reveste desse valor, o arcabouço conceitual fala disso muito claramente; e tudo isso fica belamente ilustrado pela foto recente do ex-doutorando dando um chapéu de couro em plena roda;

Com isso, concluímos que o traçado binário dentro da tulipa pode ser expandido nesse modo mais amplo, onde cada categoria se instaura a partir de vetores surgidos do campo dos valores.

11.

Em termos mais claros, estamos dizendo que o complexo formado por “invenção de mundos” e seus quatro vetores valorativos (organicidade, o novo, ideal sonoro e entre-lugares), afeta diretamente cada passo da investigação, o que nos lembra o esquema proposto por Dewey:

A atividade → a consciência (e formulação) do problema → a produção-observação de dados → a formulação de hipótese → teste da hipótese.

A passagem da atividade para a consciência e formulação do problema exige uma redução de foco. A invenção de mundos característica do modo pesquisa na tradição científica remete ao “controle instrumental da natureza”.⁴ No modo

4 Qual seria o princípio (ou valor) equivalente nas artes? Talvez algo na direção do controle/descontrole do imaginário.

compor, a formulação da ideia remete a um nível anterior, que seria o total de possibilidades do qual surge aquele projeto de obra; o total de possíveis ideias de onde uma será escolhida e desenvolvida. O princípio composicional da “economia de meios” é herdeiro dessa passagem. A produção-observação de dados dialoga com a produção de materiais, e a formulação da hipótese com o nível de implementação (processos – no ciclo de Laske).

12.

Mais uma vez retorno à pesquisa de Bertissolo para tentar fechar o círculo. Para além da categoria da invenção de mundos, também podemos identificar e discutir questões relacionadas às categorias criticidade e reciprocidade. O projeto de Bertissolo esbarrou com a criticidade – e que criticidade! – ao perceber que tudo que acontecia na roda de capoeira dialogava com o esforço mais recente de teorização a partir da cognição musical. Quanto à reciprocidade, ela pode ser avaliada tanto comparando o compositor Bertissolo de antes da capoeira com o que nela mergulha (literalmente), como também simplesmente seguindo o impacto dos conceitos do arcabouço (circularidade, ciclicidade, etc.) em suas obras.

13.

Retorno ao meu próprio processo de doutorado, querendo dizer o que era a pedagogia do compor em Ernst Widmer. Percebo que apenas enchi de palavras uma premissa que ele havia estabelecido em vida: compor e ensinar a compor são a mesma coisa.

Para responder à questão que pedagogia era aquela, precisei mergulhar na relação entre o compor e a pedagogia. Percebi que o compor comportava uma travessia cultural – a organicidade das estratégias octatônicas convocada para dar conta desse aporte identitário (reciprocidade), gerando criticidade. Tudo isso regido pelas leis widmerianas da organicidade e da relativização, que, como demonstro em meus estudos, habitam o universo da sala de aula e da formação de compositores.

Tudo bem: o compositor é uma flor que vai largando pétalas pela vida (dos outros) a fora ou adentro. Mas, diga-se de passagem, são pétalas sociais, social-

mente compartilhadas (mesmo quando não entendidas), através de complexos processos de invenção de mundos, criticidade e reciprocidade.

PÓS-ESCRITO

14.

Fica então dito: esse modelo-geringonça envolvendo uma tulipa formada por pontos de encontro entre categorias da minha reflexão recente sobre o compor, pode, sim, dar origem a interpretações que conectam os modos compor e pesquisa, e a atenção investigativa com relação a essa junção é deveras importante.

Vale observar que as conexões entre a reflexão aqui desenvolvida e os projetos por mim orientados foram construídas tomando o próprio processo de investigação como objeto. Foi possível fazer referências aos impasses e soluções adotados por cada pesquisador. Percebe-se, assim, que nos projetos mencionados, a realidade e premência da interação e diálogo do compor com o horizonte da cientificidade era algo importante, modelando o destino de cada empreitada.

15.

No caso da investigação de Guilherme Bertissolo (2013) – a que foi mais citada neste artigo – pudemos ver como o diálogo entre invenção de mundos, criticidade e reciprocidade, de um lado, e organicidade, imantação pelo novo, ideal sonoro e entre lugares, por outro, foi importante para o processo em tela e seus resultados. A música composta por Bertissolo nesse período demonstra de forma cristalina essas preocupações.

Todavia, podemos ir ainda mais adiante. Podemos perguntar pela eficácia desse modelo de categorias (composicionalidade e valores): até que ponto incide, ou pode incidir de forma mais direta sobre o compor? Portanto, eficácia no sentido de que, além de viabilizar interpretações mais amplas sobre o processo do compor, possa descer diretamente ao traçado musical das escolhas realizadas.

Para seguir nessa direção, uma outra pergunta se faz necessária: do ponto de vista de elaboração de uma teoria do compor, o que significa ter construído,

como fez Bertissolo (2013), um arcabouço conceitual a partir das noções de ciclicidade, circularidade, incisividade e surpreendibilidade?

16.

Para responder a essa última pergunta, devemos oferecer um pouco mais de contextualização. É que a ideia de valorizar a noção de “ciclos” no âmbito do compor surgiu bem antes da pesquisa realizada por Bertissolo. Surgiu como solução para o tema da principal disciplina da área de Composição, os Seminários em Composição. Escolhi a noção de ciclo como tema para os Seminários de 2009, a partir da constatação de que temas muito específicos dificultariam a construção de diálogos e de debate entre os participantes – na medida em que contemplariam apenas alguns interesses de pesquisa –, e temas amplos demais, capazes de gerar altos vãos de abstração, seriam incapazes de fluir de forma eficaz para o ambiente da criação musical propriamente dito. Nesse sentido, a noção de “ciclos” era um achado, constituindo uma espécie de nível intermediário entre o nível mais abstrato e o chão das escolhas. Chegamos a listar 25 feições para o conceito, ou seja, 25 formas de abordá-lo a partir de uma perspectiva do tipo “mão na massa”. E o resultado dos Seminários foi excepcional, cada participante construindo o seu caminho de interesse e ajudando a iluminar o dos outros.

Coube então a Bertissolo relacionar a vivência da capoeira com a miríade de situações levantadas pelo Seminário em questão. Demos sorte, já que o contexto da capoeira não poderia ser mais indicado para tratar da questão dos ciclos, ou, como agora fraseia Bertissolo, a questão da ciclicidade. E foi, certamente, a densidade oferecida pelo campo dos ciclos que serviu como arrimo para os outros membros do seu arcabouço conceitual. Todo esse relato poderia fazer parte de uma reflexão sobre a relação entre pesquisa e ensino, mas não é nosso foco no presente capítulo.

17.

Com esse esforço de contextualização podemos enfrentar agora o desafio de responder à questão posta anteriormente sobre a eficácia do modelo quando

nos aproximamos de um nível mais próximo das escolhas compositivas. O arcabouço conceitual proposto por Bertissolo pode ser entendido como um conjunto de indicadores de processos e gestos musicais. Diante do desafio de construir o seu capítulo de memorial analítico-descritivo, Bertissolo decide utilizar as noções do arcabouço conceitual exatamente como indicadores de processos por ele elaborados no compor. Essas noções que aqui descrevo como “indicadores de processos” são ferramentas conceituais capazes de abrigar e descrever processos composicionais.

Ora, tendo em vista a perspectiva deste artigo, e já no âmbito de uma pós-conclusão depois do nosso trajeto, o que gostaria de pontuar é que o modelo da tulipa, jogando com categorias da composicionalidade e com os valores do compor, aponta para seu próprio enraizamento diante da “mão na massa” do compor, diante da experiência vivida de realização de escolhas e cruzamento de teorias e práticas, através do desdobramento em processos. No caso específico da interação com a capoeira surgiram os quatro conceitos mencionados. Fica, portanto, o desafio de pensar o destino do macro-modelo da tulipa na direção do enraizamento no ambiente do compor, tomando como destino a identificação de processos capazes de acolher em seus bojos, gestos, procedimentos, estratégias e técnicas as mais diversas.

18.

Dediquei recentemente alguns semestres de ensino a noções como “intensificação” ou “continuidade”. A intensificação é um tema gratificante, pois oferecido como desafio ao estudante compositor ele proporciona um mergulho no ambiente sonoro específico de interesse desse criador, mas, ao mesmo tempo, permite um olhar objetivo de todos os participantes. Decidir, em sala de aula, se houve ou não intensificação num determinado fragmento composto por um dos participantes é uma atividade das mais ricas, pela exposição e debate de critérios que proporciona. Pois então, fica assim esboçado o destino do modelo da tulipa: o acoplamento a indicadores de processos tais como “intensificação”, “continuidade”, “direcionalidade”, ou mesmo as próprias noções utilizadas por Bertissolo (2013), tais como “ciclicidade” ou “surpreendibilidade”.

Veremos, assim, até que ponto o modelo pode avançar na direção de uma espécie de rizoma da composição musical, e que papel esse tal rizoma poderia desempenhar nos processos de ensino. Pois então: qual a importância disso para nossa discussão central, o entrelaçamento dos modos compor e pesquisa? Assim como a problematização incide de forma decisiva sobre a escolha de métodos, a produção e interpretação de dados, e a obtenção de resultados, acreditamos que a projeção das questões aqui discutidas – no caso, a confluência entre categorias e valores – num nível mais próximo das decisões composicionais, colocando assim em perspectiva a relação do modo pesquisa com entidades tais como procedimentos, estratégias e técnicas composicionais, através da identificação de processos, será um passo adiante no entendimento desse entrelaçamento de problematizações e metáforas.

REFERÊNCIAS

- ADORNO, T. W. *Philosophy of modern music*. New York: The Seabury Press, 1980.
- AMORIM FILHO, P. *Compor no mundo: um modelo de compor música sobre bases fenomenológicas*. 2014. Tese (Doutorado em Música) – Escola de Música, Universidade Federal da Bahia, Salvador.
- BERTISSOLO, G. *Composição e capoeira: dinâmicas do compor entre música e movimento*. 2013. Tese (Doutorado em Música) – Escola de Música, Universidade Federal da Bahia, Salvador.
- DEWEY, J. *Art as experience*. New York: G. P. Putnam & Sons, 1934.
- HEIDEGGER, M. *A origem da obra de arte*. Lisboa, Martins Fontes, 1990.
- JAY, M. *Cultural Semantics: keywords of our time*. Amherst: University of Massachusetts Press, 1998.
- JAY, M. Mourning a metaphor, In: JAY, M. *Essays from the edge*. Charlottesville: University of Virginia Press, 2011.
- LASKE, O. Toward an epistemology of composition. *Interface*, Amsterdã, v. 20, n. 3-4, p. 235-269, 1991.

- LIMA, P. C. *Teoria e prática do compor I: diálogos de invenção e ensino*. Salvador, EDUFBA, 2012.
- LIMA, P. C. *Teoria e prática do compor II: diálogos de invenção e ensino*. Salvador, EDUFBA, 2014.
- LIMA, P. C. *Teoria e prática do compor III: lugar de fala e memória*. Salvador, EDUFBA, 2016.
- REYNOLDS, R. *Form and method: composing music*. New York, Routledge, 2002.
- RIOS FILHO, P. *Um compor-emaranhado: composição, teoria e análise ao longo de linhas*. 2015. Tese (Doutorado em Música) - Escola de Música, Universidade Federal da Bahia, Salvador.
- TAVARES, A. *O pensamento composicional de Fernando Cerqueira: memórias e paradigmas*. 2004. Tese (Doutorado em Música), - Escola de Música, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2004.
- WIDMER, E. *A formação dos compositores contemporâneos... e seu papel na educação musical*. Salvador: [s.n.], 1988.



Interpretação musical e narratividade: estudo aplicado à peça *Aboio Op.65* para flauta solo de Paulo Costa Lima

Solon Santana Manica

Esta pesquisa¹ realizada no curso de Doutorado em Música na Universidade Federal da Bahia, trata-se da descrição de um processo criativo, a elaboração da interpretação e criação da performance da peça *Aboio Op.65* de Paulo Costa Lima. A teoria da narratividade de Almén foi utilizada como base para criar uma narrativa musical da peça estudada. A narrativa desenvolvida através dessa teoria serviu como fator inspirador inicial para a criação de uma performance da obra. O estudo se fundamentou nos princípios da pesquisa artística, a qual tem como foco a descrição de um processo criativo. Na pesquisa artística são apresentados os contextos teóricos diversos que influenciaram as escolhas interpretativas do artista-pesquisador em suas atividades. O processo criativo descrito pelo pró-

¹ O texto trata da pesquisa desenvolvida ao longo do curso de Doutorado em Música na Universidade Federal da Bahia (UFBA) sob orientação do prof. dr. Lucas Robatto.

prio artista auxilia a compreender a visão prismática, proposta por Coessens (2014), que tem enfoque nas diferentes possibilidades e nos diversos caminhos traçados pelo intérprete. Essa abordagem proporciona uma outra maneira de entender a performance musical estudada aqui, na qual os conhecimentos sobre o fazer do *performer* são colocados em evidência.

A questão “como o *performer* dá significado a uma obra musical?” foi central para o estudo realizado. Visto que a pesquisa trata da descrição do processo de criação artística de uma performance musical, o ato de atribuir significado artístico a uma partitura (no contexto da música de concerto de tradição ocidental), a partir de processos teóricos (modos pelos quais são atribuídos significados a uma obra de arte). Logo, esta questão é essencial para entender a escolha dos referenciais teóricos: das muitas vertentes que explicam o processo de dar significado às coisas, os referenciais da pesquisa foram escolhidos, por suas qualidades e afinidades com a minha forma de pensar e sentir o mundo, e aplicados à partitura e a outras performances, criando significados – ou sentido, palavra que se refere a: sentimento, direção, coerência, sensação, etc. – textuais, que vão ajudar na criação de sentidos musicais: minha interpretação.

O *performer* ao criar a sua interpretação da música faz uso da sua imaginação, a pesquisa desenvolveu essa abordagem por entender que interpretar uma peça musical é um ato essencialmente criativo. O estudo está ciente de que este não representa o único elemento envolvido no processo de interpretação, pois os demais fatores como a capacidade analítica e conhecimentos sobre o ambiente cultural (estilo, por exemplo), dentre outros, também estimulam e proporcionam saberes que contribuem com a criatividade do intérprete. Assim, a investigação demonstrou que além do texto (partitura), a análise da tradição das performances² da obra por gravações (recorte escolhido pela pesquisa) para elaborar uma narrativa musical da peça pode servir como ferramenta capaz de impulsionar a criatividade do *performer* em sua interpretação.

Foram problematizadas as tensões existentes no pensamento analítico/hermenêutico (do qual a narratividade faz parte) que, diferente do ponto de vista apresentado anteriormente, por vezes considera a performance um ato de reprodução (de um texto/partitura) e não um ato de criatividade. A investigação

2 O termo “tradição” aqui se refere ao histórico de interpretações, em analogia ao termo “tradição de fontes” dos estudos linguísticos e musicologia.

pretendeu desenvolver, dentre seus objetivos específicos, uma abordagem analítica que faça uso de gravações. Essa escolha procurou ressaltar a importância de desenvolver formas de pensar a música que não ignorem sua corporificação: a performance. Portanto, a abordagem utilizada não ignorou a tradição dos estudos analíticos em música, relacionando-a com a abordagem centrada no texto (partitura). Assim, a pesquisa além da abordagem analítica tradicional (partitura), traz a análise de gravações, o que é recente dentro dos estudos analíticos e novidade quando aplicado na teoria da narratividade de Almén. Quando a pesquisa fez uso de gravações para análise, entrou em questão a tradição das performances da obra estudada. Este ponto, o uso de gravações da obra, foi relevante para o estudo, pois é prática frequente entre *performers* e parte essencial da atividade criativa. Assim, foram aproveitados os espaços e as lacunas abertas por outros estudos, nos quais se utiliza a narratividade como ferramenta auxiliar na construção de uma interpretação musical.

A escolha dos métodos empregados nas análises e da teoria da narratividade musical de Almén foi de cunho pessoal do pesquisador. Sem a pretensão de delimitar um “caminho certo”, dentre as infinitas possibilidades, mas um “caminho possível” de se interpretar a música a partir de teorias que se adéquam à minha maneira de pensar a performance musical. O ambiente acadêmico no qual se insere a presente pesquisa, a pós-graduação em Música no Brasil, também influenciou nas escolhas metodológicas. Conseqüentemente, o estudo faz referência à tradição acadêmica e ao paradigma científico que marcam a maior parte das pesquisas em performance musical no país.

O aspecto original desta investigação reside em aplicar a teoria narrativa de Almén a partir da análise de duas gravações da peça *Aboio Op.65* de Paulo Lima, em paralelo à abordagem do texto musical da obra. A tese observa que a teoria da narratividade, dentro do atual contexto dos estudos de análise musical, não pode ignorar a importância da compreensão da música instanciada em suas performances. Por isso, foram analisadas gravações de performances como ferramenta complementar na compreensão da complexidade do fenômeno musical, apresentado por uma determinada obra.

O estudo objetiva, portanto, descrever o processo criativo de elaboração de uma performance musical, e utiliza a teoria da narratividade de Almén como base para elaboração de uma narrativa da peça *Aboio Op.65*. Conseqüentemente, esse processo, que envolveu as análises supracitadas, provoca discussões sobre

os fundamentos da teoria de Almén. A discussão foi feita através da descrição de uma interpretação criada se utilizando destes fundamentos teóricos. No caso, a interpretação desdobrou a teoria original, que trata de criar “metatextos” narrativos que “descrevem” textos musicais, expandindo-a de modo a incluir a criação de “metatextos” narrativos que “descrevam” gravações de performances. Nesta perspectiva, a teoria da narratividade de Almén, a obra específica (*Aboio Op. 65*), assim como as performances escolhidas foram, de algum modo, de importância secundária, pois o foco da pesquisa foi a descrição do processo criativo. A teoria, as análises da obra e das performances serviram então de fundamento – “centelha inicial”, “inspiração” ou “guia”, etc. – para o processo criativo que foi, ao final, o objeto observado por este estudo.

Outro aspecto importante foi o fato de que a pesquisa não pretendeu “avaliar” o processo ou a performance resultante da aplicação da teoria da narratividade de Almén. O processo artístico em si é resultado de escolhas, as opções feitas pelo artista são resultado de avaliações: por que este fraseado e não outro? Esse processo criativo se fundamenta em avaliações extremamente subjetivas e pessoais. São essas avaliações que foram explicadas ao longo da tese, na descrição do processo. Em outras palavras, o que se evita aqui é uma avaliação objetiva (científica). Embora parte das escolhas e mesmo a escrita do trabalho estejam de acordo com as normas científicas, devido ao contexto em que está inserido este estudo (pós-graduação em Música no Brasil). A investigação se baseou nos princípios da “artistic research”³ para o qual a descrição do processo já é por si mesma o resultado esperado da pesquisa – evitando assim avaliações “quantitativas” do produto (performance) ou do processo.

Em termos metodológicos a pesquisa traçou o seguinte caminho: exposição e discussão do arcabouço teórico que influenciou o processo criativo; realização de análise, por meio de ferramentas analíticas distintas (teoria dos conjuntos, *Sonic Visualiser*, análise narrativa); criação de narrativa musical da peça estudada; criação de performance; descrição do processo criativo e conclusão. A exposição e discussão do arcabouço teórico que influenciou o processo criativo tratou basicamente da relação da pesquisa realizada com as demais pesquisas em performance musical no Brasil, da questão do paradigma científico e sua

3 Ver: *The Artistic Turn - A Manifesto* (COESSENS; CRISPIN; DOUGLAS, 2009).

influência nos estudos de performance musical e o contraponto de um novo paradigma emergente como propõe Boaventura de Souza Santos (1995).

A pesquisa artística foi contextualizada e defendida como uma possível resposta da pesquisa em performance musical a esse paradigma emergente, na qual outros discursos que não somente o científico – o discurso do artista, para defender o diálogo entre diferentes discursos – tenham importância e sejam reconhecidos como geradores de novos conhecimentos sobre a Música. A teoria de Byron Almén também foi explicada e discutida, a seguir se aborda de forma sintética essa teoria para que o leitor possa compreender seu uso e implicações no processo criativo para em seguida tratar das questões relacionadas ao novo paradigma do conhecimento proposto por Boaventura de Souza Santos.

A resolução do conflito entre uma hierarquia que impõe ordem e a sua transgressão é o que define o arquétipo narrativo na teoria de Almén. O autor para entender este conflito faz uso dos conceitos de *markedness*, *rank* e transvaloração. Os conceitos de *markedness* e *rank* da teoria narrativa de Almén foram fundamentais na análise narrativa realizada na pesquisa. Para esclarecer o leitor, entende-se por *markedness* as relações de diferenciação ou marcação dentro da peça musical analisada (grave/agudo, lento/rápido, legato/staccato). Por *rank* são entendidas as relações de classificação dentro da peça, ou seja, como as relações de *markedness* se desenvolvem ao longo da música (um tema musical repetido várias vezes adquire, cada vez, maior importância). A trajetória narrativa da peça se define pelo conceito de transvaloração, que é o resultado dos conflitos presentes na peça na avaliação do analista. A trajetória narrativa na teoria de Almén pode ser:

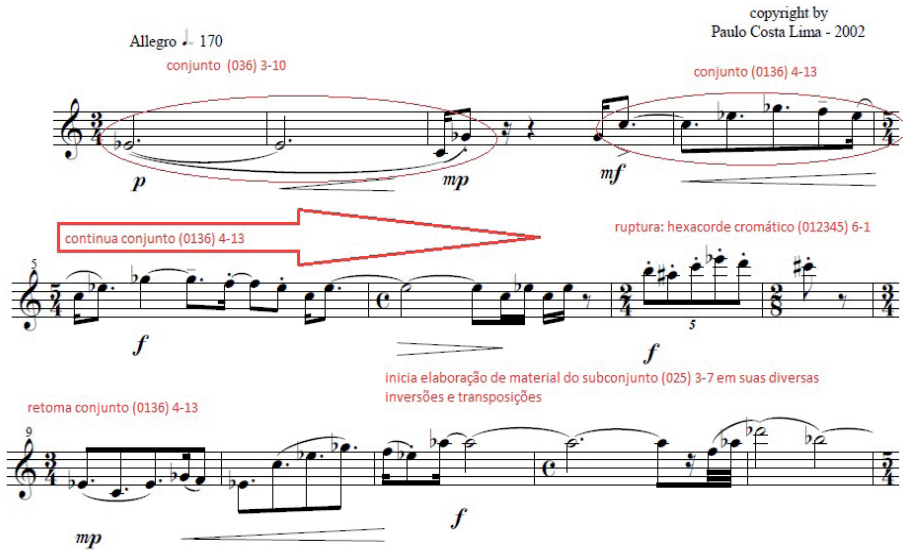
- romântica: a vitória de uma hierarquia que impõe ordem sobre sua transgressão (vitória+ordem);
- trágica: a derrota da transgressão por uma hierarquia que impõe ordem (derrota+transgressão);
- irônica: a derrota de uma hierarquia que impõe ordem por sua transgressão (derrota+ordem); e
- cômica: a vitória da transgressão sobre uma hierarquia que impõe ordem (vitória+transgressão).

A diferença entre uma narrativa cômica e irônica é de perspectiva. Em ambos os casos o resultado é o mesmo – derrota da ordem ou vitória da transgressão, mas visto por uma perspectiva diferente. Tal qual um jogo de futebol no qual a torcida do time que venceu observa o jogo como a vitória do seu time e a torcida rival observa como a derrota de seu time. É a essa diferença de perspectiva de um mesmo resultado que a teoria de Almén alude. O autor defende o ecletismo metodológico, por isso para estruturar a interpretação narrativa para esta pesquisa foram utilizados dois métodos analíticos, o primeiro tomou como base a teoria dos conjuntos, exposta no livro *Introdução a teoria pós-tonal*, de Straus (2013). Essa primeira abordagem levantou dados a respeito da organização dos sons presentes na música. Observou-se a organização pós-tonal da peça e, por isso, as categorias de organização do sistema tonal (tônica, subdominante, dominante) não se aplicam. Outra lógica é utilizada na relação entre os sons presentes na peça.

Em seguida foram analisados áudios de performances da música. Essa abordagem, por sua vez, não se restringiu ao caráter abstrato da partitura. Procurou observar o fenômeno musical não sob um enfoque abstrato, como a primeira, mas sim observar o fenômeno musical pela interpretação do músico. Para auxiliar esta análise foi utilizado o programa *Sonic Visualiser*. Este último possibilitou que dados como dinâmica e agógica fossem “extraídos” do arquivo de áudio da performance e posteriormente demonstrados visualmente, representados através de gráficos.

A seguir são apresentados exemplos das análises realizadas na pesquisa. O primeiro trata da análise por meio da teoria dos conjuntos, mostra o início da peça e a oposição, já presente no início da peça, entre lirismos e pontilhismos (ruptura do movimento melódico anterior por meio de cromatismos), conflito que define a interpretação narrativa da música. Também podem ser percebidos os conjuntos de classes de notas, a organização pós-tonal da peça, recurso utilizado pelo compositor para dar coerência à relação entre os sons. O segundo exemplo mostra um gráfico de andamento, foram apresentados gráficos de andamento e dinâmica das duas gravações analisadas. As condições acústicas das salas onde ocorreram as gravações foram distintas, a primeira em uma sala silenciosa e de pouca reverberação e a segunda em uma sala ruidosa e de ampla reverberação, o que influenciou a performance e a interpretação narrativa da música. As diferenças de dinâmica e andamento entre as duas gravações foram determinantes para definir a trajetória narrativa da peça.

Figura 1: *Aboio Op.65* cc.I-13

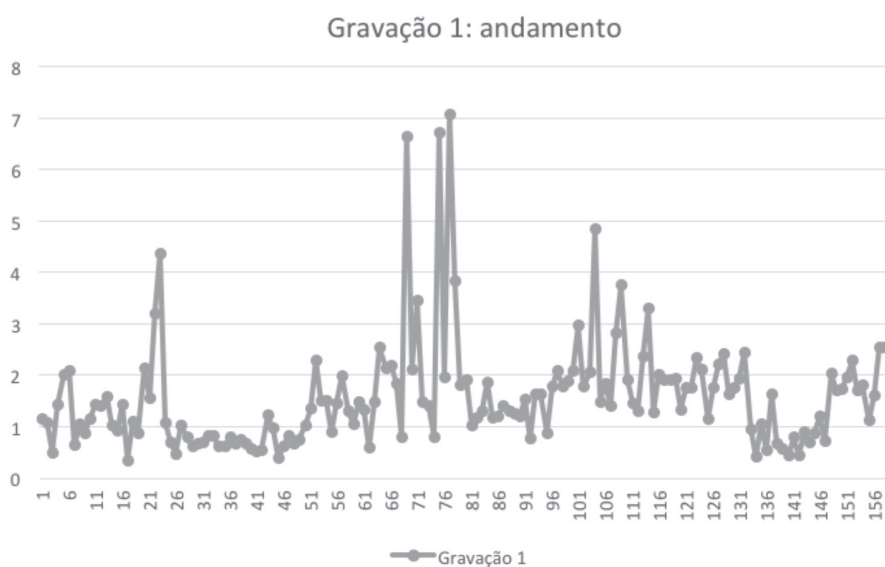


Os gráficos a seguir apresentam no eixo horizontal os compassos da peça e no eixo vertical a duração em segundos entre cada compasso. Os picos representam geralmente as fermatas assinaladas na partitura pelo compositor. É interessante observar que na primeira gravação o andamento médio fica abaixo da linha de 1 segundo, enquanto na segunda fica, geralmente, acima da linha de 1 segundo. Também os picos de duração entre compassos na primeira gravação chegam a pouco mais de 7 segundos, enquanto na segunda chegam a quase 10 segundos. A diferença de andamento médio entre as duas gravações influenciou a percepção da relação entre lirismos e pontilhistas na peça – conflito principal, pelo qual se definiu a trajetória narrativa. Enquanto a primeira gravação apresenta sons mais destacados nas figuras pontilhistas, na segunda soa mais *legato*, devido ao andamento mais lento e as condições acústicas da sala como supracitado.

A diferença entre as gravações me fez atribuir uma narrativa cômica para a primeira gravação e uma narrativa irônica para a segunda. O motivo foi que a diferenciação entre os elementos líricos e pontilhistas foi minimizada pela articulação mais branda, a ampla reverberação da sala e o andamento médio mais lento da segunda gravação. Quando a diferenciação entre os elementos conflitantes foi minimizada em vez de interpretar como uma vitória da transgressão

sobre a ordem hierárquica (narrativa cômica), interpretei uma derrota da ordem hierárquica para a transgressão (narrativa irônica). Essa foi a minha interpretação e o interessante é que as condições acústicas da sala onde ocorreu a performance (e a gravação da mesma) foi determinante para interpretar a trajetória narrativa. Esse aspecto não é sequer levado em consideração em uma análise de partitura, o que demonstra a incompletude de uma abordagem centrada unicamente no texto.

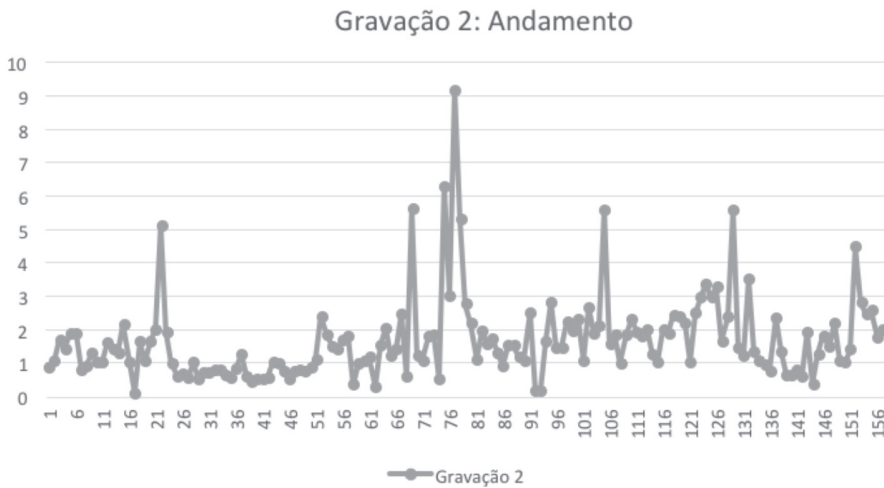
Figura 2: Gráfico de andamento da primeira gravação



As diferenças entre as gravações causaram, como diria Almén, flutuações de *rank*. Os distintos andamentos médios e as diferenças de condições acústicas da sala e de articulação fizeram com que os elementos musicais associados à transgressão adquirissem maior importância na primeira gravação. Esse fato inspirou ideias que foram aproveitadas no meu processo criativo e resultou na criação de uma fase irônica dentro da narrativa cômica que propus para a peça. O que ressalta como o uso da narrativa musical pode proporcionar ferramentas

ao intérprete para lidar com aspectos técnicos do instrumento – articulação, no presente caso – tendo em vista a expressão de ideias musicais.

Figura 3: Gráfico de andamento da segunda gravação



Para efetuar a análise narrativa, como explica Almén, deve-se individualizar os elementos musicais que apresentam relação de oposição, relações de diferenciação (*markedness*). A análise realizada com base na teoria dos conjuntos permitiu ver que a oposição entre lirismos e pontilhismos, sugerida pelo compositor no apêndice da obra, ocorre pela oposição entre melodias que tem como base o conjunto (0136) 4-13 e seus subconjuntos (lirismos) e cromatismos em *staccato* (pontilhismos). Esses materiais formam a oposição central da peça, através da qual se estabeleceu sua trajetória narrativa.

Observadas as relações de diferenciação entre elementos musicais, esses foram submetidos a relações de classificação (*rank*). Em seguida foram atribuídas as relações hierárquicas entre os elementos musicais, que caracterizam a tensão entre a transgressão e a hierarquia que impõe ordem. A resolução desse conflito define o processo de transvaloração e, por fim, a trajetória narrativa. A interpretação de quais elementos representam a transgressão e quais representam a hierarquia são escolhas de cunho pessoal do analista. A avaliação dos materiais

musicais e atribuição de suas relações hierárquicas, não se pretendeu unívoca. A pesquisa objetivou oferecer uma interpretação fundamentada na análise dos elementos musicais que possibilite outras interpretações. O estudo não se pretendeu definitivo, mas sim fomentador ao apresentar um aporte teórico e observações analíticas que sirvam de base para estimular a criatividade e a imaginação no processo de preparação de uma performance musical.

Um exemplo do uso de aspectos técnicos do instrumento visto na descrição do meu processo criativo, presente na tese, ocorre no final na peça. Na parte final da peça os lirismos se apresentam como breves comentários ou reminiscências, pois predominam os pontilhismos. Para realçar a diferença entre os elementos líricos (melódicos) e pontilhistas (rítmicos) foi utilizado o vibrato. O uso do vibrato nas notas longas dos breves comentários líricos acentuou a diferença em relação aos pontilhismos.

O parágrafo anterior traz um exemplo do uso do vibrato para acentuar o conflito entre elementos musicais na música. Isso oferece um exemplo de conexão direta entre ideias musicais e aspectos técnicos da flauta. Outros aspectos técnicos como dinâmica, articulação e timbre do som (nuances de timbre realizadas pelo *performer*) foram utilizados associados a ideias musicais, para salientar a interpretação narrativa pretendida. Os demais exemplos se encontram na tese. O importante é evidenciar como a narrativa pode funcionar como um importante elo entre aspectos técnicos e intenções expressivas do músico, para auxiliar a criatividade do artista durante a elaboração da performance.

A pesquisa apresenta como importante parte da sua fundamentação o estudo dos escritos do compositor (sua ideias e questionamentos teórico-práticos) e a realização de uma entrevista com Paulo Lima. Os questionamentos do compositor, presentes nos textos selecionados pelo estudo (LIMA, 2013; 2012; 2005), foram de grande valia para auxiliar o entendimento de questões relativas às intersecções entre a teoria e a prática, presentes tanto nas atividades do compositor como do *performer*. Paulo Lima (2012, p. 117-132) em *Composicionalidade: teoria e prática do compor no horizonte da atualidade* defende a interpenetração entre teoria e prática. O autor afirma que não faz sentido pensar a composição como se a teoria estivesse do lado de fora. Através do conceito de composicionalidade, Paulo Lima argumenta como a teoria se faz presente no campo das escolhas da prática composicional, na sua aplicabilidade, ou seja, como se dá a aplicação de conceitos/ideias teóricos no fazer do compositor. Os argumentos

mostram a indissociabilidade entre teoria e prática, a qual se faz presente nas escolhas interpretativas do *performer* ao elaborar uma performance musical. A descrição do processo criativo sobressai esta relação teórico/prática.

A entrevista com o compositor contribuiu e influenciou o processo criativo. As ideias apresentadas por Paulo Lima ressaltaram potencialidade da narrativa musical de traçar a relação entre música e sociedade. Os conflitos entre clichê e vanguarda, tradição e modernidade, pensados pelo compositor relacionam conflitos musicais com conflitos socioculturais. A entrevista fornece diversos elementos que passaram a fazer parte do meu imaginário da peça, o que contribui para a elaboração da performance musical de *Aboio Op.65*.

A autora Kathleen Coessens (2014, p. 12-13) afirma que tanto o artista como o processo artístico são dinâmicos. O reajuste dos esquemas elaborados pelo indivíduo o conduzem a sempre recriar a sua arte. A autora entende que a exploração de aspectos novos e diferentes parte sempre do ponto de vista do artista, da criação. Coessens explica que a visão prismática e a reflexividade da pesquisa artística constroem um conhecimento caleidoscópico, as partes e parcelas da rede artística do conhecimento exploradas. A autora afirma que a rede artística de conhecimento se apresenta na descrição do processo criativo, pela qual o artista traça sua práxis e reflexão.

O diálogo do discurso do artista e do discurso acadêmico é tema do artigo de Lucas Robatto (2013, p. 56-94) intitulado *A interpretação musical: o trânsito entre prática e academia mediado pela ideologia*, que fala sobre o trânsito entre esses dois discursos e suas implicações ideológicas. O autor apresenta um breve panorama de como ocorreu o processo de entrada no país da pesquisa em Música na universidade e de como matrizes estrangeiras influenciaram esse processo. Em suma, Robatto demonstra que a pesquisa acadêmica não é uma necessidade inerente dos *performers*, mas uma necessidade para que a performance musical pudesse se inserir no âmbito da pós-graduação em música no país, devido aos modelos e paradigma adotados. Robatto defende que o discurso do artista, que difere do discurso acadêmico, deve e pode dialogar para a formação do conhecimento. Sobre essa necessidade de relação dialógica entre diferentes discursos o autor afirma:

Somente quando um discurso é compreendido como parte de um diálogo entre partes igualmente postas e autorizadas, sem relações de hierarquia ou

dominação entre elas, é que todo o seu potencial de informação e construção do conhecimento estará realmente disponível. (ROBATTO, 2013, p. 89)

Os questionamentos apresentados remetem a questão do paradigma científico (dominante) e a noção de um novo paradigma emergente para solucionar as dicotomias presentes (arte/ciência, corpo/mente, etc.) e estabelecer uma relação dialógica entre os diferentes discursos. Boaventura de Souza Santos (1997) considera que a construção de um novo paradigma do conhecimento passa pela crítica ao paradigma científico dominante. O autor entende que para atingir esse objetivo se faz necessário reconhecer a pluralidade e diversidade pela qual emerge o conhecimento. Santos (1997, p. 329-332) afirma que a imposição do paradigma científico (da modernidade) gerou um epistemicídio, segundo o autor, ainda maior que o genocídio das populações indígenas americanas. Outras culturas foram consideradas irracionais ou mistificadoras e, por isso, formas ilegítimas, incapazes de gerar conhecimento.

A fim de construir o novo paradigma, uma nova subjetividade, deve-se romper com a distinção sujeito/objeto, a qual induz não só à abstração do objeto, mas também do sujeito, que é resultado de um autoesquecimento, ocultado no esquecimento do outro. Segundo o autor, esse paradigma é fruto de um diálogo intercultural o mais amplo e horizontal possível. O qual deve partir de uma base intercultural das necessidades humanas e assim alcançar uma inteligibilidade sobre os meios para atender essas necessidades. Boaventura entende que todas as culturas têm a dignidade humana como um valor e, por isso, esse é o valor que possibilitará uma hermenêutica transvalorativa e multicultural.

O último parágrafo apresenta termos utilizados por Boaventura (1995) como “intercultural”, “transvalorativa” e “multicultural”. Esses três termos fornecem pistas de como se deve pensar o paradigma do conhecimento em uma perspectiva, multi, inter e transdisciplinar em artes. O que fornece argumentos para pensar as relações ou diálogos entre disciplinas/materiais, que ocorrem dentro de um contexto cultural, que são processos culturais/artísticos.

É preciso ligar os pontos. Diferentes autores apontam esta necessidade tal qual a complexidade de Edgard Morin (1983,1991), o manifesto pela transdisciplinaridade de Nicoleuscu (1999), o princípio de autopoiese de Maturana e Varela (1995), para citar alguns autores base de diversos estudos posteriores sobre o tema. O conhecimento após a revolução tecnológica digital – internet e meios

de comunicação de massa – pode e deve ser visto por múltiplas perspectivas. Uma tese publicada na internet pelos Estados Unidos, Japão, um país africano, europeu ou latino-americano, pode ser acessada imediatamente de qualquer canto do mundo. Há excesso de informação especializada e urge conectar as ideias, a relação entre as disciplinas que estudam os fenômenos do mundo e, por isso, possuem uma fonte comum. O multi, inter e trans são, na verdade, diferentes maneiras de articular ideias ou materiais. O que está em jogo é mudar a matriz do pensamento cartesiano (DESCARTES, 2005) e sua fragmentação do conhecimento através da integração e articulação dos diferentes saberes.

REFERÊNCIAS

- ALMÉN, B. *A Theory of musical narrative*. Bloomington: Indiana University Press, 2008.
- COESSENS; CRISPIN; DOUGLAS. *The artistic turn – a manifesto*. Orpheus Research Centre in Music Series, 1, Leuven: Leuven University Press, 2009.
- COESSENS, Kathleen. *A arte da pesquisa em artes: traçando práxis e reflexão*. *Art Research Journal*, Natal, v. 1/2, p. 1-20, 2014.
- DESCARTES, R. *Discurso do método*. Tradução de Paulo Neves. São Paulo: L&PM, 2005. (Coleção Pocket)
- LIMA, P. C.; KOWALSKI, M. The rest is noise: listening to the 20th Century, by Alex Ross (Review). *ART: Revista da Escola de Música e Artes Cênicas da Universidade Federal da Bahia*, Salvador, v. 24, p. 1, 2013.
- LIMA, P. C.; KOWALSKI, M. Composicionalidade: teoria e prática do compor na atualidade. In: VOLPE, M. A. (Org.) *Teoria, crítica e música na atualidade*. Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro, Escola de Música, Programa de Pós-Graduação em Música, 2012. p. 117-132.
- LIMA, P. C.; KOWALSKI, M. Quem poderia se proibir de continuar pensando a música, depois que esta silencia? In: LIMA, P. C. *Invenção & memória: navegação de palavras em crônicas e ensaios sobre música e adjacências*. Salvador: EDUFBA, 2005. p. 39-44.
- LÓPEZ-CANO, Rubén. Pesquisa artística, conhecimento musical e a crise da contemporaneidade. *Art Research Journal*, Natal, v. 2, n. 1, p. 69-94, 2015.

- MATURANA, H.; VARELA, F. *A árvore do conhecimento*. Campinas: Psy II, 1995.
- MORIN, E. *Problema epistemológico da complexidade*. Portugal: Europa-América, 1983.
- MORIN, E. *Introdução ao pensamento complexo*. Lisboa: Instituto Piaget, 1991.
- NICOLESCU, Basarab. *O manifesto da transdisciplinaridade*. Tradução de Lúcia Pereira de Souza. São Paulo: Trion, 1999.
- ROBATTO, L. A Interpretação Musical: o trânsito entre prática e academia mediado pela ideologia. In: VIEIRA, L. B.; TOURINHO, A. C. G. dos S.; ROBATTO, L. (Org.). *Trânsito entre Fronteiras na Música*. Belém: PPGArte/UFPA, 2013. p. 56-94.
- SANTOS, B. de S. *Pela mão de Alice*. 4. ed., São Paulo: Cortez, 1997.
- STRAUS, J. N. *Introdução à Teoria Pós-tonal*. Tradução de Ricardo Mazzini Bordini. Salvador: EDUFBA, 2013.



Notas para pensar as relações entre pesquisa e ensino

Luciana Del-Ben

Minha primeira sensação ao me aproximar do tema proposto para esta reflexão – Entrelaçamento de pesquisa e ensino: construção de limites e de permeabilidade – foi de impotência. Senti que, ao menos na perspectiva da educação musical, especialmente da formação e atuação de professores, eu não teria o que acrescentar às ideias trazidas há mais de 10 anos por autores da área de educação, como Marli André (2001) e Menga Lüdke (2001), ou da educação musical, como Jusamara Souza (2003) e Graça Mota (2003), para citar apenas alguns.

A relação entre pesquisa e ensino – e, quando penso em ensino, penso em formação, em práticas formativas – me pareceu, à primeira vista, uma questão já esgotada, não sendo mais um problema ou um desafio. Isso porque, na formação pós-graduada, a ideia de centralidade da pesquisa parece já incorporada, ao menos no nosso discurso, e, nos cursos de licenciatura em música, sob influência da produção da área de educação, a pesquisa, já há algum tempo, vem sendo entendida como um eixo formativo. Isso se reflete, inclusive, nas diretrizes que regulamentam a formação docente, que apresentam a pesquisa como princípio norteador da preparação e do exercício profissional dos professores e do

aperfeiçoamento da prática educativa. (BRASIL, 2002; 2015) Esse entendimento tem relação com a ideia do professor pesquisador, que tem origem na década de 1970 e ganha força no Brasil no final da década de 1980, mas, principalmente, na década de 1990. (FAGUNDES, 2016, p. 283) Também pensei na indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão que caracteriza o espaço em que atuamos como professores e pesquisadores, que é a universidade.

Minha primeira reação, portanto, foi tratar a relação entre pesquisa e ensino de forma naturalizada. Para tentar sair dessa atitude naturalizadora ou dessa postura acomodada, procurei refletir não somente sobre as formas pelas quais se concretiza ou realiza a relação entre pesquisa e ensino, mas sobre a natureza dessas duas atividades ou práticas.

Primeiramente, coloquei em cheque a expressão “professor pesquisador”, questionando a pertinência de agrupar esses termos, já que ser professor e ser pesquisador são coisas distintas. A docência não se confunde com a pesquisa e vice-versa. Hoje, o que eu ensino, não só na pós-graduação, mas também na graduação, é muito próximo do que eu pesquiso, mas não faço a mesma coisa quando ensino e pesquiso. Sinto que não sou exatamente a mesma quando tento produzir conhecimento e quando ensino. Também tenho claro que os textos que eu produzo a partir da pesquisa são diferentes das minhas falas e, principalmente, das interações que acontecem nas minhas aulas. Além disso, eu não pesquiso para ensinar, embora a pesquisa também alimente minhas práticas de ensino – por meio de seus resultados, seus processos, seus referenciais teórico-metodológicos, por exemplo. Eu pesquiso para tentar produzir conhecimento e ensino para ajudar outras pessoas a, na graduação, se tornarem professores e, na pós-graduação, professores e pesquisadores.

Em todas essas situações, o que está em jogo são práticas profissionais distintas (o que não é exclusivo da área de música, obviamente): a do pesquisador e a do professor, tanto que, na graduação, temos programas distintos de bolsas de iniciação científica e de iniciação à docência, e também poderíamos pensar numa iniciação artística. Então, também são distintas as funções, os saberes, os valores e as normas nelas incorporados, ou o que as caracteriza como práticas profissionais. (ROLDÃO, 2005)

Isso me remeteu à fala do professor e pesquisador Paulo Castagna no XXV Congresso da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música (ANPPOM), realizado em 2015, em Vitória, Espírito Santo, na mesa-redonda que

discutiu a formação de pesquisadores na área de música. Entre outros aspectos, Castagna ressaltou que ainda não temos um ambiente de pesquisa consolidado na área de música, pois a língua da universidade, que é a pesquisa, não é a língua natural da nossa área. Somos, portanto, imigrantes, que precisamos aprender a língua e nos integrarmos à cultura local, em direção à consolidação desse ambiente de pesquisa.

As ideias até aqui apresentadas podem parecer bastante óbvias, mas penso ser importante pensar nessas distinções ou diferenças porque me parece não ser incomum que essas práticas sejam tratadas de modo assimétrico, valorizando uma em detrimento da outra, principalmente nesses tempos em que vivemos, em que parece que todos pesquisam e que todos devem ser pesquisadores, o que pode levar um professor que não é pesquisador a ter um *status* menor na universidade, que é um lugar que se diferencia de outros espaços de ensino ou formação pela pesquisa. Apesar da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, que sinaliza que estamos a tratar de práticas acadêmicas distintas, a pesquisa ainda parece ter mais força e *status* que o ensino, e muito mais que a extensão. Na relação entre pesquisa e ensino, a pesquisa parece ser o agente, e o ensino aquele que sofrerá a ação do agente. (MUSCHAMP, 2013, p. 29)

Essa hierarquização ou, talvez mais precisamente, a sobrevalorização da pesquisa, me parece, pode levar tanto à sua banalização – já que todos devem ser ou querem ser pesquisadores, sem necessariamente investir numa formação contínua como pesquisador – quanto à desvalorização do ensino, seja na graduação, seja na pós-graduação. Essa desvalorização é evidenciada na ideia de que o ensino, para ser mais qualificado, precisa da pesquisa, mas não o contrário (a não ser quando a pesquisa toma o ensino como objeto ou fonte de problemas); e também na ideia de que o ensino não é instância de produção de conhecimento ou é instância que produz conhecimentos menos valorizados que aqueles produzidos pela pesquisa, quais sejam, os conhecimentos científicos.

Por outro lado, ouço e leio com alguma frequência, agora pensando especificamente na graduação, que licenciandos e licenciados em música querem ir mais para a escola. Mesmo que percebam que resultados de pesquisas e teorias são significativas, que se apropriem de ideias da literatura, que incorporem a problematização e a reflexão características da pesquisa, eles querem mais prática de professores e como professores de música. Eles pedem mais docência, e não mais pesquisa. A pesquisa não é suficiente para que se iniciem na profissão docente.

A partir dessas primeiras impressões e considerações, recorri à literatura, para buscar outras ideias e aprofundar ou ampliar as minhas, na tentativa de pensar de um modo mais complexo. De modo geral, a literatura sinaliza que as relações que estabelecemos entre pesquisa e ensino dependem das particularidades do que pesquisamos e do que ensinamos, do grau de convergência ou aproximação entre ambos, do modo como pesquisamos (se fazemos pesquisa básica, aplicada, teórica, artística, quantitativa, qualitativa, experimental etc.), dos nossos paradigmas, nossas perspectivas teórico-metodológicas, nossos temas, do envolvimento que cada um tem com pesquisa, mas, além disso, do modo como ensinamos, do modo como entendemos o ensino.

Compartilho, neste texto, algumas das ideias que chamaram minha atenção em vários trabalhos que encontrei sobre a relação entre pesquisa e ensino (ou entre pesquisa e educação, que engloba o ensino). Essas ideias são aqui apresentadas como apontamentos, isto é, como notas que se registram durante leituras, para aproveitamento posterior ou como trabalho preliminar para a elaboração de um texto. Algumas me parecem fazer sentido tanto para a graduação quanto para a pós-graduação; outras parecem mais específicas para a graduação.

Inicialmente, cabe ressaltar que é expressivo o número de trabalhos sobre essa temática, com predomínio de trabalhos produzidos no exterior. Em alguns desses trabalhos, do tipo estado da arte ou revisão sistemática de literatura, a discussão sempre considera a ideia de especialização das universidades, como instituições de excelência em ensino ou em pesquisa, e a alocação de recursos para a pesquisa e o ensino em cada uma delas. Há uma preocupação em defender que essa relação seja pensada e sustentada em nível institucional, inclusive com a elaboração de estratégias para essa institucionalização e indicadores de avaliação e, me parece, uma preocupação também em não abrir mão dessa relação mesmo nas instituições especificamente de ensino, como forma de garantir uma formação superior qualificada – ou uma formação que possa ser, de fato, considerada como de nível superior.

O cenário de especialização pede que a relação entre pesquisa e ensino/educação não seja tomada como algo dado (como fiz inicialmente); ela precisa ser estudada, questionada, problematizada. Daí a preocupação, identificada nos trabalhos revisados, de buscar evidências, identificar dimensões, elaborar ou apresentar modelos e tipologias. E, já que, como a literatura ressalta, a relação entre pesquisa e ensino/educação pode assumir várias formas e direções e

também variar de acordo com as disciplinas e os níveis dos programas ou cursos (ELKEN; WOLLSCHIED, 2016, p. 7), esses modelos ou tipologias precisam ser abrangentes, dando conta de acolher a diversidade ou multiplicidade dessa relação. Segundo Elken e Wollscheid (2016, p. 55), um dos modelos mais difundidos sobre essa relação é a tipologia de Healey (2005, apud ELKEN; WOLLSCHIED, 2016), reproduzida a seguir.

Quadro 1: *Design* curricular e ligações pesquisa-ensino

	CENTRADA NO ESTUDANTE Estudantes como participantes		
Ênfase no CONTEÚDO DA PESQUISA	<i>Como pesquisa orientada</i> O currículo enfatiza a aprendizagem focada na escrita e discussão de artigos ou ensaios pelos estudantes.	<i>Baseado em pesquisa</i> O currículo enfatiza o engajamento dos estudantes na aprendizagem baseada em pesquisa.	Ênfase nos PROCESSOS E PROBLEMAS DE PESQUISA
	<i>Dirigido pela pesquisa</i> O currículo é estruturado em torno do ensino do conteúdo da matéria.	<i>Orientado para a pesquisa</i> O currículo enfatiza o ensino de processos de construção de conhecimento na matéria.	
	CENTRADA NO PROFESSOR Estudantes como audiência		

Fonte: Healey (2005 apud ELKEN; WOLLSCHIED, 2016, p. 17, tradução nossa).

No Quadro acima, as relações entre pesquisa e ensino são expressas a partir de dois eixos: o primeiro parte de uma ênfase no conteúdo da pesquisa, em direção a uma ênfase nos processos e problemas de pesquisa; o segundo, de uma abordagem centrada no estudante em direção a uma abordagem centrada no professor. A abordagem configurada em cada quadrante não necessariamente exclui as demais, já que muitas atividades de ensino e aprendizagem podem envolver a combinação de abordagens. (JENKINS; HEALEY, 2005, p. 21)

Como explicam Jenkins e Healey (2005, p. 21), no ensino dirigido pela pesquisa (*research-led*) “o currículo é estruturado em torno do conteúdo da matéria”, sendo que a seleção do conteúdo toma como base os interesses de pesquisa

do corpo docente; o ensino frequentemente se caracteriza como “transmissão de informação” e enfatiza a compreensão de resultados, mais que de processos de pesquisa. No ensino orientado para a pesquisa (*research-oriented*) o currículo enfatiza tanto a compreensão de processos de produção de conhecimento quanto a aprendizagem do conhecimento já codificado; enfatiza-se o ensino de habilidades de investigação e a construção de um *ethos* de pesquisa. “As experiências de pesquisa do corpo docente são trazidas de forma mais difusa”. Já no ensino baseado em pesquisa (*research-based*), o currículo se desenvolve a partir de “atividades baseadas em pesquisa, mais que na aquisição de conteúdos da matéria”; as experiências de pesquisa do corpo docente são altamente integradas às atividades de aprendizagem do estudante, minimizando a divisão de funções entre professor e estudante.

Os autores não detalham o que entendem por ensino como pesquisa orientada (*research-tutored*), mas a abordagem parece se aproximar do que Silva e Núñez (2007, p. 1) apresentam como aprendizagem como pesquisa orientada, que é “baseada na resolução de situações-problema, em que o estudante é um ‘cientista principiante’ que resolve situações-problema em cooperação com os professores e colegas, sendo os professores os ‘cientistas experientes’”. Os autores esclarecem que não se trata de simplesmente seguir os passos do método científico. Além disso,

[...] a aprendizagem como pesquisa orientada não pode se confundir com a investigação científica pura, pois esta possui um grau maior de complexidade e requer uma maior precisão no plano metodológico-investigativo. Apesar de ambas terem como objetivo a obtenção do novo conhecimento, diferem no fato de que a primeira busca o novo para o estudante e a segunda para a sociedade e as ciências. Nos dois casos, tanto na pesquisa orientada quanto na investigação científica, a problemática que se estuda emerge da contradição. Numa, essa contradição está entre as idéias prévias dos estudantes e a necessidade de novos conhecimentos, e na outra, em termos de conhecimentos de maior complexidade e objetividade. (SILVA; NÚÑEZ, 2007, p. 3-4)

O que fica claro nessa tipologia é que a relação entre pesquisa e ensino não se faz desvinculada da aprendizagem e do currículo. Apesar desse colóquio trazer somente a palavra ensino na descrição de seu tema, não é possível pensar

Quadro 2: Engajamento dos estudantes com o conhecimento

ESTUDANTES COMO CONSUMIDORES			ESTUDANTES COMO PRODUTORES				
0	1	2	3	4	5	6	7
Os estudantes têm acesso a uma visão geral de fatos, termos e ideias básicas relacionadas à disciplina.	Os estudantes aprendem sobre resultados de pesquisa no (sub) campo por meio de exposições orais de pesquisa.	Os estudantes discutem e criticam resultados e abordagens de pesquisa na disciplina ou (sub) campo. Tarefas incluem revisões de literatura e resumos.	Os estudantes aprendem algumas metodologias de pesquisa; se engajam em aplicações limitadas dessas abordagens em tarefas da atividade de ensino, como análise estatística.	Os estudantes têm uma atividade de ensino especificamente dedicada às metodologias de pesquisa e se envolvem com aplicações extensivas de várias abordagens.	Os estudantes se envolvem com pesquisa do corpo docente e conduzem pesquisa original (para o estudante) como a replicação de estudos.	Os estudantes se envolvem com pesquisa do corpo docente e conduzem pesquisa original, como pesquisa relacionada com projetos do corpo docente e/ou conduzida nos laboratórios da instituição.	Os estudantes se envolvem com pesquisa própria e conduzem pesquisa original (para a disciplina), como uma tese ou um trabalho de conclusão.

Fonte: Hensley (2015 apud ELKEN; WOLLSCHIED, 2016, p. 18, tradução nossa).

o ensino sem ter em vista a aprendizagem (ao menos, no entendimento atual dessa prática) e, também, a ideia de um caminho formativo a ser percorrido, construído coletivamente, que é o currículo. Nesse sentido, Elken e Wollscheid (2016) apresentam uma segunda tipologia, que tenta descrever como os estudantes se relacionam com pesquisa e como interagem com o conhecimento, que é a de Hensley. (2015 apud ELKEN; WOLLSCHIED, 2016) O envolvimento dos estudantes com o conhecimento é descrito num *continuum*, indicando como a pesquisa pode ser integrada aos processos de aprendizagem.

Esse *continuum* parte de uma aprendizagem sobre o conhecimento, em direção a como se produz conhecimento e à produção de conhecimento por meio da pesquisa. Fica claro que não se trata de pesquisa num sentido estrito em todas essas possibilidades. O *continuum* sugere a ideia de uma progressiva familiarização com a pesquisa e indica possibilidades para a construção de um ambiente ou de uma cultura de pesquisa. Essas diferentes posições dos estudantes vão ser mais ou menos favorecidas conforme os modos de ensinar dos professores (ELKEN; WOLLSCHIED, 2016, p. 23) e suas identidades profissionais. Nesse sentido, como eu me percebo ou me defino quando eu ensino, seja na graduação, seja na pós-graduação: como uma “especialista em ensino” (uma professora), como uma “profissional híbrida” ou como uma “pesquisadora que ensina”? (SKELTON, 2012, p. 24 apud MUSCHAMP, 2013, p. 30)

Acredito que podemos ser muitas coisas e assumir diferentes papéis ou perfis, tendo em vista a diversidade de práticas que desenvolvemos na universidade. No entanto, me questiono se alguns desses perfis ou dessas identidades não acabam por contribuir para desprofissionalizar a docência ou para descaracterizar essa prática profissional que é o ensino, comprometendo a qualidade daquilo que fazemos em nossas práticas formativas.

Minha preocupação com a desprofissionalização toma como base a ideia de profissionalidade, definida, conforme Roldão (2005, p. 108), como o “conjunto de atributos, socialmente construídos, que permitem distinguir uma profissão de outros muitos tipos de actividades, igualmente relevantes e valiosas”. A autora apresenta, então, quatro descritores da profissionalidade: uma função específica, socialmente reconhecida; um saber específico, indispensável para o desenvolvimento da atividade; o poder de decisão sobre a atividade e consequente responsabilização social e pública pela mesma; o pertencimento a um corpo coletivo, “que partilha, regula e defende, intra-muros desse colectivo, quer

o exercício da *função* e o acesso a ela, quer a definição do *saber* necessário, quer naturalmente o seu *poder* sobre a mesma que lhe advém essencialmente do reconhecimento de um saber que o legitima”. (ROLDÃO, 2005, p. 109)

A função central da docência como profissão é o ensino, e não a pesquisa, não a produção de conhecimento. Ensino é um encontro humano conduzido a partir de determinados propósitos, é um processo de interação repleto de intencionalidades, que, no ensino superior, visa a um determinado tipo de formação e a formação de um determinado tipo de profissional. Abrir mão dessa função como referência para a docência e para a formação de professores pode levar à desvalorização do professor e de suas práticas de ensinar, tanto na universidade (onde nós, os formadores, atuamos) quanto nos outros espaços educativos em que atuam os egressos dos nossos cursos de graduação e pós-graduação.

É nesse sentido que o português António Nóvoa (2009, p. 36) defende que “A formação de professores deve passar para ‘dentro’ da profissão, isto é, deve basear-se na aquisição de uma cultura profissional, concedendo aos professores mais experientes um papel central na formação dos mais jovens”. Essa proposta parte da constatação do autor de que, ao contrário de outras áreas, como Medicina, Engenharia e Arquitetura, a formação de professores foi progressivamente sendo assumida como responsabilidade de outros grupos que não os professores, como os especialistas dos departamentos universitários de educação e de entidades responsáveis pela política educativa. Especificamente em relação ao primeiro grupo, Nóvoa (2009, p. 37) reconhece efeitos positivos, “sobretudo no que diz respeito à proximidade com a investigação e ao rigor científico”. No entanto, o autor vê como problemática “a tendência para valorizar o papel dos ‘cientistas da educação’ ou dos ‘especialistas pedagógicos’ e do seu conhecimento teórico ou metodológico em detrimento dos professores e do seu conhecimento prático”. (NÓVOA, 2009, p. 37) Isso porque, embora afirme “que a investigação científica em educação tem uma missão indispensável a cumprir”, a formação de um professor encerra uma complexidade que só se obtém a partir da integração numa cultura profissional”. E mais: “o reforço de processos de formação baseadas na investigação só faz sentido se eles forem construídos dentro da profissão. Enquanto forem apenas injunções do exterior, serão bem pobres as mudanças que terão lugar no interior do campo profissional docente”. (NÓVOA, 2009, p. 37-38)

A perspectiva de António Nóvoa me leva, então, a um último questionamento: como a pesquisa pode servir ao ensino? Mais especificamente: como a pesquisa sobre o ensino (ou sobre a educação) pode se relacionar com o ensino (ou a educação)?

Um dos autores que me ajuda a pensar nessas questões é Gert Biesta, um teórico da educação. Biesta (2015) percebe uma divisão no campo da pesquisa educacional, decorrente de duas formas principais de abordar a educação por meio da pesquisa: a divisão se dá entre aqueles que abordam a educação em termos tecnológicos, ou seja, “como uma atividade ou prática entendida fundamentalmente como sendo governada por *relações de causa e efeito*”, e aqueles que vêem a educação fundamentalmente como “um evento humano de comunicação, construção de significado e interpretação, em que não há espaço para questões de causa e efeito”. (BIESTA, 2015, p. 12, grifo do autor) São concepções distintas sobre a natureza dos processos e práticas educacionais.

Na perspectiva tecnológica, a principal função da pesquisa é “descobrir conhecimento sobre as conexões entre insumos/entradas e resultados, e com a pretensão de que a própria educação possa ser transformada em uma tecnologia previsível”. (BIESTA, 2015, p. 13) É a preocupação com “o que funciona”, que tem a ver com a ideia de educação baseada em evidências. Como reconhece o autor, saber o que funciona é uma preocupação de todos os professores. O problema dessa abordagem tecnológica é quando ela toma “o que funciona” sem considerar os contextos, como uma generalização, deixando de questionar *como* a educação funciona e *para que* ela deve funcionar. A educação é sempre uma prática intencional, guiada por propósitos. O que funciona ou não depende, portanto, desses propósitos.

Para Biesta (2007, p. 10), a educação não pode acontecer sem que se faça algum tipo de julgamento. Ela é, portanto, uma prática moral, e não tecnológica. Em convergência com as ideias de outros autores, ele afirma que:

[...] a educação nunca pode ser praticada através de protocolos fixos, porque, num sentido fundamental, sempre estamos lidando com situações únicas e novas: [novos alunos] em nossas salas de aula, novas coisas acontecendo nas famílias e nas sociedades nas quais eles vivem, novas coisas aprendidas no passado, e assim por diante. (BIESTA, 2015, p. 19)

Nosso conhecimento, portanto,

[...] é sempre provisório porque a realidade em que trabalhamos está em constante mudança. Desse modo, nosso conhecimento nesse domínio nos oferece sugestões sobre possíveis conexões entre ações e consequências – entre nosso ensino e aquilo que pode acontecer depois dele – mas nunca haverá completa certeza de que o que aconteceu no passado também acontecerá no futuro. Desse modo, é preciso “customizar” nosso conhecimento para práticas novas e sempre em desenvolvimento – o que é uma questão de julgamento. (BIESTA, 2015, p. 19)

Essa parece ser a perspectiva também de Wayne Bowman (2005, p. 162), filósofo da educação musical, ao afirmar que:

O principal caminho para a pesquisa melhorar a educação musical é nos ajudando a abordar novos problemas de modo mais inteligente, imaginativo, criativo e flexível. A pesquisa não faz isso por meio da descoberta e da apresentação de fatos, mas, sobretudo, nos ajudando a melhor compreender os problemas e seu significado para a ação.

Para terminar este texto, sem, no entanto, concluí-lo, um último apontamento: por esta forma de entender o ensino ou a educação, como prática moral, e, principalmente, porque vivemos num mundo em constante mudança, numa velocidade às vezes assustadora, é que se entende que “a pesquisa educacional não resultará em regras para a ação profissional. A pesquisa educacional pode apenas nos mostrar o que foi possível em uma situação específica [...] mas ela nunca poderá nos dizer o que fazer de uma vez por todas”. (BIESTA; BURBULES, 2003, p. 4)

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, M. (Org.). *O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores*. Campinas: Papirus, 2001.

BIESTA, G. On the two cultures of educational research, and how we might move ahead: Reconsidering the ontology, axiology and praxeology of education. *European Educational Research Journal*, vol. 14, n. 1, p. 11-22, 2015.

BIESTA, G. Why “what works” won’t work: Evidence-based practice and the democratic deficit in educational research. *Educational Theory*, v. 57, n. 1, p. 1-22, 2007.

BIESTA, G. J. J.; BURBULES, N. C. *Pragmatism and educational research*. Lanham: Rowman & Littlefield Publishers, Inc., 2003.

BOWMAN, W. More inquiring minds, more cogent questions, more provisional answers: the need to theorize music education and its research. *Music Education Research*, v. 7, n. 2, p. 153-168, July 2005.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução CNE/CP 2/2015. *Diário Oficial [da] União*, Brasília, DF, 2 jul. 2015. Seção 1, p. 8-12.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução CNE/CP 1/2002. *Diário Oficial [da] União, Brasília, DF*, 9 abr. 2002. Seção 1, p. 31.

ELKEN, Mari; WOLLSCHIED, Sabine. *The relationship between research and education: typologies and indicators*. A literature review. Oslo: Nordic Institute for Studies in Innovation, Research and Education (NIFU), 2016.

FAGUNDES, Tatiana Bezerra. Os conceitos de professor pesquisador e professor reflexivo. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 21, n. 65, p. 281-298, abr.-jun. 2016.

JENKINS, Alan; HEALEY, Mick. *Institutional strategies to link teaching and research*. York, UK: The Higher Education Academy, 2005.

LÜDKE, M. *O professor e a pesquisa*. Campinas: Papirus, 2001.

MOTA, G. Pesquisa e formação em educação musical. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, vol. 8, 11-16, mar. 2003.

MUSCHAMP, Y. Improving education through research: the relationship between research and teaching, *Scottish Educational Review*, v. 45, n. 2, p. 29-35, 2013.

NÓVÓIA, A. *Professores: imagens do futuro presente*. Lisboa: Educa, 2009.

ROLDÃO, M. do C. Profissionalidade docente em análise - especificidades dos ensinos superior e não superior. *Nuances: estudos sobre educação*, Presidente Prudente, SP, v. 12, n. 13, p. 105-126, jan./dez. 2005

SILVA, M. G. L. da; NÚÑEZ, I. B. *Instrumentação para o ensino de química II*. Natal: Editora da UFRN, 2007.

SOUZA, J. Pesquisa e formação em educação musical. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 8, p. 7-10, mar. 2003.



Certezas efêmeras, conhecimentos inacabados: diálogos entre pesquisa e ensino em Música

Diana Santiago

INTRODUÇÃO

Este capítulo registra minha participação na mesa “Entrelaçamento de pesquisa e ensino: construção de limites e de permeabilidade”, no I Festival de Pesquisa em Música da Escola de Música (Paralaxe) da Universidade Federal da Bahia (UFBA). Ciente da imensidade do tema, considerei abordá-lo a partir da ótica da minha vivência acadêmica, pois, ao longo de meu percurso na Escola de Música da UFBA (EMUS), a pesquisa sempre acompanhou minha prática docente. Tendo ingressado como professora substituta em 1989 no então Departamento de Composição, Literatura e Estruturação Musical, realizei concurso e ingressei no mesmo departamento em 1990. Aí atuei por dois anos, realizando outro concurso em 1992 para o Departamento de Música Aplicada, de modo a poder

lecionar piano. Desde 1990, portanto, encontro-me em cargo efetivo na EMUS.¹ De 1989 a 1999, criei, implementei e coordenei as Oficinas de Piano da EMUS e, a partir de 1992, iniciei formalmente minhas atividades de pesquisa como docente.²

Ao iniciá-las, tomei o ensino do piano como objeto de investigação, com os projetos “Histórico do ensino do piano nas últimas cinco décadas na cidade do Salvador, Bahia”, realizado em 1992-1993 por meio de entrevistas semiestruturadas com professores de piano na cidade do Salvador,³ e “Perfil do professor de piano nas instituições de ensino superior no Brasil”, realizado em 1993-1994 por meio de questionário enviados a professores de piano das instituições federais de ensino de todos os estados brasileiros com curso de graduação em piano.⁴

Em 1995, a Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação da UFBA certificou o Núcleo de Pesquisa em Performance Musical e Psicologia (NUPSIMUS) no Diretório de Grupos de Pesquisa do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Se minhas atividades na coordenação de projetos de extensão se concentraram (fora eventuais projetos curtos) entre os anos de 1989 a 1999, com as já mencionadas Oficinas de Piano, as atividades de ensino e pesquisa são por mim desenvolvidas continuamente desde 1992. É a partir desse *background*, portanto, que este capítulo está escrito.

Ao refletir sobre o tema do entrelaçamento de pesquisa e ensino sob a ótica da construção de limites e de permeabilidade entre os mesmos, dois universos tão vastos, optei por trazer o seguinte texto de Maria Isabel Cunha (1997, p. 82-83) para servir como propulsor inicial dessas reflexões fundamentadas na prática de ensinar e (tentar) realizar pesquisar:

1 Refiro-me ao cargo de docente, pois entre 1984-1990 estive lotada na UFBA como Técnico em Assuntos Culturais (Músico), no Madrigal da instituição. Hoje a Escola de Música (EMUS/UFBA) consta com um único departamento que resultou da fusão dos outros dois, o Departamento de Música.

2 Ainda estudante da graduação na EMUS, entre 1982 e 1984, fui bolsista de Iniciação Científica do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC) UFBA, tendo como orientadores os professores Jamary Oliveira e Paulo Costa Lima.

3 Equipe: Diana Santiago e Lília Falcão (Bolsistas Especialização/CNPq).

4 Equipe: Diana Santiago e Lília Falcão (Bolsistas Especialização/CNPq).

A lógica da pesquisa e do ensino – na sua modalidade tradicional – é completamente antagônica. O ensino está todo construído na concepção de conhecimento como produto, em que as certezas são estimuladas e até são o fiel da balança da aprendizagem. O professor quer ser “seguro” e isto, para ele, significa ter todas as respostas prontas, organizadas sem surpresas e descaminhos. [...] Já a pesquisa funciona de maneira totalmente antagônica. Pesquisar é trabalhar com a dúvida, que é o seu pressuposto básico. O erro e a incerteza é que gabaritam os caminhos da investigação. Os conhecimentos construídos são sempre provisórios, não há certezas permanentes. [...] Para pensar o ensino com pesquisa será preciso reverter a lógica do ensino tradicional e tentar formulá-lo com base na lógica da pesquisa. Só com este esforço pode-se pensar num processo integrador na aula universitária.

Apesar de quase 20 anos decorridos sobre essa fala, infelizmente, essa é uma realidade até hoje constante na academia. Muitos professores ainda sentem a necessidade de se sentirem “seguros” e vivem a angústia do desconhecido. No ensino de instrumento, por exemplo, são muitos os que ensinam a partir dos métodos instrumentais com os quais aprenderam, sem coragem para mudar até mesmo o repertório que indicam a seus alunos. Já outros professores, e aqui falo inclusive daqueles encarregados de aulas acadêmicas para turmas das mais diversas matérias e não apenas aulas tutoriais de instrumento, esses preferem a comodidade do estabelecido, com medo e, às vezes, até preguiça de desbravarem os “caminhos da investigação” aos quais Cunha se refere.

Contudo, já afirmou Jusamara Souza (2003, p. 9), “[...] a pesquisa é um elemento fundamental para uma reflexão teórico-prática, contribuindo para o desenvolvimento da observação de situações pedagógicas, preparação e estruturação da coerência da fala e para o hábito de registrar práticas”. Dentre outros aspectos, ela ressalta que “A preocupação é, portanto, com as articulações da pesquisa com a formação de profissionais que trabalham com o ensino de música.” (SOUZA, 2003, p. 7)

Apresento, a seguir, meu percurso de pesquisa, vinculado diretamente ao ensino e à compreensão dos processos de aprendizagem em música, com ênfase na aprendizagem instrumental. Nesta vinculação, pode-se perceber as dimensões “muito comuns na pesquisa em educação musical”, segundo Cássia Virgínia Souza (2008, p. 67): “Trata-se da busca de resposta para uma questão de pesqui-

sa, o objeto de estudo em si, e dos esforços empreendidos para o alcance da(s) resposta(s) relacionado(s) com a ação pedagógica enquanto ação científica.”

PERCURSO DE PESQUISA

Já em 1993, antes mesmo do reconhecimento oficial do NUPSIMUS, investigávamos os mecanismos da prática musical. Para tanto, desenvolvemos primeiramente o projeto “A importância da ênfase dos aspectos cognitivos no ato da interpretação musical”,⁵ utilizando, como instrumentos de coleta de dados, fichas de observação de sessões de prática e entrevistas semiestruturadas. Utilizou-se repertório de apreciação musical e de execução em um grupo controle e um experimental e, ao término da aplicação das atividades, foram realizados um teste e um “mapeamento cognitivo” dos sujeitos envolvidos.⁶

Em 1993-1994, pesquisávamos “Características da motivação do aluno de escola pública com curso profissionalizante em música em Salvador, Bahia” e, em 1994, o “Perfil dos candidatos ao curso superior de música na cidade do Salvador”, ambos por meio de questionários distribuídos entre os alunos do Colégio Estadual Aristides Novis, com o objetivo de investigar o grau de motivação e as preferências musicais dos alunos da Escola Deputado Manoel Novaes, escolhida por ser a única na cidade a oferecer o segundo grau com profissionalizante em Música, naquela época. A faixa etária dos estudantes abordados variou de 14 a 19 anos. Os resultados apontaram para a necessidade da revisão dos critérios de seleção para o curso superior e do próprio currículo, em consequência da limitação do conhecimento musical dos jovens que pretendem estudar música.⁷

“Padrões do desenvolvimento psicomotor e comportamentos musicais de resposta em crianças de classe social menos favorecida” foi um projeto que lidava com a psicologia do desenvolvimento de forma comparativa, nos anos de 1994 e 1995. Este projeto desenvolveu-se na “Organização de Auxílio Fraternal” e

5 Equipe: Diana Santiago e Ângelo Rafael Palma da Fonseca (Bolsistas PIBIC/CNPq).

6 Embora tenha me baseado, para a escrita deste capítulo, nos textos dos relatórios de pesquisa e das publicações elaborados em decorrência dos projetos aqui apresentados, optei por incluí-los nas referências somente nos casos extremamente necessários, tendo em vista que podem ser encontrados no Currículo Lattes, em <http://lattes.cnpq.br/4926823018513006>.

7 Equipe em ambos os projetos: Diana Santiago e Aleksei Turenko (Bolsistas PIBIC/CNPq).

na Creche da UFBA, ambas situadas em Salvador, Bahia.⁸ Trabalhamos com estimulação musical por meio de voz, palmas e/ou batimentos rítmicos corporais e com instrumentos musicais e brinquedos sonoros. Os sujeitos foram agrupados randomicamente, por faixa etária, e observados semanalmente durante três meses, sendo o tempo de cada sessão de 40 minutos. Os dados foram coletados em lista de checagem elaborada especificamente para o projeto. Os comportamentos musicais de resposta encontrados foram classificados levando-se em conta sexo, grupo etário e raça. Além disso, os grupos de estrato social diferentes, presentes cada um deles em uma das instituições, foram observados e comparados.

Entre 1995 e 1997, com o projeto “Atividades rítmicas e melódicas apropriadas à primeira infância”,⁹ buscamos melhor compreender o processo do desenvolvimento da realização musical infantil através da testagem de atividades musicais elaboradas para as faixas etárias de 2 a 3 e de 3 a 4 anos de idade. Os dados foram coletados através da observação das respostas das crianças às atividades aplicadas, nas seguintes categorias: Reprodução Melódica, Reprodução Rítmica, Audição Atenta e Sentido de Pulsação. As atividades tidas como eficientes para cada faixa etária foram determinadas e o trabalho culminou, além dos escritos científicos, com a produção de uma fita cassete intitulada *Cantinhos de brincar*.

De 1997 a 1999, investigamos habilidades musicais funcionais no ensino do piano, definidas como “todas as atividades musicais que fornecem situações práticas capazes de originar padrões psicomotores ou cognitivos que podem ser transferidos a outras situações musicais, contribuindo para uma conscientização do fazer musical”, por meio do projeto “Parâmetros curriculares para o desenvolvimento de habilidades funcionais musicais”.¹⁰ Tradicionalmente, o ensino do piano centra-se no objetivo da execução de concerto ou recital, numa abordagem que privilegia os alunos considerados “talentosos”, penalizando os demais. Esse projeto de pesquisa objetivou contribuir para a elaboração de um currículo abrangente para o ensino do instrumento, com características brasileiras, considerando três faixas etárias e dois níveis de interesse (profissional ou amador). As atividades constituíram-se em dois grandes grupos: o primeiro se

8 Equipe: Diana Santiago, Aleksei Turenko, Juvino Alves e Elisa Goritzki (Bolsistas PIBIC/CNPq).

9 Equipe: Diana Santiago, Ilma Nascimento, Jucilene Fadigas, Karina Seixas e Lara S. Morelli Ferreira (Bolsistas PIBIC/CNPq).

10 Equipe: Diana Santiago, Anita M. C. Garrido, Poliana C. Almeida e Rosália M. B. Coutinho (Bolsistas PIBIC/CNPq).

tratava da técnica e o segundo da execução, respectivamente subdivididos em: 1) escalas, passagem do polegar, independência de dedos/destreza digital, posição da mão, relaxamento; e 2) leitura rítmica, leitura tonal, execução rítmica, memória, andamento, sinais de dinâmica, sinais de intensidade, ligadura/staccato, fraseado, ritmo, tempo. O projeto foi selecionado para discussão no Grupo de Trabalho “Subsídios para Currículos de Cursos de Graduação em Música” que se reuniu no XI Encontro Anual da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música do Brasil, realizado em 1998 na Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), no estado de São Paulo.

Foi em 1997 que dei início a minha pesquisa de doutorado. Na tese *Proporções nos Ponteios para piano de Camargo Guarnieri: um estudo sobre representações mentais em performance musical* (SANTIAGO, 2002), como o título indica, as análises de cada um dos ponteios foram inseridas num estudo sobre as representações mentais em música, que buscou fundamentar a contribuição do instrumento de análise aplicado (o gráfico de proporções desenvolvido por Elizabeth Rangel Pinheiro) como auxiliar no processo de construção da imagem mental do intérprete, a partir de elementos da Psicologia Cognitiva e da Psicologia Junguiana. O objetivo geral foi o de estabelecer registros para um sistema conceptual pertinente à pesquisa na área de performance musical e o objetivo específico, contribuir para a sistematização de uma metodologia para elaboração de planos de interpretação pianística.¹¹

No projeto “Performance musical e psicologia da música: aspectos da construção da performance pelo músico”, desenvolvido de 2003 a 2007, objetivamos analisar a construção da performance em peças selecionadas para piano, buscando contribuir para a sistematização de uma metodologia de estudo da elaboração da performance musical.¹² Investigamos os seguintes problemas: considerando-se uma ou mais performances de uma obra musical realizadas por um mesmo intérprete, o que se pode inferir no que se refere à concepção do intérprete a respeito desta obra? Qual a discrepância entre a imagem mental de uma performance pelo músico e sua realização na prática? Após o levantamento bibliográfico de estudos na área da construção da performance musical, desenhamos

11 Orientadora: professora dra. Elizabeth Rangel Pinheiro.

12 Equipe: Diana Santiago, Thales da Silva Brito, Mariana Rodrigues da Silva Wild e Estevam Brito Meireles Dantas (Bolsistas PIBIC/CNPq).

um subprojeto em que foi realizado o pré-teste do instrumento de coleta para o projeto em si. Denominado “Aspectos da construção da performance pelo pianista”, esse subprojeto teve como sujeitos quatro alunos de piano dos cursos da UFBA. O critério para seleção dos mesmos consistiu em que não fossem alunos da graduação em piano. Três cursavam Licenciatura em Música e um cursava Regência. A peça musical selecionada para a aplicação desse pré-teste foi o “Choro” da 1ª *Suíte Infantil* de Guerra Peixe (1914-1993). As peças foram gravadas em três estágios: após uma semana de estudo; no estágio intermediário de sua aprendizagem; no estágio final de sua aprendizagem. Cada sujeito foi entrevistado oralmente após cada sessão de gravação, por meio de questionário elaborado especificamente para este fim. A entrevista procurou conhecer: o tempo de estudo do piano; a motivação para o estudo do instrumento; as percepções do sujeito sobre a peça; observações do sujeito antes de iniciar o estudo; procedimentos de aprendizagem realizados; imagens mentais utilizadas durante a aprendizagem/performance; sentimentos que o sujeito percebe em sua relação com a peça. Após a transcrição das entrevistas, seu conteúdo foi analisado para identificar as características do modo de construção da performance por cada sujeito-intérprete; elaborar perfil dos tipos de intérpretes encontrados e comparar os dados obtidos com os resultados dos estudos selecionados no processo de levantamento bibliográfico. Dentre os resultados encontrados durante o processo das entrevistas, pudemos constatar mudanças significativas – e, por vezes, radicais – nas respostas dos sujeitos. Constatamos ainda que, nas respostas referentes às observações pré-estudo realizadas pelos sujeitos, preponderaram, entre os alunos, as preocupações de ordem técnica, e que o método utilizado para memorizar as músicas continua, em alguns casos, sendo simplesmente a repetição. O pouco número de sujeitos não permitiu generalizações; contudo, pudemos perceber as características da prática de cada um. Os resultados obtidos abrangeram as dimensões da prática citadas por Chaffin et al. (2002: 167), e demonstraram: avaliação consciente dos erros; observações da peça pelos sujeitos antes da prática; estratégias de prática; técnicas de memorização; utilização da análise; presença de imagens mentais. No que diz respeito aos elementos da prática musical efetiva como listadas por Jørgensen (2005, p. 85-6), os resultados incluíram exemplos de estratégias de seleção e organização de atividades; estratégias para administração do tempo; estratégias de ensaio e estratégias de avaliação. Um segundo subprojeto foi iniciado em agosto de 2005, “Construção

da performance por um aluno de graduação em piano: um estudo de caso”. Os objetivos desse subprojeto foram observar, registrar e analisar sessões de prática de um aluno da graduação em piano durante o aprendizado da peça musical “Idílio na Rêde”, da *Suite Floral* de H. Villa-Lobos (1917) designada ao mesmo. Pretendeu-se, com isso, esclarecer aspectos da construção da sua performance musical, tais como estilo de aprendizagem, técnica e memorização e comparar os dados com achados da literatura na área. O registro dessas sessões foi feito através de filmagem em fita VHS sem determinação prévia de duração por sessão. As transcrições foram submetidas a posterior análise por meio da categorização dos comportamentos observados. Em paralelo, foram realizadas entrevistas com o sujeito, utilizando roteiro elaborado para tal fim, que manteve um diário de prática que registrou as sessões de estudo que não foram filmadas. Os registros no diário não foram extensos, mas esclareceram alguns processos mentais que ocorreram durante sua prática. Ao todo, foram realizadas sete gravações e suas transcrições para análise e categorização. Ao observar como o sujeito da pesquisa praticava, percebeu-se que ele combinava as abordagens holístico, analista e serialista intuitiva descritas por Hallam (1997), sendo classificado, segundo os critérios de Hallam, na categoria dos aprendizes versáteis. Houve, assim, a constatação da ocorrência do mesmo perfil encontrado na pesquisa realizada na Inglaterra. Paralelamente, a partir de agosto de 2005, foram registradas as práticas de três alunos da graduação em piano, no que constituiu o principal subprojeto do projeto. Nele, foram incorporadas as correções consideradas necessárias no questionário aplicado no primeiro subprojeto. Recordando-nos do alerta de Sloboda (1982, p. 494), de que uma adequada teoria da performance deve considerar tanto o âmbito das variações que um intérprete pode exibir em ocasiões sucessivas de execução da mesma peça musical, quanto as limitações dessas variações que situações específicas impõem – preocupamo-nos em registrar a aprendizagem da peça em três momentos: uma semana após o início da prática, no estágio intermediário da aprendizagem e no estágio final da aprendizagem. Definimos o estágio intermediário de aprendizagem como sendo aquele no qual a peça está fluente, porém, ainda apresenta inseguranças técnicas ou interpretativas e o estágio final, aquele no qual a peça já pode ser apresentada em público. O estudo de caso, em particular, permitiu-nos observar vários estágios da prática como definidos por Chaffin e colaboradores (2002, p. 239-244): exploratório, sessão por sessão, estágio cinza ou de transição, estágio

de juntar a peça, estágio de aperfeiçoamento. Quanto aos perfis dos intérpretes, os resultados apontaram aquelas características mencionadas por Hallam (1997, p. 96), bem como as diferentes abordagens à prática, embora o pouco número de sujeitos não tenha permitido generalizações.

Para o projeto “Estilos de atuação e desempenho na execução musical: aspectos da prática musical e da performance em duas escolas de música no Brasil”, desenvolvido de 2007 a 2010, constituímos pela primeira vez no NUPSIMUS uma equipe interinstitucional.¹³ A questão norteadora do trabalho foi “Quais as características da prática musical dos discentes de cursos de graduação em música em escolas brasileiras?”, que se desdobrou em três outros questionamentos: quais os estilos de atuação musical dos sujeitos estudados? Qual é seu desempenho no momento da performance? Quais os padrões (musicais) dessa performance? Em 2007-2008 foram realizados dois subprojetos paralelos, um na EMUS e outro na Escola de Música e Belas Artes do Paraná (Embap), esse último coordenado pela profa. dra. Rosane Cardoso de Araújo (UFPR). Os resultados obtidos nessa fase inicial, quando foram aplicados questionários de sondagem da prática na Escola de Música da UFBA e na Embap, revelaram grande discrepância entre as características da prática na cidade do Salvador e em Curitiba. Os dados obtidos revelaram que um terço dos alunos da UFBA estudava seu instrumento principal por menos que 5 horas semanais, 56% desses mesmos alunos, menos de 10 horas por semana. Já os alunos da Embap informaram que praticamente a metade deles (48,7%) estudava mais de 10 horas semanais, enquanto a outra metade (49,99%) estudava menos de 10 horas semanais.

Para desenvolvimento do projeto como um todo, foram concebidos três subprojetos e nove planos de trabalho.¹⁴ Na segunda etapa (2008-2009), a pesquisa

13 Equipe: Diana Santiago (Coordenadora geral); Rosane Cardoso de Araújo (Coordenadora UFPR); Carlos Alberto Monsorens da Fonseca (Psicólogo, pesquisador); Estevam Brito Meireles Dantas, Lucas Campelo do Nascimento, Mila Martins de Barros, Maria Luiza Santos Barbosa, Ruan Santos de Souza, Rudiany Reis (Bolsistas PIBIC/CNPq-UFBA, Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia (FAPESB) da UFBA e Fundação Araucária-UFPR); Ivonei Santos Silva (Bolsista PIBIC Ensino Médio/CNPq-UFBA).

14 Os títulos desses planos realizados pelos bolsistas PIBIC foram: “Aspectos da prática musical na UFBA através de registros em DVD”; “Aquisição de conhecimento e expertise em música: estilos de aquisição; Identificação de intérpretes (músicos) com base em características globais da *performance* como registrada em Disklavier”; “Registro de *performance* musical em Disklavier: aspectos metodológicos”; “Estilo de atuação e desempenho na execução musical (IC JR)”; “Características da prática musical em duas escolas de música do estado da Bahia”;

centrou-se na Bahia. Foram realizadas gravações em Disklavier¹⁵ e em vídeo de alunos de violão (3) e piano (6) da graduação em Música na EMUS-UFBA e outro subprojeto pesquisou o perfil dos alunos de duas escolas de nível médio no interior do estado da Bahia, ampliando os dados obtidos nas escolas da primeira fase.¹⁶ Constatou-se que as horas estudadas tanto em Salvador quanto no interior do estado são poucas, não suficientes para uma aprendizagem satisfatória.

A partir dos questionamentos decorrentes desse último projeto, em que constatamos as diferenças da prática musical decorrentes da cultura regional, concebemos o projeto que desenvolvemos de 2010 a 2013, intitulado “Técnica e expressividade na execução pianística: suas representações e aplicações na prática musical de alunos de graduação em piano no Nordeste brasileiro”.¹⁷ A questão norteadora do trabalho foi “Como são aplicados, na prática musical dos estudantes de graduação de piano no Nordeste brasileiro, os conceitos ‘técnica musical’ e ‘expressividade na execução pianística?’” O desenvolvimento do projeto se deu pela execução de 3 planos de trabalho.¹⁸ A pesquisa foi concebida inicialmente para investigar, por meio de entrevistas, alunos de graduação em piano da UFBA, Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) e Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Devido a dificuldades para a execução das viagens para estados mais distantes, foi realizada com estudantes de bacharelado em piano da UFBA, estudantes do curso técnico Conservatório de Música de Sergipe e do curso de licenciatura em música da Universidade Federal de Alagoas (UFAL).

“Aspectos da prática musical na UFBA através de registros em DVD – 2º ano”; “Características da interpretação musical encontradas a partir de gravações de alunos de curso superior de música realizadas em Disklavier e em vídeo”; “Estilos de interpretação em alunos de curso superior de música no Brasil”.

- 15 A coleta de dados deu-se no Laboratório de Performance Musical e Psicologia da Música do Programa de Pós-Graduação em Música da UFBA, sede do NUPSIMUS. O laboratório foi montado com verbas recebidas do Ministério da Ciência e Tecnologia do Brasil pelo Programa, no ano de 2005, e verbas recebidas da FAPESB por esta pesquisadora, ao ser contemplada no Edital PPP em 2006.
- 16 Conservatório Municipal de Música de Vitória da Conquista e Centro Universitário de Cultura e Artes, em Feira de Santana.
- 17 Equipe: Diana Santiago, Geisiane Rocha da Silva, Lucas Campelo do Nascimento e Mila Martins de Barros (Bolsistas PIBIC/CNPq e FAPESB).
- 18 Conceitos de técnica e expressividade nas representações de alunos de graduação em piano no Nordeste brasileiro; Representações de Técnica e Expressividade Musical por pianistas alunos de universidades do Nordeste brasileiro; Estilos de interpretação em alunos de curso superior de música no Brasil.

O número pequeno de alunos de piano nas instituições selecionadas, somado a uma grande resistência em participarem da pesquisa como sujeitos, dificultou enormemente a coleta de dados. No primeiro ano de trabalho foi realizada revisão dos conceitos “técnica musical” e “expressividade” em Gát (1965), Giesecking e Leimer (1972), Hertel (2007), Lhevine (1972), Hofmann (1976), Richerme (1996), Sá Pereira (1948) e Sandor (1995). Foram, ainda, coletados os mesmos conceitos como se apresentam em entrevistas dos pianistas Claudio Arrau, John Browning, Rosalyn Tureck, Misha Dichter, Glenn Gould, Vladimir Horowitz, Rudolf Firkusny e Lili Krauss (MACH, 1991). Ainda em 2010-2011, foi elaborado um roteiro de entrevista aberta em que se procurava perceber os conceitos de técnica e expressividade em música para cada entrevistado, seu tempo de estudo do instrumento, além disso, como os alunos praticam técnica, a expressividade e situar o aluno na seriação do curso. Algum tempo após a entrevista, os alunos entrevistados receberam via internet um questionário aberto para ser respondido por escrito. Esse questionário pretendeu caracterizá-los socialmente.

Em 2011-2012, foi aplicado um questionário elaborado especialmente para coletar informações pessoais dos alunos; em seguida, foram realizadas entrevistas gravadas e depois transcritas, aplicadas em onze alunos pianistas: oito do bacharelado em instrumento na UFBA; dois concluintes do curso técnico de piano no Conservatório de Música de Sergipe e um no curso de Licenciatura em Piano na UFAL. Através das entrevistas, foi possível perceber ainda que a representação dada à técnica pelos estudantes, no sentido geral, relaciona-a à parte mecânica, isolando-a bastante da expressividade. Além disso, os entrevistados se mostraram inseguros tanto ao conceituar expressividade, quanto a descrever de como a estudavam. A pesquisa revelou a falta de consciência dos alunos de instrumento ao estudar, gerada provavelmente pelo desconhecimento conceitual do que se estão estudando, com deficiências na representação e vivência do conceito “expressividade musical” pelos sujeitos estudados.

O projeto desenvolvido de 2013 a 2016 intitulou-se “Vestígios da música no tempo: relações entre prática musical e teorias da memória”. Nele, estabelecemos outra parceria interinstitucional, desta vez com pesquisadores da UFAL, sob a coordenação do dr. Milson Fireman.¹⁹ Além disso, estabelecemos parceria

19 Equipe: Dra. Diana Santiago (Coordenadora geral); Dr. Milson Casado Fireman (Coordenador UFAL); Dra. Victoria Williamson (Pesquisadora colaboradora, University of Sheffield, UK); Ms. Carlos Alberto Monsorens da Fonseca (Psicólogo, pesquisador, UFBA); Ms. Flávio Ferreira da

internacional, com uma pesquisadora atuando na Universidade de Sheffield, no Reino Unido, a dra. Victoria Williamson.²⁰ O principal objetivo do projeto foi analisar aspectos da memória musical no contexto do desenvolvimento musical humano. Para isso, foram concebidos dois subprojetos. Duas questões nortearam o trabalho: qual a relação entre leitura à primeira vista e memória na aprendizagem da música em crianças? Como se processa a memória na aprendizagem e na performance pianística?

O Subprojeto I teve como objetivo investigar os funcionamentos da memória e suas relações com a leitura à primeira vista na performance musical de crianças brasileiras entre 6 e 12 anos na cidade Salvador, Bahia, e em Maceió e Maragogi, Alagoas.²¹ Caracterizou-se por uma abordagem de investigação mista, desenvolvida em um campo natural, o contexto de prática musical coletiva de crianças. As crianças que foram sujeitos da pesquisa estão integradas ao Colégio Adventista de Maceió, ao Projeto Tocante Hotel Salinas de Maragogi e à Orquestra Pedagógica Experimental (OPE) do Projeto do Núcleo Estadual de Orquestras Juvenis e Infantis da Bahia (Neojiba), em Salvador. Após revisão de literatura, a equipe de pesquisadores realizou observações das aulas dos integrantes do Núcleo de Ensino Neojiba no período de agosto a novembro de 2013.²² Os sujeitos observados tinham de 6 a 12 anos de idade e as aulas aconteciam nas dependências da Fundação 2 de Julho.²³ Foram observadas todas as aulas e os ensaios da orquestra e realizados registros em diário de campo e entrevistas

Silva, (Pesquisador UFAL); Larissa Ribeiro Padula da Fonseca (Doutoranda, bolsista CAPES); Lorena Rogaciano Santana Ferreira (Bolsista AT-NS CNPq – Estatística); Santos, Thiago Celmir Vieira Marques dos (Psicólogo, Graduando em Música na UFAL, Bolsista IC-CNPq); Breno Raphael de Andrade Pereira (Graduando em Música na UFAL, Bolsista IC-CNPq); Gabriel Garcia Lorenzo Aguiar, Jonatas Leal Gonçalves dos Santos (Bolsistas PIBIC-UFBA, CNPq e FAPESB). Projeto contemplado pelo Edital Universal MCTI/CNPq n.º 14/2013.

20 A Dra. Williamson teve sua formação em pesquisa sob a orientação, dentre outros, do Dr. Alan Baddeley, um dos principais teóricos da memória humana.

21 Inicialmente, a previsão era coletar dados em Maceió e Salvador, mas, devido ao pouco número de crianças em orquestras em Maceió, a pesquisa foi expandida para Maragogi.

22 O Neojiba faz parte de um programa do governo da Bahia, gerido pelo Instituto Ação Social Pela Música (IASPM), com manutenção da Secretaria de Cultura do Estado e apoio do Teatro Castro Alves. O diretor-fundador do Neojiba é o músico baiano Ricardo Castro.

23 Ao longo do projeto, os ensaios da OPE foram mudando de local. Assim, além da Fundação 2 de Julho, a coleta ocorreu ainda nas dependências do Teatro Castro Alves e da Universidade Católica do Salvador.

semiestruturadas. A coleta inicial totalizou 22 diários e 22 áudios gravados em mp3. Com as informações coletadas, tentou-se estabelecer uma correlação entre a prática musical das crianças e modelo prático proposto por Barry e Hallam (2002). De janeiro a julho de 2014 foram aplicados quatro testes diferentes relacionados à memória de trabalho para informações musicais e não musicais. No primeiro teste, o aluno tinha que repetir uma sequência de dígitos. O segundo compreendeu uma sequência de quatro a nove timbres de instrumentos de orquestra. O terceiro foi a sequência de ritmos. E por fim, foi aplicado o teste de memória de tonalidade de Deutsch. Testes de memória de reconhecimento para sequência de dígitos, ritmos, altura e timbre, foram especialmente desenvolvidos e aplicados, em formato de *software on-line* para facilitar tanto a aplicação, como a coleta e contabilização das respostas, com o objetivo de propiciar maior fluidez e controle nas aplicações e resultados, respectivamente. Cada participante realizou oito testes, sendo dois testes em cada uma das quatro categorias. Cada categoria possuía uma sequência curta, caracterizado por quatro itens e uma sequência longa, caracterizada por seis itens. Os estímulos utilizados foram sequências sonoras, compostas utilizando como informação: dígitos; alturas: notas musicais; ritmo: células rítmicas; timbre: instrumentos da orquestra. A bateria de oito testes desenvolvidos especificamente para esta etapa da pesquisa apresentou o formato de jogo da memória com personagens animais em uma floresta, *design* apropriado à faixa etária, e o experimento foi gerado e apresentado utilizando uma plataforma e sítio online. Entrevistas semiestruturadas buscaram coletar informações sobre: apoio familiar às crianças; desejo de seguir ou não profissionalmente a música; avaliação das atividades na OPE pelas crianças; estratégias, habilidades ou dificuldades de leitura musical; memorização e performance em público. Durante o segundo semestre de 2015 foram realizadas outras duas baterias de testes com as crianças. A primeira consistiu em avaliar a capacidade dos participantes em identificar os timbres de instrumentos de orquestra em uma fração de segundos. Cada voluntário realizou dez testes de timbre que variavam de dois a seis timbres cada. A segunda bateria de testes aplicada no mesmo Núcleo de ensino Neojiba consistiu na apresentação de doze vídeos com notas musicais que surgem na tela em milissegundos. Após a visualização, essas notas deveriam ser escritas pelos participantes de acordo com a ordem apresentada em cada espaço correspondente na folha de resposta dada a eles. A coleta de dados referentes à leitura à primeira vista tomou como

referencial pesquisa realizada anteriormente por Fireman (2010). Foi elaborado material específico pelo dr. Milson Fireman, o Teste de Flashes, para investigar a leitura à primeira vista na faixa etária de sete a doze anos e as sessões de coleta foram realizadas em Maceió e Maragogi (Alagoas) e em Salvador (Bahia).

O Subprojeto II teve como objetivo investigar a memorização de peças de estilos contrastantes escolhidas do repertório para piano por meio da observação da aprendizagem autorregulada pelo intérprete por meio de um estudo de caso. Estudos de caso voltados para a observação da prática musical e análise dos comportamentos observados são a maneira menos artificial e mais confiável de coleta de dados para a pesquisa em performance, e grande parte das pesquisas bem-sucedidas sobre memorização em música ocorreram dessa forma. (GRUSON, 1988; LISBOA, 2010) A meta desse subprojeto foi buscar elementos para uma melhor compreensão das maneiras eficazes de estudar e memorizar peças musicais ao piano e, por extensão, outros instrumentos, contribuindo para o aprimoramento da prática e da didática instrumental. As peças escolhidas para memorização foram: “Ciclo Nordestino n.º 3”, de Marlos Nobre; “Sonata op. 10 n.º 2”, de Ludwig van Beethoven; “Sonata K427”, de Domenico Scarlatti. A coleta foi realizada por meio de diário de prática, com registro das sessões de estudo por escrito, bem como registros em vídeo. Ao término do período de coleta, estavam memorizados: o primeiro movimento da “Sonata op. 10 n.º 2”, de Beethoven (peça clássica em forma-sonata); a “Capoeira e o Côco I” do 3º Ciclo Nordestino de Marlos Nobre (a primeira, homofônica e estrófica com baixo ostinato, a segunda em contraponto imitativo); a “Sonata K 427” de Domenico Scarlatti (textura de contraponto livre com momentos de homofonia).

O estudo e memorização foram controlados pelo sujeito da forma mais espontânea possível, sem a obrigatoriedade de utilizar as estratégias citadas na literatura como mais eficazes – por exemplo, o agrupamento na memória de grandes unidades significantes durante o estudo ao piano como método extremamente efetivo (GRUSON, 1988), ou a identificação de pistas de performance como pontos de referência para a memorização de peças musicais. (LISBOA, 2010) Após o registro de cada sessão, o sujeito comentava no diário o resultado do estudo de cada peça, com foco na eficácia das diferentes estratégias de memorização utilizadas: repetição de trechos difíceis, contagem de ritmo, análise da estrutura ou material motivico, etc. Esses registros foram importantes para manter o olhar crítico sobre o resultado de diversos aspectos musicais e técnicos

(dinâmica, articulação, fraseado, expressividade) e sua memorização individual e combinada. Houve muitos comentários do aluno sobre suas dificuldades no avanço do estudo e suas mudanças constantes de estratégia para memorizar os diferentes trechos com distintos materiais musicais. Ele relatou que a participação na pesquisa foi muito importante tanto pelo conhecimento geral e específico necessários para a pesquisa em Música, como pelo avanço individual de seu próprio estudo ao instrumento, que de certa forma é uma pesquisa artística. O aluno considerou que a autorregulação de cada um dos momentos e detalhes do estudo, através da qual se pode analisar a si mesmo e seus próprios avanços e dificuldades, muda drasticamente o olhar sobre a prática instrumental. Diante dos resultados e da experimentação de estratégias de estudo conduzida tanto por “tentativa e erro” quanto por raciocínio dedutivo, o sujeito pôde por fim descobrir as formas mais eficazes de dominar e memorizar musical e tecnicamente peças musicais, e entender que a construção da prática individual vai além da repetição: ela envolve observação, análise e planejamento, focados na resolução de problemas. Foram raras as vezes em que a repetição sem comparação ou em estilo “moto perpétuo” trouxeram algum resultado eficaz sem muita perda de tempo. Pôde-se também questionar a validade da prática de repetição dividida em pequenos grupos de igual tamanho (por exemplo, compasso a compasso), em que a mesma dedicação se dá a um compasso extremamente difícil e outro que o instrumentista domina mais facilmente. O estudo de unidades maiores, inicialmente mãos separadas e em seguida unidas, ao piano, se revelou mais produtivo para o sujeito que a prática em pequenas unidades. Esse foi um achado interessante, que concorda com a criteriosa pesquisa longitudinal de Chaffin, Imreh e Crawford al. (2002). Contudo, houve exceção em momentos de dificuldade técnica ou interpretativa, em que o isolamento de trechos curtos para repetição foi de grande ajuda.

A metodologia de coleta e análise dos dados desse estudo de caso (Subprojeto II da pesquisa) foi muito diversa das utilizadas na literatura consultada, apesar de resultados e conclusões semelhantes. Linda Gruson trabalhou com diversos sujeitos de pesquisa e, a partir de procedimento experimental de coleta dos dados, elaborou uma avaliação quantitativa dos diferentes procedimentos estratégicos de prática ao piano, bastante detalhada e estatisticamente testada. (GRUSON, 1988) Tânia Lisboa, por sua vez, foi a única instrumentista analisada em seu estudo de caso longitudinal, mas teve acompanhamento de dois pesquisadores em

psicologia. A análise de sua prática do “Prelúdio da Suíte VI” para violoncelo de Bach incluiu o uso de gráficos detalhados sobre o foco de sua atenção e comportamento ao estudar, além de uma divisão da sua prática, conceitual, em cinco fases diferentes. Os resultados obtidos foram de caráter qualitativo, mas a variedade e minúcia de sua análise foi notável. (LISBOA; CHAFFIN; LOGAN, 2010) Diferentemente dessas duas aproximações, o sujeito-pianista deste projeto de pesquisa teve a liberdade, permitida pela autorregulação da prática, de experimentar com diversas estratégias de memorização para peças de diferentes estilos e de buscar uma análise qualitativa e comparativa dessas estratégias em relação a cada estilo. Uma conclusão importante que obteve de tal comparação foi a conscientização da necessidade de uma prática de memorização voltada para o planejamento e resolução de problemas, em lugar da reprodução de fórmulas fixas de estudo ou da repetição mecânica. Conceitual e metodologicamente, a literatura internacional foca quase exclusivamente em estudos com *experts*²⁴ e esta pesquisa, como um todo, lidou no primeiro subprojeto com a memorização realizada por crianças envolvidas na prática orquestral e, no segundo, na memorização realizada por um estudante de graduação em piano.

Durante o período 2016-2019, estaremos desenvolvendo o projeto recém-iniciado, “Investigação de processos da prática musical em contextos coletivos e individuais: um estudo sobre memorização”. A memorização é parte integrante da vida profissional do músico concertista, sendo mesmo obrigatória em determinadas situações. Existe uma tendência acadêmica recente na área da documentação dos processos de memorização dos músicos. Isso é de grande importância prática, pois contribui para formar uma imagem mais clara de algo que é relevante tanto musical quanto educacionalmente para milhares de músicos. Vários estudos foram desenvolvidos com adultos, demonstrando que utilizam, na memorização, uma mistura de cadeias de associações e memórias de conteúdo acessível. Entretanto, há apenas um estudo longitudinal que experimenta em iniciantes o modelo metodológico de Roger Chaffin, decorrente das pesquisas sobre memorização com músicos *experts*. Este projeto constitui-se num estudo exploratório de natureza mista (quali-quantitativa) que busca compreender como estudantes de música engajados em orquestras infanto-juvenis

24 Com estudantes, apenas o artigo de Lisboa, Chaffin e Demos (2015) registra pesquisa sobre estratégias de memorização musical.

de diferentes níveis de habilidade aprendem e memorizam na prática individual e como eles podem generalizar suas práticas individuais para conjuntos orquestrais e camerísticos. Espera-se, com isso, contribuir para a fundamentação teórico-prática da pedagogia da memorização musical.

Ao concluir, gostaria de mencionar que, desde 2003, todos os projetos aqui desenvolvidos foram financiados pelo CNPq com Bolsa de Produtividade em Pesquisa. Gostaria, ainda, de agradecer a todos os pesquisadores nelas envolvidos, particularmente aos bolsistas de iniciação científica, com quem tanto aprendo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A apresentação desses projetos nos permite observar que, dialogando com áreas variadas da psicologia da música, focam principalmente nas estratégias da performance musical e seu aprendizado. Apesar de reconhecer o valor da pesquisa teórica, minha posição como docente universitária sempre me inspirou a realizar pesquisa aplicada. Conforme escrevi em minha tese de doutorado:

Se investigações na área filosófica, sociológica, antropológica ou psicológica podem examinar aspectos como a estética musical, o papel da música na cultura, a evolução das práticas musicais ao longo da história das sociedades, ou questões referentes ao talento musical, por exemplo, o músico-pesquisador (refiro-me especificamente ao instrumentista) irá abordar talvez tópicos semelhantes, mas que revertam necessariamente em benefício da prática musical em si – daí a premência em que assumo seu papel como pesquisador. (SANTIAGO, 2002, p. 116)

Minha visão encontra eco, sob outro ângulo, em Souza (2003, p. 9), quando afirma que “[...] a pesquisa em educação musical deve não só se preocupar com o acúmulo de conhecimentos, mas também com sua praticidade e valor para a didática da música”, opinião também compartilhada por Johnson (2011, p. 636, tradução nossa), ao escrever, em sentido mais amplo e referindo-se aos profissionais: “Assim, é responsabilidade do profissional permanecer atualizado com o conhecimento da profissão e transferi-lo à prática.”²⁵

25 Thus, it is the professional's responsibility to stay current with the knowledge of the profession, and to transfer that into application.

A dinâmica da pesquisa em performance musical na academia brasileira desde a época em que o NUPSIMUS foi estabelecido na UFBA, na década de 1990, mudou seu foco da quase exclusividade nas questões da análise para a investigação dos processos que constituem essa performance. Ainda na tese defendida em fevereiro de 2002, ressaltava a falta de uma consciência do escopo da área de pesquisa em performance e a necessidade de estabelecermos referenciais teóricos para a mesma. Referindo-me ao que denominei o estudo dos Processos da Performance Musical, procurei detalhá-los conforme os compreendia então:

Há processos fisiológicos, processos afetivos e processos mentais, no ato da performance musical. Os estudos dos mecanismos, da prática, da lide com os aspectos emocionais em relação à apresentação em público e todos os processos cognitivos da performance musical podem ser inseridos, pois, no estudo dos 'Processos da Performance Musical', inclusive os aspectos da análise e da representação mental. (SANTIAGO, 2002, p. 117).

Os objetivos estabelecidos para as atividades do NUPSIMUS, de: a) investigar os processos mentais, emocionais e físicos envolvidos no ato da execução musical, de modo a esclarecer o ato da elaboração de performances por músicos e b) estudar as características da personalidade do músico e os fatores que o motivam em seu trabalho, de modo a compreender de que maneira essas características e esses fatores afetam seu desempenho, têm gerado contribuições para a compreensão tanto das estratégias que otimizem a utilização do instrumento musical, do corpo e do tempo pelo músico em sua prática ou na performance pública, bem como no ensino-aprendizagem da mesma. Além disso, os mestrandos e doutorandos participantes do grupo de pesquisa, com seus projetos individuais, têm explorado vários aspectos da aprendizagem musical ao longo das diversas faixas etárias do desenvolvimento humano.

Ao refletirmos sobre os limites e permeabilidades entre pesquisa, ensino, práticas interpretativas (em seus vários aspectos tais como execução musical, interpretação, criação, etc.) e educação musical, é bom constatar que “a arte é longa”: há muito a realizar na interface pesquisa-ensino. Mas, acompanhando o aforisma hipocrático, “a experiência enganosa, e o julgamento difícil”. Nem sempre os resultados dos estudos serão apropriados, nem sempre os avaliaremos da maneira correta, nem sempre conseguiremos estabelecer conceitos válidos, testar as variáveis devidas. Nossas certezas são necessariamente efêmeras;

nossos conhecimentos, inacabados. Cabe-nos manter vivos os diálogos entre pesquisa e ensino em música, para que o corpo teórico da área esteja sempre consistente e dinâmico. Assim, músicos e aprendizes de músicos poderão se beneficiar, e ouviremos música.

REFERÊNCIAS

BARRY, J.; HALLAM, S. Practice. In: PARNCUTT, R., McPHERSON, G. E. *The science and psychology of music performance: creative strategies for teaching and learning*. Oxford: Oxford University Press, 2002. p. 151-165.

CHAFFIN, R.; IMREH, G; CRAWFORD, M. *Practicing perfection: memory and piano performance*. Mahwah (NJ, USA): Lawrence Erlbaum Associates, 2002.

CUNHA, Maria Isabel da. Aula universitária: inovação e pesquisa. In: LEITE, Denise B.C. e MOROSINI, Marília (Org.). *Universidade futurante: produção do ensino e inovação*. 2ª ed. Campinas, SP: Papirus, 1997. (p. 79-94).

FIREMAN, M. C.. Leitura musical à primeira vista ao violão: a influência da organização do material de estudo. 2010. Tese (Doutorado em Música) – Escola de Música, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2010.

GÁT, J. *The technique of piano playing*. Translation: István Kleszky. London: Collet's, 1965.

GIESEKING, W.; LEIMER, K. *Piano technique*. New York: Dover, 1972.

GRUSON, L. M. Rehearsal skill and musical competence: Does practice make perfect? In: SOLOBODA, J. *Generative processes in music: the psychology of performance, improvisation, and composition*. Oxford: Oxford University Press, 1988. p. 91-112.

HALLAM, S. Approaches to instrumental music practice of experts and novices: implications for education. In: JORGENSEN, H.; LEHMANN, A. C. (Org.) *Does practice make perfect? Current theory and research on instrumental music practice*. Oslo: Norges musikkhøgskole, 1997. p. 89-107.

HERTEL, C. R. *Introdução à técnica da execução pianística*. Curitiba: DeArtes, 2007.

HOFMANN, J. *Piano playing with piano questions answered*. New York: Dover, 1976.

JOHNSON, C. M. The responsibility of research in defining the profession of music education. In: MCPHERSON, Garry E.; WELCH, Graham F. *The Oxford Handbook of Music Education*, vol. 2. Oxford: Oxford University Press, 2012. p. 634-636.

JØRGENSEN, H. A. Strategies for individual practice. In: WILLIAMON, A. (Org.). *Musical excellence: strategies and techniques to enhance performance*. rev. ed. Oxford: Oxford University Press, 2005. p. 85-103.

LHEVINE, J. *Basic principles in pianoforte playing*. New York: Dover, 1972.

LISBOA, T.; CHAFFIN, R.; DEMOS, A. P. Recording thoughts while memorizing music: a case study. *Frontiers in Psychology*, v. 5, p. 1-13, 2015.

LISBOA, T.; CHAFFIN, R.; LOGAN, T. Preparing for memorized cello performance: The role of performance cues. *Psychology of Music*, Londres, v. 38, n. 1, p. 3-30, 2010.

MACH, E. *Great contemporary pianists speak for themselves*. 2vs. New York: Dover. Originally published: great pianists speak for themselves. New York: Dodd; Mead, 1991.

RICHERME, C. *A técnica pianística – uma abordagem científica*. São João da Boa Vista, SP: AIR Musical Editora, 1996.

SANDOR, G. *On piano playing – Motion, Sound Expression*. New York: Schirmer Books, 1995.

SANTIAGO, D. Proporções nos Ponteiros para piano de Camargo Guarnieri; um estudo sobre representações mentais em performance musical. 2002. 199 f. Tese (Doutorado em Música) Escola de Música, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2002.

SANTIAGO, D.; BORDINI, R. (Org.). SIMPÓSIO DE COGNIÇÃO E ARTES MUSICAIS - INTERNACIONAL, 3., 2007, Salvador, *Anais...* Salvador: UFBA, 2007.

SLOBODA, J. Music performance. In: DEUTSCH, D. (Org.) *The psychology of music*. San Diego, Califórnia: Academic Press, 1982. p. 479-496.

SOUZA, C. V. C. de. A dupla dimensão da pesquisa em educação musical. In: SOUZA, C. V. C. de. *Entre música e educação: a formação e a pesquisa*. Cuiabá: Editora da Universidade Federal de Mato Grosso, 2008. p. 67-96.

SOUZA, J. Pesquisa e formação em educação musical. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 11, n. 8, p. 7-10, mar. 2003.



Musicoterapia em ações de ensino, pesquisa e extensão: um relato de experiência¹

Claudia Regina de Oliveira Zanini

Ao ser convidada para participar de uma mesa redonda no I Festival de Pesquisa em Música da Universidade Federal da Bahia (UFBA), com o tema “Entrelaçamento de pesquisa e ensino: construção de limites e de permeabilidade”, fiz a opção de me colocar como sujeito desse processo que envolve a atuação enquanto docente e pesquisadora no decorrer dos últimos anos, desde que ingressei como primeira docente da disciplina Musicoterapia do Curso de Bacharelado em Musicoterapia da Escola de Música e Artes Cênicas (EMAC) da Universidade Federal de Goiás (UFG), em 1999. Assim, coloco-me em primeira pessoa, objetivando expor, como um relato de experiência, parte de uma trajetória de vida.

Para contextualizar o tema aqui apresentado, partirei do que preconiza o ensino na universidade pública, que é a atuação do professor no tripé ensino,

¹ Texto elaborado para palestra em Mesa Redonda no I Festival de Pesquisa em Música da UFBA, apresentada em 5 de dezembro de 2016.

pesquisa e extensão. Na Constituição da República Federativa do Brasil, promulgada em 1988, em seu artigo 207, consta: “As universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão”. (BRASIL, 2012) Assim, essas três ações deveriam acontecer indissociadas, obedecendo a uma inter-relação entre a teoria e a prática, além de fomentar a interdisciplinaridade entre os saberes presentes na instituição e na comunidade, em uma diversidade de áreas de conhecimento existentes.

Ainda poderiam ser acrescentadas, entre as ações do docente universitário, as atividades administrativas, como a participação em comissões e a atuação como gestor, que também têm sido constantes em minha vida acadêmica.

Cabe ressaltar alguns conceitos sobre minha área específica de atuação, a Musicoterapia, na qual tive a formação acadêmica em duas especializações na década de 1990, uma voltada para a Educação Especial e outra voltada para a Saúde Mental. Sobre meu percurso, na Educação Especial tive a oportunidade de trabalhar com pessoas com diferentes deficiências (motora, visual, auditiva, intelectual ou múltipla), finalizando o curso com a monografia *O processo criativo em Musicoterapia como facilitador do desenvolvimento do deficiente mental* (1995). Depois, na especialização em Saúde Mental trabalhei com crianças e adolescentes – com Transtorno do Espectro Autista (TEA), no Laboratório de Musicoterapia da EMAC/UFG, e com distúrbios de conduta e dificuldade de aprendizagem em uma escola regular – e com adultos – esses com transtornos esquizofrênicos e com dependência química – e foi elaborada a monografia: *Musicoterapia: semelhanças e diferenças na produção musical de alcoolistas e esquizofrênicos* (1999). No Mestrado em Música, foi defendida a dissertação *Coro terapêutico – um olhar do musicoterapeuta para o idoso no novo milênio* (2002). Esses três trabalhos foram conduzidos na EMAC da UFG. No Doutorado em Ciências da Saúde, realizado na Faculdade de Medicina da mesma Universidade, defendi a tese *O efeito da musicoterapia na qualidade de vida e na pressão arterial do paciente hipertenso*.

Por que trago aqui meus temas de pesquisa? Para ressaltar como se deu minha formação na área e como tem se dado na minha prática docente as relações entre o ensino, a extensão e a pesquisa. Meu primeiro contato com a Musicoterapia foi em um curso de extensão de final de semana na EMAC/UFG, no ano de 1990, com as professoras Lia Rejane Mendes Barcellos e Cecília

Conde, do então Conservatório Brasileiro de Música (CBM/RJ). Como em minhas duas graduações, no Bacharelado em Instrumento – Piano (na UFG) e no Bacharelado em Administração de Empresas – na Universidade Católica de Goiás, atualmente Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC-GO) –, não existia a exigência de se fazer um trabalho final escrito, meus primeiros escritos acadêmicos em formato de monografia foram os dos cursos de especialização em Musicoterapia.

Naqueles cursos, a partir das práticas realizadas nos estágios curriculares, que envolviam a comunidade e diversas áreas de atuação, pude perceber quão importante seria aprofundar meu olhar para a práxis, para a qual fui direcionada com os conhecimentos das aulas específicas. Afinal, apesar do ensino, a partir da práxis surgiram inúmeros questionamentos, que me fizeram buscar a pesquisa na área. Assim, as monografias de especialização, com pesquisas de campo, foram fundamentais para o embasamento de minha atuação, já evidenciando a intrínseca relação ensino-pesquisa. O mestrado na área de Música, com pesquisa qualitativa de abordagem fenomenológica, e o doutorado na área de Ciências da Saúde, com pesquisa de abordagem quantitativa, realizada por meio de um ensaio clínico controlado, foram complementares para minha formação enquanto pesquisadora e docente.

Com relação à área em que atuo, a Musicoterapia, tem se desenvolvido nas últimas décadas e, segundo a Federação Mundial de Musicoterapia,² que completou 30 anos em 2015, é definida como:

o uso profissional da música e de seus elementos como intervenção em contextos médicos, educacionais e sociais, com indivíduos, grupos, famílias e comunidades, que procuram melhorar o seu bem-estar físico, social, comunicativo, emocional, intelectual, espiritual e a sua qualidade de vida. A pesquisa, a prática, o ensino e a formação clínica estão estruturadas conforme os contextos culturais, sociais e políticos. (WORLD FEDERATION OF MUSIC THERAPY, 2011)

Para Wheeler (2014), docente e pesquisadora americana, a pesquisa vem oportunizar o ensino em Musicoterapia. A autora ressalta a importância da seriedade na pesquisa, quer isto signifique aprender a ler e aplicar estudos de investigação

2 World Federation of Music Therapy (WFMT).

ao trabalho clínico, realizar estudos de investigação utilizando qualquer um dos métodos e desenhos ou utilizar a investigação para a mudança e para educar outros musicoterapeutas. Todos são potenciais e excitantes usos para a pesquisa em Musicoterapia, sendo que o envolvimento neles irá adicionar à credibilidade, conhecimento e habilidade do musicoterapeuta.

Bruscia (2000) apresenta as seguintes áreas, como possíveis alvos de mudanças por meio da atuação do musicoterapeuta:

- **Fisiologia:** frequência cardíaca, pressão arterial, respiração, ondas cerebrais, respostas musculares, funções neurológicas, respostas de imunidade, etc.; **Psicofisiologia:** dor, níveis de lucidez, estado de tensão ou relaxamento; **Desenvolvimento Sensorio-motor:** respostas reflexas e sua coordenação, esquemas sensorio-motores, coordenação motora, grossa e fina; **Percepção:** apreensão das relações de figura-fundo, parte-todo, igual-diferente; **Cognição:** atenção, retenção de curto e longo prazo, habilidades de aprendizagem, padrões e processos do pensamento, etc.;
- **Comportamento:** padrões, nível de atividade, eficiência, segurança e outros; **Música:** preferências, hábitos de prática, improvisando ou compondo, etc.; **Emoções:** extensão, variabilidade, reatividade, expressividade, ansiedade, agressividade, depressão, motivação, imagens e símbolos, entre outras; **Comunicação:** capacidade expressiva e receptiva da fala, linguagem e outras modalidades não verbais; **Interpessoal:** consciência, sensibilidade, intimidade e tolerância com os outros; e
- **Criatividade:** fluidez, originalidade, inventividade e talento.

Tendo em mente a amplitude de possibilidades de atuação em Musicoterapia, algumas tornaram-se mais relevantes em meu caminhar, como o trabalho com grupos; a voz como principal recurso terapêutico; a atuação em Gerontologia, em Cardiologia e em outros contextos na área de saúde; e, os processos cognitivos envolvidos na atuação musicoterapêutica.

No ensino, as disciplinas com as quais tenho trabalhado na graduação ou na pós-graduação (Metodologia de Pesquisa em Música, Seminário de Pesquisa em Musicoterapia, Oficina de Criação Sonora, Psicologia da Música, Coro Terapêutico, Supervisão de Estágio, dentre outras) têm me impulsionado a uma prática reflexiva junto aos alunos, pois acredito que o conhecimento se constrói por meio de trocas, onde professor e alunos têm coparticipação.

Como afirma Bruscia (2016, p. 36): “Musicoterapia é um processo reflexivo onde o terapeuta ajuda o cliente a otimizar sua saúde, usando variadas facetas da experiência musical e as relações formadas através desta, como o ímpeto para a transformação”. O autor, corroborando com meu olhar para a prática enquanto musicoterapeuta e docente, ressalta que:

Para empregar um processo reflexivo, o terapeuta promove contínuos esforços para trazer à consciência, avaliar e, quando necessário, modificar seu trabalho com um cliente – antes, durante e depois de cada sessão, assim como nos variados estágios do processo terapêutico. Isso é efetuado através de auto-observação, auto-inquirição, colaboração com o cliente, consultas com especialistas e supervisão profissional. (BRUSCIA, 2016, p. 36)

Uma das oportunidades de vivenciar e refletir sobre a ação profissional é a participação do discente em projetos de extensão e de pesquisa. Nesse âmbito, passo a discorrer sobre algumas experiências: desde meu primeiro trabalho acadêmico escrito (monografia), tenho tido interesse em estudar a atuação com grupos em Musicoterapia. Assim, tenho trabalhado, há mais de 10 anos, com um projeto intitulado “A movimentação de grupos em Musicoterapia: vivenciando musicalmente papéis grupais”, que é uma pesquisa de campo de abordagem qualitativa, com um olhar fenomenológico, que vem se realizando por meio de observações de atendimentos musicoterápicos grupais. Tem como objetivo geral desenvolver um modelo e/ou um protocolo de análise e observação para sessões grupais em Musicoterapia, por meio de um aprofundamento teórico-prático sobre atendimentos musicoterápicos em grupo e sobre a leitura/análise musicoterápica.

A partir desse projeto, o Programa de Iniciação Científica (CNPq) tem viabilizado a orientação de subprojetos de discentes do Curso de Musicoterapia da EMAC/UFG (Bacharelado), sempre enfocando algum aspecto da dinâmica grupal. Nos primeiros subprojetos, a partir de convites à comunidade, foram formados grupos, que eram conduzidos por mim e/ou por musicoterapeutas egressas(os) da universidade, as(os) quais eram observados pelos discentes, que discorriam em seus relatórios sobre os seus interesses de pesquisa, como cito a seguir:

- Ludmilla Souza Porto (UFG, 2005): “Leitura e expressão corporais como instrumentos auxiliares da Musicoterapia”; Érica Maria Effting (UFG, 2005): “A produção sonoro-musical em atendimentos grupais em

Musicoterapia”; Hermes Soares dos Santos (UFG, 2006): “A linguagem verbal no setting musicoterápico”; Ludmilla de Sousa Porto (UFG, 2006): “Movimentos corporais e gestuais como fundamentais na escuta no setting musicoterápico”.

Após essa fase, o projeto passou por uma etapa voltada à elaboração de um Protocolo de Observação de Sessões Musicoterápicas Grupais. (ZANINI; MUNARI; OLIVEIRA, 2009) Com a organização do mesmo, novos discentes do Curso de Musicoterapia participaram com subprojetos no Programa de Iniciação Científica. Nessa fase, como já havia me inserido como docente no Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Música da UFG, passei a promover a aproximação dos docentes de graduação e do mestrado, pois os graduandos começaram a utilizar o protocolo criado no decorrer da pesquisa para realizarem as observações dos grupos atendidos pelas mestrandas que atenderam grupos em suas pesquisas de campo, tendo como foco os objetivos referentes a seus projetos de iniciação científica, os quais cito a seguir:

- Ludmila de Castro Silva (UFG, 2011): “A relação entre a expressão corporal e a dinâmica de Grupo em Musicoterapia”; Talita Faria Almeida (UFG, 2011): “A relação entre os aspectos sonoro-musicais e a dinâmica do Grupo em Musicoterapia”; Marcus Vinícius Alves Galvão (UFG, 2012): “O *feedback* em musicoterapia grupal”; Elisângela Araújo Pinto (UFG, 2012): “As experiências musicais no contexto grupal”; Eber Marques Júnior (UFG, 2013): “As consignas em musicoterapia grupal”; Sara Ataídes de Souza Ferreira (UFG, 2013): “O silêncio na dinâmica grupal em musicoterapia”; Jefferson Pereira da Silva (UFG, 2014): “O uso da voz cantada em musicoterapia no processo grupal”; Jefferson Pereira da Silva (UFG, 2015): “Os aspectos emocionais em um contexto musicoterapêutico grupal; Giuliane Meira de Lucca e Jefferson Pereira da Silva (UFG, 2015): “As identidades sonoras no contexto grupal em musicoterapia”; Giuliane Meira de Lucca (UFG, 2016): “Os aspectos emocionais em um contexto musicoterapêutico grupal”. No ano de 2016, a partir de agosto, iniciou-se o seguinte subprojeto “As inteligências intra e interpessoal no processo grupal em musicoterapia”, com a discente Giuliane de Lucca, que está realizando, de acordo com o cronograma, uma pesquisa bibliográfica sobre os temas principais do estudo, algu-

mas das inteligências múltiplas. (GARDNER, 1994) Para a pesquisa de campo da mesma, fase seguinte de seu planejamento, já foi decidido que ela observará um dos grupos que serão conduzidos por uma de minhas orientandas que também estarão em fase de coleta de dados (em 2017), sempre seguindo o que determina o Comitê de Ética e Pesquisa da instituição, de acordo com a resolução vigente do Conselho Nacional de Saúde (CNS, n.º 466/2012).

Uma outra experiência que tenho vivenciado teve como ponto de partida o projeto de pesquisa intitulado “O Efeito da Intervenção Musicoterápica no tratamento da Hipertensão Arterial”, desenvolvido no doutorado, onde tive como objeto de estudo a aplicabilidade da Musicoterapia como terapia complementar, inserida no tratamento não medicamentoso do paciente hipertenso atendido em serviço ambulatorial e fazendo parte da equipe multiprofissional. Ao propor o projeto de pesquisa, construí um projeto de extensão interligado ao mesmo, no ano de 2005, intitulado “A inserção da Musicoterapia na Liga de Hipertensão Arterial do Hospital das Clínicas da UFG”.

Com isso, no decorrer dos últimos anos, diversos discentes do Curso de Musicoterapia participaram de um serviço ambulatorial, tendo a oportunidade de conduzir estudos, participar de reuniões de equipe, realizar atendimentos junto à coordenação do projeto, atuar em campanhas de promoção à saúde e de entender e vivenciar os principais objetivos das seguintes políticas públicas do Ministério da Saúde: Política Nacional de Humanização, Política Nacional de Saúde da Pessoa Idosa, Política Nacional de Atenção Básica e Política Nacional de Promoção da Saúde, conscientemente inseridas nas ações de toda a equipe de saúde.

Ao longo desse período, participaram do Programa de Bolsas ou de Voluntários da Pró-Reitoria de Extensão e Cultura da UFG (PROBEC/PROVEC), os seguintes discentes:

- Fabrícia Lanusse da Silva Urzeda, (2005): “A inserção da Musicoterapia na Liga de Hipertensão Arterial do Hospital das Clínicas da UFG”; Ludmilla de Sousa Porto, (2006): “A inserção da Musicoterapia na Liga de Hipertensão Arterial do Hospital das Clínicas”; Sara Marques, participação no PROVEC, (2010): “Implementação da Musicoterapia na Liga de Hipertensão da UFG”; Raul Mamede Paniago, participação no PROBEC

(2011): “Implementação da Musicoterapia na Liga de Hipertensão da UFG”;

- Denise Alina, participação no PROBEC, (2011): “Implementação da Musicoterapia na Liga de Hipertensão da UFG”; Raul Mamede Paniago, participação no PROBEC (2012): “Implementação da Musicoterapia na Liga de Hipertensão da UFG”; Diana da Silva Teixeira Santana, participação no PROVEC (2012): “Implementação da Musicoterapia na Liga de Hipertensão da UFG”; Elvira Alves dos Santos, participação no PROBEC (2014): “Implementação da Musicoterapia na Liga de Hipertensão da UFG”; Pablo Alves Lopes, participação no PROBEC (2015): “Inserção do Musicoterapia na Equipe Multiprofissional da Liga de Hipertensão Arterial da UFG”.
- Tamara Cristine de Paula, participação no PROBEC (2016): “Inserção do Musicoterapia na Equipe Multiprofissional da Liga de Hipertensão Arterial da UFG”.

Cabe observar que no período de 2007 a 2009 não houve participação discente, pois me encontrava em período de licença para qualificação, quando não é concedida a possibilidade de concorrer a bolsas pelos editais da Universidade. Outra observação é que, ao longo desses anos, o título do projeto teve pequenas modificações no que se refere ao termo “inserção” ou “implementação” da Musicoterapia na Liga de Hipertensão, o que, nos últimos anos, passou para “inserção”, evidenciando que, ao longo dos anos, tem-se trabalhado o reconhecimento do profissional musicoterapeuta no tratamento não medicamentoso do paciente hipertenso. (ZANINI; MUNARI; OLIVEIRA, 2009) Atualmente, além de ter uma discente do Curso de Musicoterapia como bolsista de extensão (PROBEC), conforme citado acima, o projeto conta com uma egressa do mesmo curso, Diana da Silva Teixeira Santana, atuando como coordenadora externa e que está realizando pesquisa no serviço, pois é mestranda no Programa de Pós-Graduação em Ciências da Saúde da Faculdade de Medicina da UFG, sob minha coorientação, visto que não estou vinculada a esse Programa.

Assim, nesses fluxos de orientações, onde se compartilham experiências docentes e discentes, de ensino (na graduação ou na pós-graduação), pesquisa e extensão, acredito que vamos juntos (agora me colocando na primeira pessoa do plural, em coatuação com os discentes) construindo a aprendizagem, a do-

cência, a pesquisa e a prática reflexivas, como uma espiral de conhecimentos em um *continuum*, preconizando a importância de todos os saberes dos atores que participam dos cenários advindos da universidade e da sociedade.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil (1988). 35. ed. 2012. Disponível em: <file:///C:/Users/mtcla/Downloads/constituicao_federal_35ed.pdf>.
- BRUSCIA, Kenneth E. *Definindo Musicoterapia*. 2. ed. Tradução de Mariza Velloso Fernandez Conde. Rio Janeiro: Enelivros, 2000.
- BRUSCIA, Kenneth E. *Definindo Musicoterapia*. 3. ed. Tradução de Marcus Leopoldino. Dallas: Barcelona Publishers, 2016.
- GARDNER, H. Intelligences in theory and practice: a response to Elliot W. Eisner, Robert J. Sternberg and Henry M. Levin. *TCR*, v. 95, n. 4, p. 576-583, 1994.
- WHEELER, B. L. The importance of research in educating about music therapy. *Voices: a world forum for music therapy*, [S.l.], v. 14, n. 2, jun. 2014. Disponível em: <https://voices.no/index.php/voices/article/view/746/644>. Acesso em 10 dez. 2016.
- WORLD FEDERATION OF MUSIC THERAPY. *Definição da Musicoterapia*. 2011. Disponível em: <http://www.wfmt.info/wfmt-new-home/about-wfmt/>. Acesso em: 22 nov. 2016.
- ZANINI, C. R. de O. *O efeito da musicoterapia na qualidade de vida e na pressão arterial do paciente hipertenso*. 2009. Tese (Doutorado em Ciências da Saúde) - Faculdade de Medicina, Universidade Federal de Goiás, 2009.
- ZANINI, C. R. de O.; MUNARI, D. B.; COSTA, C. O. Proposta de Protocolo para Observação de Grupos em Musicoterapia. In: SIMPÓSIO BRASILEIRO DE MUSICOTERAPIA, 13., FÓRUM PARANAENSE DE MUSICOTERAPIA, II., ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM MUSICOTERAPIA, 9., 2009, Curitiba. Anais...Curitiba: Griffin, 2009. Disponível em: <https://docs.google.com/fileview?id=oB73Xng5XEkFNWExYTM2ZDktZDk5MSooTdkLThmNjktMzhmNTc5ZTg2MTFj&hl=pt_BR>. Acesso em: 7 set. 2014.



Atitudes e procedimentos composicionais relacionados à arte da Orquestração e a relação com o campo da pesquisa

Wellington Gomes

Neste trabalho, pretendemos mergulhar no campo da criação composicional – consequentemente sintonizada com atitudes e procedimentos relacionados à arte da Orquestração – e na sua relação com o campo da pesquisa. Tentaremos observar possíveis correlações a partir destas duas vertentes, tanto do ponto de vista do fazer composicional quanto das fragilidades que emergem da relação entre a pesquisa e o produto artístico. Seguindo essa linha, observaremos o fazer musical lado a lado com as investidas analíticas produzidas por meio de olhares que evidenciam práticas estabelecidas – fenômenos articuladores técnicos musicais e extramusicais –, bem como tentaremos abordar dificuldades para possíveis sistematizações ou elaboração de pesquisas mais profundas no campo da orquestração. Baseados nessas dificuldades, caminharemos no sentido de refletir sobre possíveis fenômenos articuladores poético-compositivos, bem como esse

assunto pode se dar no campo da orquestração e da pesquisa. A observação da correlação entre orquestração e pesquisa nos dará um panorama crítico quanto as questões de posicionamento desse campo na literatura específica e suas possíveis carências no campo teórico. Para tanto, antes de entrar nas questões relativas à orquestração propriamente dita, faremos uma pequena reflexão sobre a relação entre pesquisa e prática no campo da Composição Musical em geral.

PESQUISA E PRÁTICA NA COMPOSIÇÃO MUSICAL

Se a *pesquisa* pode emergir da *prática*, assim como a *prática* pode emergir da *pesquisa*, no mundo artístico acadêmico, ficamos com a seguinte polêmica entre quem dá origem a quem: o *ovo* (dourado) ou a *galinha* (poedeira)? Para início de conversa, qual seria o papel da pesquisa na formação do artista? Nas palavras de Ulhôa (2014, p. ii),

O grande diferencial entre a formação do artista pelos métodos tradicionais (o aprendizado por imitação e treinamento individual sob a tutoria de um mestre) e a formação do artista na universidade é a pesquisa. E nesse contexto, a pesquisa em artes na academia exige a atuação em um sistema que permita a produção, a troca, a parceria, a discussão e a disseminação do conhecimento produzido.

Em outras palavras, Ulhôa quer dizer que tanto a pesquisa quanto o efeito que ela causa na formação do artista, dentro do ambiente acadêmico, tornam-se significativos para a ampliação do conhecimento, diferenciado daquele com “aprendizado por imitação”. Nesse sentido, agora nos reportando a formação do compositor num ambiente acadêmico, além dos fenômenos articuladores das atitudes prático-compositivas assimiladas, a importância dessa experiência passa pelos estímulos que o conhecimento pode suscitar nesse indivíduo do ponto de vista teórico e conseqüentemente do reflexo deste na ampliação da experiência prática. Dentro dessa perspectiva, observa-se uma atitude do compositor (ou do aprendiz) na busca pelo “eldorado” da composição, ou melhor o “ovo dourado” compositivo: a conjunção entre invenção e criatividade – a possível garantia do êxito do compositor. Seja ele pragmático, aquele que busca por soluções para um certo pragmatismo composicional, quem determina a validade da *pesquisa*

(doutrina) é o bom êxito *prático* (produto artístico), ou seja ele experimentalista por excelência que não se importa em gastar tempo planejando e buscando soluções criativas (pesquisa) para a obtenção do resultado prático (produto artístico) – nesse caso quem determina a validade da *prática* é o bom êxito da *pesquisa*. Contudo, há ainda aquele que trabalha na perspectiva de uma equalização entre as duas atitudes anteriormente mencionadas.

Nesse universo de buscas via pesquisa, um dos estudos mais significativos no campo da Composição Musical, e conseqüentemente da formação básica do compositor, é sem dúvida a arte da Orquestração. Contudo, há tanto práticas estabelecidas da literatura musical, bem como estudos reveladores de conteúdos e sub conteúdos, quanto há também uma grande carência de abordagens nesse campo. E é justamente aí que entra a relação entre o campo da orquestração e a pesquisa. O primeiro caracterizado por estudo e orientação via realidades metodológicas, focadas quase que exclusivamente de práticas estabelecidas, em grande parte dissociadas de aprofundamento teórico e reveladoras de fragilidades que emergem da relação entre o produto artístico e procedimentos poéticos. Procedimentos esses, numa visão mais abrangente, vistos como intocáveis teoricamente. Mais adiante falaremos com mais propriedade dessas fragilidades que permeiam o estudo da orquestração.

Mesmo com os recentes estudos e abordagens apresentadas nesse campo, para os profissionais (compositores ou professores de orquestração) que desejam um aprofundamento maior, tanto do ponto de vista prático quanto teórico, não há como sobreviver sem a pesquisa. É até possível que possamos imaginar haver aprendizado ou aprofundamento técnico apenas observando a literatura musical, movidos pela audição e apreciação de técnicas estabelecidas, assim como com as experiências pessoais, porém dificilmente esse aprendizado não será de alguma maneira limitado sem uma apreciação crítica daquilo que ainda se encontra ausente nos livros específicos ou manuais de orquestração. Nessa linha de pesquisa é que se encaixa o meu trabalho como pesquisador, originalmente apresentado como tese de doutorado em Composição, pelo Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade Federal da Bahia (UFBA), sob o título *Correlações entre estratégias de orquestração e processos composicionais em obras do Grupo de Compositores da Bahia (1966-1973)*, defendida em 2001, e posteriormente editada em livro sob o título *Grupo de Compositores da Bahia: estratégias orquestrais*. (GOMES, 2002)

Voltando à polêmica de quem dá origem a quem, se a prática ou a pesquisa, no caso do meu trabalho de pesquisa, citado no parágrafo anterior, esse com certeza foi de grande valia não só na busca de conceitos mais profundos no campo da orquestração, como também abriu sobremaneira uma perspectiva prático-criativa estimulada pela pesquisa. Nesse ponto, é interessante fazer um pequeno relato na contramão da vertente anterior, quando a prática passa a influenciar a pesquisa, mesmo que seja em caráter pessoal, embora baseado em anos de experiência própria. Dentro da minha experiência prática, percebi que há pelo menos três fatores relacionados a conteúdos que considero indispensáveis à formação do compositor: fenômenos articuladores técnicos musicais e extramusicais; estímulos filosóficos e ideológico-compositivos; fenômenos articuladores poético-gestual-compositivos. O primeiro, baseado em técnicas ligadas às manipulações estruturantes, de altura, de densidade, de tempo, de recursos timbrísticos, e ainda outros; o segundo influenciado por um conjunto de tendências compositivas, históricas e estético-filosóficas, bem como o estímulo a novas combinações conceituais ou contextuais via área específica ou interdisciplinar; e o terceiro relativo às articulações poético-gestuais em geral e gestual-orquestrais em específico, dotadas de estratégias compositivas mais completas e complexas. Na minha trajetória como compositor, de fato, só percebi a existência da terceira vertente em toda sua plenitude, tanto como compositor quanto como orientador (professor), a partir da minha experiência prática, assim como outros compositores podem ter percebido ao longo de suas experiências. As pesquisas, ou melhor a literatura teórica e metodológica da área em questão não foi suficiente para tal descoberta, e ainda hoje, há uma grande carência de abordagens nessa direção, em específico no campo da orquestração, diante de técnicas de orquestração esterilizadas de conotações poéticas mais profundas.

Embora não tenhamos a pretensão de desenvolver neste trabalho uma argumentação ou abordagem analítica sobre o que seja “poético” ou “gestual” na composição (deixando esse assunto para ser desenvolvido com maior profundidade numa outra oportunidade), tentaremos, brevemente, dar uma noção do que sejam ou qual o significado destes termos para a música.

O que entendemos por uma “poética musical”? Sem desejar traçar um panorama de fontes e opiniões variadas sobre o assunto, visto que o mesmo já foi amplamente discutido no campo da pesquisa, nos limitaremos a citar uma autora que, durante sua explanação sobre o assunto, já faz um conjunto de citações

de outros autores na tentativa da elucidação do tema em questão – professora Maura Penna, autora com reconhecida produção no campo da educação musical. Na perspectiva de refletir sobre educação musical diante da diversidade, um dos pontos lançados por Penna (2010, Cap. 5) foi justamente o conceito de “poética musical” dentro de uma temática envolvendo práticas sociais. Dessa forma, sentindo a necessidade de delimitar o que se entende pela temática em específico, cercou-se de autores e opiniões para esclarecer o sentido dessa terminologia, passando pela relação entre linguagem, poesia e prosa – envolvendo estética, texto e música – que se entrecruzam dando origem a uma possível poética musical, além do entendimento que este tipo de conteúdo está relacionado com “as semelhanças entre modos de estruturação de cada uma dessas linguagens”. (PENNA, 2010, p. 83) Assim, observa também que a música se configura de uma maneira semelhante à “poética da linguagem” através dos seus modos, jogos e formas de estruturação. Observa, também, na expressão “poética musical”, uma certa função expressiva, proveniente desses processos de estruturação da linguagem, “que encontra ressonância na própria etimologia do termo ‘poesia’, que, do grego *poíesis*, significa ‘ação’ de fazer, criar”, (PENNA, 2010, p. 85) bem como novos surgimentos formativos de possíveis novas poéticas. Portanto, assim como Penna, acreditamos que seja “possível considerar ‘poéticas musicais’ como diferentes estéticas, modos distintos de criação musical, diferentes modos de selecionar sons e organizá-los, criando significações através da linguagem musical”. (PENNA, 2010, p. 86)

Quanto ao gesto musical, inicialmente poderíamos simplesmente definir esse termo como um fenômeno ou *design* sonoro que se projeta por meio de uma articulação de elementos estruturantes revelando uma autossuficiência sonoro-expressiva. Nessa primeira tentativa de elucidar o termo já podemos observar que uma simples definição não é suficiente para um esclarecimento de algo que se configura com uma certa complexidade. Acreditamos que o gestual-sonoro ainda é um assunto a ser explorado de maneira mais significativa quanto ao *modus operandi* composicional de fato. Em algumas abordagens em música o termo é colocado de maneira mais restrita ao movimento do corpo dos instrumentistas e suas relações interpretativas, vide Zagonel (1992) e o gesto corporal como gerador de som relacionado à interpretação de uma obra. Mesmo abordando o assunto em duas vertentes, gesto corporal e gesto mental, que na verdade é o propósito

desta empreitada analítica, esses autores ainda não se referem ao corpo-gestual-sonoro e suas implicações composicionais.

Há autores que vão mais além, cujo propósito é abordar o assunto não apenas como movimento ou ação corporal, mas um movimento compositivo e expressivo num sentido mais amplo, que é o caso de Iazzetta (2000). Dentro dessa perspectiva o autor aborda as possibilidades de interações de parâmetros musicais no espaço sonoro (com a noção de naturezas material e histórica: ordenação de materiais e traços compositivos respectivamente) seguindo a linha de Sullivan (1984). Seguindo o percurso de Brian Ferneyhough, Ferraz (1997), além da relação com o movimento corporal e categorizações, observa o gesto como uma resultante sonora da plasticidade gestual corporal dentro de uma capacidade significativa ligada a uma consciência sintética do objeto musical. De certa forma, nesse último caso podemos perceber que o assunto não é tão simples assim, pois há uma certa complexidade no nível de compreensão do fenômeno em questão. Dentre as possíveis limitações nesse campo, a incapacidade de uma partitura musical exprimir na sua completude uma articulação gestual e suas intencionalidades compositivas é um dos pontos que contribuem para a dificuldade de compreensão do que seja o gesto musical. Nesse sentido, Hatten (2004) sinaliza para um vasto campo de diversos aspectos ou diversas faces do gestual musical, refletindo via procedimentos intramusicais e particularidades diversas, com uma boa quantidade de exemplos de obras de Mozart, Beethoven e Schubert, como panorama motivador para a análise e compreensão desse fenômeno.

Se no campo da Composição em geral a compreensão do que seja o “gesto musical” é ainda um assunto de uma certa complexidade, sobretudo pelo fato desse fenômeno estar inteiramente ligado a uma possível “poética musical”, ao transpormos esta ideia de gestualização para a arte da orquestração nos depararemos com uma situação ainda mais complexa por conta dos entraves surgidos ao longo da prática desta arte: o primeiro entrave diz respeito justamente à relação entre a orquestração e a pesquisa, observado na carência e fragilidade teórica do panorama da literatura específica em orquestração, panorama este voltado muito mais para os procedimentos instrumentais, sobretudo nos manuais específicos; o segundo diz respeito a uma dificuldade na compreensão bem como na realização de abordagens analíticas nesse campo por conta das complexidades tanto do estudo do corpo sonoro, na sua completude, quanto

da relação entre os fenômenos ou procedimentos empregados; e, finalmente, o terceiro, a necessidade e dificuldade de abordar conteúdos técnicos estruturantes, instrumentais e articuladores do som dentro de uma plasticidade sonora, ou poética musical, envolvida pelo trabalho do orquestrador por meio de múltiplas tarefas.

A medida em que saímos, aos poucos, do campo da linearidade – ou abordagens de fácil trato – para uma complexidade maior dos contextos orquestrais, surge a necessidade de um entendimento mais plural e ao mesmo tempo sintático dos elementos que compõem a poética musical. Para tanto, prosseguiremos com a nossa tarefa de tecer reflexões, na tentativa de encontrar caminhos que nos leve, pelo menos, a um primeiro passo para uma pragmática do estudo mais aprofundado da orquestração, seguindo a ordem dos três possíveis entraves, anteriormente mencionados, e transformando-os em três tópicos a seguir: a orquestração e a pesquisa; a orquestração como uma linguagem de símbolos; e a orquestração e suas múltiplas tarefas.

A ORQUESTRAÇÃO E A PESQUISA

Ao longo de mais de 24 anos trabalhando na área da Composição Musical em nível superior [ensino (graduação e posteriormente pós-graduação), pesquisa e extensão], o que eu tenho observado tanto nos discursos escritos quanto nos orais é que há uma valorização predominante dos procedimentos estruturantes da composição sempre deixando de lado, ou passando de raspão, o campo da orquestração. Provavelmente estejamos pisando no campo menos teorizado e analisado da Composição Musical, onde as experiências e procedimentos técnicos tenham se formado quase que exclusivamente da prática em si (mesmo com o que já foi escrito sobre o assunto até final do século XX, incluindo manuais mais recentes e mais difundidos).¹ A literatura ainda é muito carente, sobretudo no que diz respeito aos estímulos estruturais de diversas naturezas provenientes da manipulação orquestral. Dos manuais específicos de orquestração, até o

¹ Apenas para citar três dos manuais mais difundidos: Kennan e Grantham (1983), Adler (1989) e Blatter (1997).

final do século XX,² os procedimentos técnicos abordados estão predominantemente na esfera da instrumentação, enquanto que a orquestração propriamente dita não tem sido analisada com a profundidade merecida. Esta situação já foi amplamente discutida no trabalho de pesquisa que foi citado anteriormente (GOMES, 2002), portanto, para este trabalho, não nos alongaremos nessa perspectiva, apenas complementaremos para vislumbrarmos uma possível situação desse primeiro entrave: a relação entre a orquestração e as dificuldades que surgem para a pesquisa nesse campo.

Com tantos tratos e diferentes procedimentos técnicos, porque será que a orquestração propriamente dita não alcançou ainda hoje um *status* teórico-analítico equiparado aos campos da harmonia, do ritmo, da forma, do desenvolvimento motivico e ou temático e outros processos afins? Para tentar responder a esta questão, partiremos de duas possibilidades ou fatores que provavelmente tenham contribuído de maneira significativa para esse entrave. O primeiro deles diz respeito a um dado importante que contribuiu para o pouco ou tímido desenvolvimento de pesquisas no campo da orquestração: a visão da poética orquestral como algo intocável do ponto de vista teórico. As barreiras criadas para se tratar do assunto, influenciadas pela ideia romantizada do século XIX, do som como expressão “inefável”, pode ter contribuído também para dar permanência a esta visão do “intocável” na arte da orquestração. Nesse sentido, Ridley (2008, p. 20) cita o teórico romântico Gustav Schilling quando salientou que “nenhum material estético é mais adequado à expressão do inefável que o som”, se referindo à música instrumental. Posteriormente, esta ideia do inefável pode ser observada nas palavras de Rimsky-Korsakov (1964, p. 1-2) – cuja primeira edição do manual se deu em 1913 – quando salienta que:

Um tratado de orquestração pode demonstrar como se produz um acorde de boa sonoridade com uma certa qualidade tímbrica, uniformemente distribuído, como destacar uma melodia de seu composto harmônico, progressão correta das partes, além de resolver todos os problemas semelhantes, mas nunca será capaz de ensinar a arte da poética orquestral. Orquestrar é criar, e esta é uma coisa que não pode ser ensinada.

2 Para maiores detalhes do panorama de trabalhos relacionados à Orquestração (manuais, tratados e fontes diversas), podendo ser observada também uma lista cronológica destas fontes de 1772 à 1994, ver Perone (1996).

É possível que as palavras de Rimsky-Korsakov, autor tão respeitado nesse campo, possam ter reverberado por muito tempo, pelo menos no âmbito do desenvolvimento de abordagens desta natureza, pois é notável no panorama dos manuais subsequentes a carência de aprofundamento reflexivo no nível da orquestração propriamente dita. Embora deva-se observar, mais adiante, a tentativa de Koechlin (1956) em criar um volume dedicado ao que ele chama de “Orquestração propriamente dita” (dentre os quatro volumes), mas na verdade o assunto técnico principal está mais para a esfera da instrumentação do que uma possível abordagem poética orquestral.

Por outro lado, e como um segundo fator que consideramos preponderante, se observarmos a trajetória da teoria e análise da música em geral na segunda metade do século XX, de certa forma podemos perceber um direcionamento para um caminho cada vez mais cientificista relacionado as comprovações do que poderia ser observado na partitura musical. Cálculos e relações estruturais, fórmulas matemáticas, estatísticas técnicas mediante coincidências estruturais, teorias baseadas em coerências orgânicas e hierárquicas (Teoria Schenkeriana e afiliados, teorias generativas, metodologias motívicas, teoria dos conjuntos, estatísticas semiológicas e tantas outras) e muito mais foram sendo apresentados num grande crescente de tipos e vertentes analíticas e teóricas. Sem generalizações, acreditamos que os estudiosos estavam mais preocupados em desenvolver os seus discursos analíticos baseados muito mais no que os seus olhos viam e menos no que os seus ouvidos ouviam, assim poderiam validar suas análises numa perspectiva mais comprobatória. Só para fazer um breve comentário a respeito disso, nos últimos anos podemos observar várias tentativas no sentido de resgatar uma visão mais conceitual do som musical, sobretudo na direção de análises de contextos culturais (vide a Etnomusicologia atual que prefere o uso de gravações ao invés de transcrições em partituras ou gráficos na demonstração dos seus exemplos musicais). E é nesse sentido, ou melhor, nesse emaranhado de prerrogativas comprobatórias, que um possível desenvolvimento para a pesquisa no campo da prática orquestral encontra-se fragilizado, sobretudo, pela sua perspectiva poética que não pode ser observada nem avaliada simplesmente com base nos fenômenos grafados na partitura musical. Há, portanto, uma linguagem de símbolos evolvidos por uma variedade de procedimentos ligados à parte técnica intramusical, bem como conectados aos artifícios extramusicais e característicos da própria linguagem orquestral.

A ORQUESTRAÇÃO COMO UMA LINGUAGEM DE SÍMBOLOS

Embora possa haver tanto uma fenomenologia de símbolos determinados e outros tantos considerados fenômenos flexíveis (esses últimos a depender do tipo de manipulação), acreditamos que a arte de orquestrar possa se revelar, em grande parte, uma espécie de linguagem onde, por sua vez, possa-se reconhecer aspectos idiossincráticos técnicos e culturais por meio de uma mensagem sonora – entrando aí também as três reconhecidas escolas de orquestração: a alemã, a francesa e a russa. E como mais um fator a ser considerado, proponho uma questão que pode ser considerada polêmica, devido às inúmeras investidas de estudiosos sobre o assunto, ainda hoje discutível: seria possível a arte da orquestração ser observada como uma sistemática de símbolos, assim como a “linguagem”?

A partir dessa questão, surge aí a reflexão da velha história ou discussão na tentativa de compreender se a música é ou não é uma linguagem. As palavras de Wittgenstein (1958, seção 527), escritas na década de 1940 e publicadas na primeira edição desta fonte em 1953 – “compreender uma sentença está bem mais próximo do compreender um tema musical do que poderíamos pensar”³ – podem servir como ponto inicial para esta discussão. Essas palavras inspiraram Ridley (2008, p. 41-42), que se cercou com as opiniões de filósofos, tais como Davis (1995), para, mais uma vez, assinalar esta discussão no sentido que as várias “tentativas de compreender a música como linguagem não têm uma trajetória brilhante de sucessos”. Daí podemos notar que não se trata de um assunto tão simples assim, e por essa razão consideramos ainda hoje um questionamento polêmico. Em diferentes pontos da sua explanação, Ridley (2008, p. 41-42, grifo nosso) sinaliza para algumas conclusões de Davis, na tentativa de entender as seguintes correlações:

[...] as palavras têm os significados que possuem, primeiro, por pertencerem a um sistema de símbolos pelo qual, segundo, seu ordenamento na produção de enunciações significativas é determinado. [...] A música não pode ser interpretada como um ‘sistema de símbolos’ no sentido relevante [...], a música não é e não pode ser significativa da maneira como a linguagem é significativa.

3 Understanding a sentence is much more akin to understanding a theme in music than one may think.

Mesmo havendo contribuições contrárias à opinião de Davis – no passado como as opiniões de Wittgenstein, e em estudos mais recentes como as abordagens de Penna (2010, p. 67)⁴ que chega a considerar a música como uma linguagem cultural –, assim como Davis, outros estudiosos optaram pela opinião de que a música não pode ser considerada como uma arte representacional, bem como não possui sentido significativo como a linguagem, vide Hanslick (1891) e Scruton (1983).

Se a música é uma linguagem ou não, e não estamos aqui para nos deter nesta questão, o fato é que é possível que mais essa discussão possa ter contribuído no campo da pesquisa (de maneira direta ou indireta), no sentido da dúvida ou da insegurança para a teorização de campos considerados intocáveis, como por exemplo a orquestração. Dessa maneira, é como se disséssemos: se a orquestração não pode ser tratada como uma sistemática de símbolos determinados e permanentes, assim como a linguagem, ou até mesmo como procedimentos de medida como em outros tipos de análise musical (harmônica, rítmica, estrutural, etc.), não faz sentido avançar para uma trajetória de sucesso teórico do assunto. Sendo assim, pode-se observar como esse tipo de incerteza pode tolher qualquer tipo de estímulo para o desenvolvimento de estratégias lógico-analíticas para um assunto desta natureza. Nesse momento não podemos optar por uma opinião determinista, mas com esta perspectiva baseada na incerteza, seja ela direta ou indireta, esse sentimento pode estar enraizado e sintonizado com a nossa primeira premissa: da relação entre a “poética musical” e o possível entrave para o desenvolvimento de uma pesquisa analítica do assunto em questão. Importante salientar que essa premissa que pode envolver um conjunto de assertivas relacionadas ao contexto poético orquestral, mas que, por conta da possibilidade de ser considerado um campo “intocável”, por muito tempo e provavelmente até hoje, ainda não se estabeleceu uma abordagem analítica mais profunda desta parte tão significativa e determinante para a criação composicional.

4 As controvérsias acerca de a arte ser ou não uma linguagem [...] ficaram evidentes no VII Encontro Anual da ANPPOM (João Pessoa, 1995), bastando cotejar os resumos das conferências para observar os posicionamentos divergentes.

A ORQUESTRAÇÃO E SUAS MÚLTIPLAS TAREFAS

E como último fator, significativo dentro da própria prática da orquestração, nos deparamos com um desafio que pode também se tornar limitante para o compositor no fazer e no desenvolvimento da sua criatividade musical: a orquestração configurada como um conjunto de múltiplas tarefas. Embora isto possa parecer óbvio para profissionais mais experientes da área da Composição, o que venho observando na prática, ao longo desses mais de 24 anos de minha experiência com o ensino, é que a situação não se configura tão simples quanto parece.

Por outro lado, a arte da orquestração pode ser observada de maneira mais abrangente – envolvendo a eletrônica, o mundo digital, recursos inovadores não ortodoxos, além de outras possibilidades –, mas para delimitar melhor o que vamos abordar neste tópico, e por uma questão de sentido próprio do assunto, nos ateremos apenas ao campo dos procedimentos desta arte no ambiente de instrumentos acústicos convencionais ao mundo sinfônico orquestral.

Lidar com múltiplas tarefas envolve um conjunto de códigos e suas decodificações (símbolos e significados; recursos e efeitos decorrentes), além de envolver uma série de pré-requisitos básicos e indispensáveis (estudos preliminares de harmonia, contraponto e forma), para que se compreenda uma outra série de informações relativas a uma gramática estratégico-musical mais avançada: a Orquestração propriamente dita. Essa perspectiva de organização de pré-requisitos é comum no universo curricular do ensino da Composição Musical, mas não é suficientemente significativa do ponto de vista da referida gramática orquestral mais avançada no âmbito das abordagens analíticas que envolve esse campo. Mesmo em estudos específicos como é o caso dos manuais de orquestração isto tem ocorrido de maneira superficial, e os caminhos relacionados à poética de construção do corpo sonoro tendem a demonstrar uma abstração tal que, se solucionada, não passa por análises mais profundas dos textos dos manuais, mas, possivelmente, pode ser passada pela orientação de um profissional experiente baseado muito mais na sua própria prática do que em qualquer abordagem técnica ou teórica. E é aí que entra a necessidade do estímulo, para uma parte dos estudos desse campo, num ambiente criativo mais flexível, movido por uma prática de opções ou escolhas a serem experimentadas no âmbito das múltiplas tarefas na arte de orquestrar:

- Linhas horizontais: linhas melódicas horizontais, linhas melódicas diagonais ou coloridas e capacidades horizontais de equilíbrio e ressonância;
- Compostos verticais: dobramentos, superposições, hierarquia orquestral, equilíbrio orquestral, texturas cordais, homofônicas e polifônicas, e densidade sonora;
- Elementos de natureza instrumental: natureza técnica dos instrumentos, possibilidades e potenciais específicos de cada instrumento, capacidades técnico-fraseológicas, relações de registro e ressonância;
- Elementos de natureza multi-instrumental: diálogos entre instrumentos ou entre famílias, procedimentos de homogeneidade, heterogeneidade e sons emergentes, capacidades acústicas e de ressonâncias, e transparência orquestral;
- Recursos timbrísticos e efeitos idiossincráticos: artefatos instrumentais, contrastes e fusões tímbricas, idiossincrasias étnicas ou culturais e possibilidades tímbricas não ortodoxas;
- Procedimentos estruturais formais: blocos orquestrais, módulos orquestrais, partes estruturais e estruturas gestuais: todos delineados por procedimentos timbrísticos e graus de contrastes;
- Elementos estilísticos e de conteúdos conceituais: caráter, escolas, tendências, características estilísticas de época e gênero, conceitos filosóficos e poéticos musicais.

Em geral, há a possibilidade de um compositor menos experiente experimentar estes tópicos de maneira mais superficial, sem elencar na prática todos eles (cada um de maneira mais ampla), ou no caso, se todos são experimentados, a possibilidade desses tópicos serem trabalhados apenas com os procedimentos mais simples, deixando de lado os procedimentos mais complexos por conta de uma possível inexperiência do compositor ou por falta de uma orientação didática mais completa sobre o assunto. Além das complexidades que possam ser extraídas de cada tópico, há ainda os dois últimos tópicos que se revelam de natureza avançada e de cunho mais complexo no estudo da orquestração.

Só nesta sucinta apresentação do emaranhado que é a orquestração, composta de múltiplas tarefas, observa-se que não é tão simples lidar com tudo isso ao mesmo tempo no momento do ato criativo. Essa prática requer reflexão e pesquisa tanto no trato da prática em si quanto para quem almeja a posição de orientador desta arte. E a complexidade maior está na consciência e destreza deste fazer artístico que pode ir além de uma representação gráfica limitante ou imitativa, muito mais focada em direção a um conjunto de atitudes compositivas para um resultado sonoro-poético-orquestral.

COMENTÁRIOS CONCLUSIVOS

Das reflexões que fizemos nos três tópicos – “A orquestração e a pesquisa”, “A orquestração como uma linguagem de símbolos” e “A orquestração e suas múltiplas tarefas” –, acreditamos que os entraves apresentados, de alguma maneira, podem ter afetado um possível desenvolvimento mais profundo nas pesquisas em orquestração, campo este ainda muito impregnado dessa visão limitadora e envolvida pelo “inefável” ou “intocável”. Nosso questionamento, relativo ao porquê desses estudos não terem alcançado um *status* teórico-analítico mais profundo nos levou, além dos entraves observados, para uma caminhada em direção a uma reflexão da possibilidade desta arte ser observada como uma linguagem sistemática de símbolos e seus significados funcionais determinantes e flexíveis, assim como ser observada também como um conjunto de códigos e suas decodificações no panorama das suas múltiplas tarefas.

O principal objetivo deste estudo não se concretizou na realização de abordagens analíticas, baseado num repertório musical de fato, o nosso propósito foi caminhar na direção de uma possível busca de pré-requisitos básicos para entendermos tanto os meandros desta prática quanto encontrarmos possibilidades de aprofundarmos o assunto para possíveis pesquisas no referido campo. Sintonizados com a colocação de Ulhôa (2014), quando sinaliza para a “disseminação do conhecimento produzido”, acreditamos também que o ganho com esta empreitada vai além dessa discussão da relação entre a prática musical e a pesquisa, esta acaba refletindo no campo do ensino de maneira significativa. Se não houver uma visão mais técnica e mais profunda sobre o assunto em questão o mesmo pode tornar-se assunto frágil e limitado em sala de aula. Embora

a relação entre a pesquisa e a prática possa ser revelada na trajetória de um profissional da área, mesmo sem uma produção de qualquer trabalho acadêmico por ele apresentado, seja um artigo ou parte de um livro, ou até mesmo uma comunicação oral sobre o assunto, dificilmente esse profissional sobreviveria sem a experiência da pesquisa no referido campo, seja ela proveniente de uma gramática formal ou simplesmente mental e observadora de práticas afins.

REFERÊNCIAS

- ADLER, S. *The study of orchestration*. 2. ed. New York: Norton, 1989.
- BLATTER, A. *Instrumentation and orchestration*. 2. ed. New York: Schirmer Books, 1997.
- DAVIS, S. *Musical meaning and expression*. Ithaca, NY: Cornell University Press, 1995.
- GOMES, W. *Grupo de compositores da bahia: estratégias orquestrais*. Salvador: UFBA, 2002. (Série Reísa 3).
- FERRAZ, S. Semiótica Peirceana e música: mais uma aproximação. *Revista Opus*, Rio de Janeiro, v. 4, n. 4, ago. 1997.
- HANSLICK, E. *The beautiful in music*. Trad. Gustav Cohen. London: Novello and Company, 1891.
- HATTEN, Robert S. *Musical meaning and interpretation: interpreting musical gestures, topics, and Tropes Mozart, Beethoven, Schubert*. Bloomington, IN, USA: Indiana University Press, 2004.
- IAZZETTA, Fernando. Meaning in musical gesture. In: WANDERLEY, M.; BATTIER, M. *Trends in gestural control of music*. Paris: IRCAM – Centre Pompidou, 2000. p. 259-268.
- KENNAN, K.; GRANTHAM, D. *The technique of orchestration*. 3. ed. Englewood Cliffs: Prentice-Hall, 1983.
- KOECHLIN, Charles. *Traité de l'orchestration*. Paris: Max Eschig, 1956. v. 4.
- PENNA, Maura. *Música(s) e seu ensino*. 2. ed. Porto Alegre, RG: Editora Sulina, 2010.

- PERONE, James E. *Orchestration theory: a bibliography*. Westport, CT: Greenwood Press, 1996.
- RIDLEY, Aaron. *A filosofia da música: tema e variações*, Trad. Luís Carlos Borges. São Paulo, SP: Edições Loyola, 2008.
- RIMSKY-KORSAKOV, N. *Principles of orchestration*. Trad. Edward Agate. New York: Dover, 1964.
- SCRUTON, Roger. *Understanding music, in the aesthetic understanding*. London: Methuen, 1983.
- SULLIVAN, M. V. *The performance of gesture: musical gesture, then and now*. 1984. Tese (Doutorado em Música). University of Illinois at Urbana-Champaign, 1984.
- ULHÔA, M. T. Pesquisa artística – editorial. *Art Research Journal*, Natal, v. 1/2, p. i-vi, jul./dez. 2014.
- WITTGENSTEIN, L. *Philosophical investigations*. Trad. de G. E. M. Anscombe. Oxford, UK: Basil Blackwell Ltd, 1958.
- ZAGONEL, B. *O que é gesto musical?* São Paulo: Brasiliense, 1992.



A dupla natureza da obra musical e os procedimentos interpretativos¹

Sonia Regina Albano de Lima

No ano de 2005 trouxe a público o livro de minha autoria intitulado *Uma metodologia de interpretação musical*, com o intuito de repassar aos estudantes de performance a metodologia de interpretação musical praticada e ensinada pelo oboísta já falecido Walter Bianchi. Convivendo com este grande amigo e professor durante alguns anos, pude desfrutar de seus valiosos ensinamentos e compreender o quão ambíguo os processos interpretativos são, fato que inviabiliza uma aceitação pacífica desta produção científica junto aos órgãos de fomento à pesquisa.

A atuação deste professor enquanto oboísta a frente de várias orquestras brasileiras e sua ação pedagógica, sempre direcionada ao ensino da performance

¹ Artigo apresentado no Colóquio IIB: O ensino como objeto de investigação: heranças e perspectivas (formatos e tecnologias), área 2: pesquisa e ensino: Sonia R. Albano de Lima, Instituto de Artes da Universidade Estadual Paulista (UNESP); Cristina Tourinho da Universidade Federal da Bahia (UFBA) e Joel Barbosa (UFBA).

em escolas técnicas de música, nortearam sua carreira e o impediram de produzir textos voltados para essa temática. É de sua autoria uma única apostila de poucas páginas contendo parte de seus ensinamentos, fato que me instigou a divulgar sua prática. É interessante relatar que o professor Bianchi ministrou cursos de interpretação musical em vários países estrangeiros, sendo reconhecido como um excelente professor de performance para todos os instrumentistas e não só para os oboístas, contudo, em nosso país ele não obteve o reconhecimento merecido. A sua simplicidade intelectual, seu amor ao ensino, impediram-no de divulgar seu trabalho nas instâncias superiores de ensino performático. Eu diria que ele foi durante toda sua trajetória profissional aquilo que denominamos de um professor prático por excelência.

Manifesto a minha imensa satisfação ao constatar que até hoje o livro contendo sua metodologia está sendo consultado por diversos alunos de graduação e pós-graduação, segue em segunda edição e ainda continua despertando o interesse dos estudantes de performance. Talvez este seja um dos motivos de eu não me afastar de temáticas envolvendo questões ligadas a performance e a interpretação musical, mesmo atuando em um programa de pós-graduação na área de educação musical. Temas acerca da subjetividade presente nos processos interpretativos, a ação do intérprete durante a execução musical, a transcendência que habita os signos musicais, as leis que regem esta ação e os procedimentos múltiplos que circundam esta prática, motivaram-me a elaborar novas publicações e examinar continuamente o quão criativo e inovador é o ato de interpretar uma obra musical. Não bastasse, percebi que a atuação de um professor de performance, por mais praxiológica que o seja, deve ser memorada em textos a serem veiculados em congressos, cursos de pós-graduação, periódicos e livros da área. Nesse viés encontramos estudiosos que relataram o trabalho performático de instrumentistas consagrados, como os de Alfred Cortot e Pablo Casals, entre outros, sem contar os depoimentos dos próprios *performers* abordando questões significativas ligadas à performance, a citar Daniel Barenboim. Seguem ainda, os documentários e as gravações digitais de intérpretes, regentes e musicólogos importantes, discutindo e apontando para aspectos relevantes da performance e da interpretação musical.

Informo ainda, que nas orientações que realizo a frente do Programa de Pós-Graduação em Música do Instituto de Artes (IA) da Universidade Estadual de São Paulo (UNESP) tenho privilegiado algumas pesquisas que discutem e

avaliam problemas interpretativos em situações diversas e investigam como determinados intérpretes trabalham as suas performances.

Um dos grandes problemas que esta subárea encontra no reconhecimento de suas investigações concentra-se no fato de que a mesma produção musical pode conter diversas interpretações, situação que impede a validação de uma única e definitiva execução. A execução de uma obra musical sempre é passível de revisão, integração, aprofundamento e pode trazer continuamente um dado novo a se interpor a uma performance anterior, modifica-la e limitar sua pertinência. Sendo assim, a interpretação musical não se apresenta como um processo fechado, acabado, ela se reabre toda vez que a obra musical é executada e esse dado tem dificultado em muito a veiculação de suas investigações.

Se a ciência se consagra como um corpo sistematizado e organizado de conhecimento, obtido por meio de um método que incorpora um conjunto de regras comuns a todas as áreas de saber e outro conjunto de fundamentos fixos e regras específicas em cada uma delas, é difícil considerar a performance musical e os processos interpretativos como uma modalidade de saber capaz de construir conhecimentos validados e devidamente reconhecidos como científicos, já que sua produção não está alicerçada na objetividade, na generalização, regularidade, constância, frequência, repetição e quantificação. Além do que, na análise dos processos de execução e criação artística, as variáveis históricas, culturais e subjetivas estão sempre presentes. Gil (1999) relata que, via de regra, o conhecimento científico vislumbra encontrar sempre uma verdade universal e um dado que foi experimentado, justificado e validado.

O mesmo não ocorre na produção de conhecimento na área de artes, já que elas comportam uma análise bastante diferenciada. Um dos primeiros procedimentos que deve ser respeitado e empregado nesse campo de saber concentra-se na utilização de um pensamento analógico em substituição ao pensamento analítico perpetuado pelas ciências ditas exatas.

Abdounur (1999, p. XI) revela que o pensamento analógico não só (re)constrói significados, como também interage e integra os domínios cognitivos aos domínios afetivos e insemina a mente com estruturas dinâmicas complementares àquelas, subjacentes ao raciocínio lógico-matemático, propiciando reconfigurações contínuas na maneira de pensar da humanidade.

As atividades artísticas, no mais das vezes, comportam atitudes e ações mentais que privilegiam bem mais a intuição, a subjetividade humana e a

linguagem do inconsciente. Sendo assim, a pesquisa em artes manifesta-se eternamente paradoxal ao vivenciar a impropriedade de se achar um pensamento analítico como “referencial cognitivo” para expressar o produto de sua investigação. Como relata Zamboni (1998, p. 58-9), a conclusão de uma pesquisa em artes assume feições bem diferenciadas. Os resultados nem sempre podem ser verbalizados, a interpretação desses resultados não converge para a univocidade e sim para a multivocidade, uma vez que cada interlocutor pode expor uma interpretação pessoal e uma leitura subjetiva do produto artístico investigado.

Diferentemente das ciências duras, a Arte tem um caráter pessoal de interpretação, garantido pela plurissignificação do signo artístico, pela subjetividade, pela sua riqueza expressiva, portanto, comporta uma modalidade de investigação diferenciada das demais produzidas em outras áreas de conhecimento. Essa realidade traz inúmeros problemas. O primeiro deles está centrado na própria representação da produção musical.

É certo afirmar que os processos interpretativos não estão devidamente traçados em uma partitura musical, uma vez que a notação utilizada não contempla o movimento performático necessário para que uma obra musical seja executada com esmero. Sinais de dinâmica, formas de articular o som e mesmo a indicação de andamentos não são suficientes para determinar a maneira como uma peça musical deve ser interpretada. Às vezes até a pontuação rítmica empregada na partitura exige uma execução estética diversa daquela que está impressa. Esse é um comportamento bastante recorrente na música barroca. Paulo Couto e Silva (1960, p. 53-54) retrata essa realidade:

Frequentemente eles (os intérpretes barrocos) alteravam os valores das notas escritas, executando a composição em ritmos diversos dos consignados no original. Com o tempo essa prática tornou-se até convencional, principalmente na música francesa e alemã, e Quantz assim relata lucidamente a maneira como ela se realizava: ‘Sempre que for possível, as notas principais devem ser acentuadas mais do que as notas de passagem. Segundo essa regra, as notas mais rápidas em peças de tempo moderado e em adagio deverão ser tocadas como que desigualmente, embora pareçam ter o mesmo valor, sobre essas notas, nomeadamente a primeira, terceira, quinta e sétima deve-se demorar um pouco mais do que nas outras, que são a segunda, quarta, sexta e oitava, mas essa demora será menor do que o valor que aquelas notas teriam se fossem pontuadas’.

Inúmeros procedimentos interpretativos seguem uma condução estilística alicerçada em comportamentos estéticos não previstos na partitura. Seria então a interpretação musical uma aproximação relativa do que está manifestado na produção musical? Estaria a execução subjugada ao conhecimento musical de cada intérprete? As decisões interpretativas do executante teriam uma conotação subjetiva sobreposta a própria ideia composicional expressa no texto musical?

Tais questionamentos e práticas interpretativas externam a natureza dupla da obra musical: a física e a espiritual. A física expressa a materialidade sonora de uma composição mediante a inserção de signos musicais validados pela tradição ou pelos próprios compositores na partitura a ser executada. Essa materialidade também está presente na transmissão de uma criação musical não escrita ou mesmo na improvisação momentânea de uma ideia musical. A natureza espiritual, por sua vez, contempla a subjetividade do intérprete, do signo musical, da própria obra, seu momento histórico, sua cultura, sua territorialidade. Uma boa interpretação deve abrigar esses dois mundos em igual proporção e de maneira integrada.

Diante desta realidade cabe ao performer musical formular o seguinte questionamento: como conciliar essas duas naturezas e repassar ao ouvinte o que a obra musical quer realmente manifestar? Pareyson (1989, p. 163-164), em publicação datada de 1989, deixa clara a importância do executor ou intérprete em qualquer obra de arte, assim se posiciona:

[o] executor estuda a obra em todos os seus aspectos e pretende dá-la como ela própria quer ser, e para tanto, experimenta e reexperimenta a própria execução; e quando lhe parece que esta atingiu o seu objetivo, ela não é, para ele, nada de diverso da obra, é antes a própria obra na plenitude da sua realidade sensível e espiritual [...] entre a obra e a sua execução há, a um só tempo, identidade e transcendência: a execução é a própria obra e, ao mesmo tempo, não é senão uma execução dela, e a obra é esta sua execução, mas ao mesmo tempo, é juiz e norma dela.

É na multiplicidade de execuções e interpretações que a obra de arte vai se ressignificando e se afirmando como expressão artística de valor. Pareyson (1989, p. 173-174) descreve esta realidade com maestria:

[...] a interpretação é sempre, ao mesmo tempo, revelação da obra e expressão do intérprete, e, por isso, objetiva e pessoal a uma só vez, tanto mais fiel quanto mais livre e tanto mais original quanto mais verdadeira. [...] Longe de ser abandonada à própria subjetividade, sem lei nem critério, a interpretação tem uma lei muito firme e um critério muito seguro: a sua lei é a própria obra, olhada na sua irreduzível independência e, precisamente por isso, passível de ser interrogada e escutada; e o seu critério é a congenialidade, única garantia de verdade e condição de penetração.

Esse posicionamento exige dos executores e intérpretes o cumprimento de algumas metas capazes de valorizar e atribuir significados estéticos diversificados tanto para as produções artísticas já criadas, como para aquelas que ainda estão sendo produzidas. Desta maneira, cabe-nos questionar: quando e como uma produção artística adquire validade estética, considerando-se o número infinito de interpretações da mesma obra?

Pareyson considera esta realidade ambígua por natureza, mas também congenial, pois está presente tanto no gosto pessoal do apreciador de arte como no juízo universal que dá sentido à obra: “[...] o fato é que gosto pessoal e histórico e juízo único e universal não são dois modos opostos de conceber e teorizar a valoração estética, [...] mas são, antes, dois aspectos inelimináveis da leitura e da crítica de arte”. (PAREYSON, 1989, p. 178)

Ainda que o gosto esteja muito mais inter-relacionado à multiplicidade de interpretações possíveis de uma mesma produção artística, a universalidade do juízo de valor não se concentra nem no gosto pessoal nem no gosto histórico, ela se faz presente no confronto da obra com ela mesma. O juízo universal indica o valor artístico da obra naquilo que ela mesmo traz ao ser representada. Como argumenta Pareyson, na mutabilidade do gosto e na diversidade das interpretações, pouco a pouco vai-se realizando um acordo cada vez mais unânime acerca do valor de certas obras, isto é, impõe-se a universalidade, a objetividade e a unicidade do juízo de uma produção artística qualquer. (PAREYSON, 1989, p. 180)

Se nos reportarmos para as produções musicais, as mesmas reflexões são cabíveis. Diversamente das artes visuais que são capazes de representar os objetos do mundo, a música não se manifesta como uma arte representativa. A gama de sons que compõe uma obra musical, via de regra, nada representa. Certas obras musicais, ritmos ou melodias podem até sugerir a representação de algo, mas

essa representação ainda é muito discutível. Entretanto, enquanto manifestação artística ela também se traduz em uma das formas de se representar o mundo a partir de um código simbólico ligado a nossa sensibilidade, a nossa intuição e ao nosso imaginário.

A prof. dra. Yara Caznok, em publicação recente, apresenta inúmeros exemplos musicais que estabelecem uma certa relação da visão com a audição de uma produção musical, contudo, a autora não deixa de apontar para a existência de duas correntes estético-filosóficas bastante opostas, ainda que não excludentes: a estética referencialista e a vertente absolutista.

A primeira acredita que a música tenha seu significado assentado sobre a possibilidade de o mundo sonoro remeter o ouvinte a um outro conteúdo que não o musical; ele se torna meio para atingir algo que está além dele. Expressar, descrever, simbolizar ou imitar essas referências extramusicais – relações cosmológicas ou meteorológicas, fenômenos da natureza, conteúdos narrativos e afetivos, entre outras possibilidades – seriam a razão de ser de um discurso musical [...] A corrente absolutista, ligada prioritariamente à música instrumental, concebe a música como linguagem autônoma em relação a quaisquer outros conteúdos, considerando-a autossuficiente na construção e no estabelecimento de relações puramente sonoras, intramusicais. Imitações, descrições e referências a outros conteúdos que não o sonoro são consideradas interferências a uma suposta 'audição verdadeira' e diminuem o valor de uma obra. (CAZNOK, 2003, p. 23-24)

Em toda a história da música são recorrentes as composições que relacionam o som com a cor, com a natureza, com as imagens, além do mais, obras musicais descritivas estão presentes nos mais variados movimentos estéticos. O canto das aves, o trotar dos cavalos, os riachos, as marés, o vento, os sons mecânicos, entre outros, seguem desde a Antiguidade até nossos dias. Mesmo assim, isso não confere à música a condição de ser uma arte representativa.

Também deve ser dito que a obra musical para ter vida plena precisa ser executada e nesse ato, mais do que nas demais artes, ela necessita de um mediador para lhe dar vida, no caso, o intérprete. Ela pode até existir enquanto criação, mas é na execução que a música musical adquire vida plena. Essa condição existencial só é possível a partir da intercessão de um intérprete.

Ao tomar para si a função de mediar a obra, o intérprete revela tanto os valores formais e estilísticos contidos em uma composição, como os seus próprios valores enquanto *performer*. Ele não só decifra os signos musicais contidos na partitura, o momento histórico em que a obra foi criada, os procedimentos estilísticos norteadores de determinado período histórico e de uma estética dominante, uma determinada cultura, um determinado território, mas também manifesta a sua subjetividade interpretativa.

Não podemos ignorar os ensinamentos de Cortot contidos em publicação compilada e redigida por Jeanne Thieffry, que oferece um resumo do que foi trabalhado nos cursos de interpretação deste consagrado intérprete:

A linguagem musical dispõe, para os iniciantes, de uma eloquência bastante precisa para evitar que qualquer contrassenso possa se estabelecer por um longo período. [...] (ele) constantemente pede aos artistas que saibam ao máximo as intenções dos autores, a fim de reduzir os erros interpretativos. Para obriga-los a se acostumarem com essa prática, ele exige de seus discípulos, sob pena de não mais escutá-los, uma resenha de tal natureza, que possa impedi-los que o trabalho consciente e fecundo quanto aos resultados, por ele preconizado, seja substituído por qualquer prática rotineira. (CORTOT, 1934, p. 15-16, tradução nossa)²

Sempre com o intuito de obter uma boa performance, Cortot exigia de seus alunos um roteiro escrito contendo uma explanação acerca da vida do autor da obra (nome, data de nascimento, nacionalidade, local, data de morte, etc.), o seu título, o *opus*, data em que foi realizada, para quem ela foi dedicada, as circunstâncias que nortearam a sua criação, o plano da obra (forma, movimentos, tonalidade), as suas particularidades (análise harmônica, influências, analogias decorrentes, filiações composicionais), o seu caráter e sentido segundo a perspectiva do executante e, por fim, os comentários e os conselhos estéticos e técnicos

2 La lengua musical dispone, para los iniciados, de una elocuencia bastante precisa para evitar que un verdadero contrasentido pueda establecerse con probabilidades de larga duración. [...] constantemente recuerda a los artistas el deber que tienen de indagar todo lo que pueda informarlos sobre las intenciones de los autores, a fin de reducir al mínimo las posibilidades de error, y que para obligar a sus discípulos a acostumbrarse a esas indagaciones, exige de cada uno de ellos, so pena de negarse a escucharlos, una reseña de naturaleza tal como por impedir que el trabajo consciente y fecundo en resultados que él preconiza, sea sustituido por cualquier labor rutinaria.

aplicáveis ao texto musical, promovendo dessa maneira nos intérpretes uma vinculação entre o sentimento e a forma musical, o trabalho analítico e a emoção.

Casals, outro grande performer, também elegeu como primeiro princípio para uma boa performance, o respeito do intérprete à dupla natureza da música. Segundo ele, o sentimento e a interpretação emanavam da mesma fonte e fluíam unidas. As frases que não seguiam esta perspectiva soavam frias e sem significados. Casals não se afastou dessa regra nem mesmo na execução de obras clássicas. Blum, ao se reportar à regência de Casals na “Sinfonia n. 40 de Mozart”, declara que o clima de agitação apaixonada contido na partitura, sob sua regência chegava de imediato ao ouvinte:

‘Não devemos ter medo de sermos expressivos’, afirmava Casals. ‘Sempre haverá poucas indicações (na partitura). Mozart sabia tudo de sua obra. Ele era o compositor, era ele quem sentia.’ Quando o segundo tema aparece em sol menor (exemplo 8), Casals dava voz a um sentimento inerente à frase, com uma só palavra: ‘Dor’, indicando com a batuta que a primeira nota deveria ser sentida como uma ferida no coração. Ele dava um tempo para que as notas cromaticamente descendentes expressassem a tristeza. No quinto compasso estava presente uma nova onda de expressividade, muito mais intensa que a primeira. Ao final de cada frase surgiam ondas menores de angústia não aplacadas. (BLUM, 2002, p. 24, tradução nossa)³

O pianista e regente Daniel Barenboim (2008), por sua vez, admite que a arte de interpretar concentra-se na ação de perceber as relações e associações expostas na sequência de notas interligadas que formam as frases (relações de espaço e tempo, som e silêncio, vida e morte, velocidade e volume sonoro, entre outras). São essas relações puramente musicais que devem estar combinadas e interligadas ao pensamento humano. É na própria partitura que o intérprete encontra as formas de se expressar no mundo musicalmente:

3 ‘No devemos tener miedo a ser expresivos’, exclamaba Casals. ‘Hay muy pocas indicaciones, desde luego. Mozart sabía todo lo que había en la obra. Él era el compositor, era él quien sufría’ Cuando el segundo tema aparece em sol menor (ej. 8), Casals daba voz al sentimiento inherente a la frase con una solo palabra: ‘Dolor!’, indicando con la batuta que la primera nota debía sentirse como una herida en el corazón. A las notas cromaticamente descendentes se les daba tempo para expresar su tristeza. Con el quinto compás llegaba una nueva ola de expresividad, más intensa que la primera. Al final de cada una de las frases surgian olas menores de angustia no acallada.

Como fazer a conexão entre nosso cérebro e nosso coração: Na música expressamos a emoção ralentando ou acelerando o tempo, variando o volume, a qualidade do som e a articulação, o que significa alargar ou estreitar determinadas notas. Se a música pode ser definida como um som unido ao pensamento, nenhum destes mecanismos pode ser aplicado de forma caprichosa; toda técnica deve servir ao mais alto propósito da expressão musical, e o intérprete deve ser o mestre que coordena esses elementos, conectando-os constantemente, impedindo que nenhum elemento seja independente de outro. (BAREMBOIM, 2008, p. 26)⁴

Ao discutir e analisar as questões estéticas presentes no discurso musical, o maestro Sérgio Magnani (1996) se atém preliminarmente à autonomia abstrata da linguagem musical. Para ele a música é carente de qualquer vinculação aos fenômenos da realidade física ou aos conceitos da lógica que não sejam os de tempo e espaço. É longo o seu discurso referendando a música não só como arte do tempo, mas também como arte espacial. Para ele a música se define como arte dos movimentos sonoros no espaço-tempo a ela peculiares. É neste espaço sonoro que se movimenta o curso das emoções e sentimentos humanos, sob uma perspectiva pluridimensional:

Analisemos uma estrutura musical e encontraremos, em primeiro lugar, a antinomia som-silêncio, representada, quer na dimensão longitudinal (desenho melódico) quer na vertical (relação das linhas polifônicas e das partes harmônicas) e, ainda no sentido da perspectiva (função dos timbres e das intensidades). [...] A condensação e rarefação da massa sonora apoiam-se na consistência espacial dos silêncios. A intensidade dos pontos culminantes é, enfim, valorizada pelos silêncios progressivamente preenchidos. [...] escute-se uma obra de Webern ou de Boulez, e perceber-se-á que o silêncio adquire uma consistência de espaço sonoro real, no qual o compositor edifica suas obras. (MAGNANI, 1996, p. 47-8)

4 ¿Cómo hacer la conexión entre nuestro cerebro y nuestro corazón? En música expresamos la emoción ralentizando o acelerando el tiempo, variando el volumen, la calidad del sonido y la articulación, lo que significa alargar o acortar determinadas notas. Si la música puede definirse como sonido unido al pensamiento, ninguno de estos mecanismos puede aplicarse caprichosamente; toda técnica debe servir el propósito más alto de la expresión de la música, y el intérprete debe ser el maestro que coordina estos elementos, conectándolos constantemente, impidiendo que ningún elemento sea independiente del otro. (BAREMBOIM, 2008, p. 26)

Para demonstrar a espacialidade presente na linguagem musical, Magnani dá como exemplo um intervalo de sexta que apresenta um desnível de altura bem maior do que um intervalo de terça. O efeito psicológico resultante dessa abertura será mais aceitável se pensado em termos de espaço e relacionado com o parâmetro básico da escala humana:

[...] em música, o intervalo não tem um caráter absoluto, e seus efeitos imaginados não passam de uma ilusão ou sugestão psicológica. Básica, ao contrário, no plano do sentimento, é a sintaxe da frase; nela uma sequência regular de intervalos espacialmente bem distribuídos nos transmitirá a sensação de ordem, de calma, e a amplidão dos intervalos terá sobretudo o valor de escala arquetônica, ao passo que uma sequência de intervalos abertos, diferentes e imprevistos, colocará a nossa consciência diante de um drama espacial, feito de chocantes supressas. Da sintaxe espacial nasce o ritmo das tensões e dos relaxamentos, a ordem das resoluções naturais ou excepcionais, com os decorrentes efeitos emotivos. O mesmo intervalo pode configurar-se como um espaço normal, caso inserido em uma certa estrutura, ou como um espaço dilatado ou comprimido, se inserido em outra estrutura. (MAGNANI, 1999, p. 48)

Esse maestro ao se reportar ao contraponto, também pensa em cada uma das vozes como uma faixa estrutural separada das outras por espaços internos e os espaços vazios e verticais existentes se enchem das vibrações dos sons harmônicos de todas as notas reais nos diferentes planos, criando os planos de profundidade da perspectiva sonora. Assim exposto, conclui-se que o conceito espacial na música se define pelo conceito de movimentos no espaço sonoro e se completam com a fração de tempo preestabelecida pelo compositor que é fixada pelo intérprete. De qualquer maneira, Magnani, independente dos parâmetros espaço-tempo comprovados, declara que a música é essencialmente simbólica, estruturada em formas puras, portadora de significados abstratos, traduzidos na consciência do fruidor em categoria de emoções estéticas, sugestão ou impressão de sentimentos contemplados na sublimação lírica. (MAGNANI, 1999, p. 51) Para ele, a autonomia abstrata da música é veículo de comunicação com o inexprimível e o eterno e esta é a razão dos muitos equívocos e incompreensões daqueles que não sabem se evadir da realidade imediata, nem subir da aritmética para a matemática, nem ultrapassar as fronteiras entre o contingente e o

transcendente, nem se colocar em um mundo supra real em que alguém pode amar, sofrer e morrer cantando. (MAGNANI, 1999, p. 51-54)

Os argumentos até aqui formulados, embora partindo de opiniões distintas, apontam para a mesma realidade, a dupla natureza da música e não foram afastadas do discurso de Walter Bianchi, que de forma simplista assim expunha suas ideias sobre interpretação musical:

Por isso a interpretação musical não é absoluta. Se ela fosse absoluta, o intérprete não existiria. Uma única gravação poria fim à interpretação. A música é um objeto presente que se modifica em todo momento de acordo com a personalidade e a sensibilidade de cada pessoa. Isso justifica as inúmeras gravações da mesma partitura. [...] Em música ninguém é dono da verdade. É claro que não se pode admitir absurdos musicais, mas tudo que está fundamentado deve ser respeitado. (LIMA, 2015, p. 101-102)

Por mais que os compositores manifestem o interesse em controlar os modos de fruição de suas obras na partitura, os símbolos musicais permitem uma linguagem interna que pode ser explorada tanto pelo intérprete como pelo próprio ouvinte, permitindo a multiplicidade de interpretações. A interpretação musical atua na zona híbrida do racional e do intuitivo e não exclui nenhuma delas. Ela vai se formatando no fazer, e neste fazer ela se mantém interagindo constantemente com a sensibilidade do intérprete.

A dissertação de mestrado da professora e pianista Margarida T. Fukuda traça um estudo do processo de representação existente em uma partitura musical e sua decodificação pelo intérprete instrumentista, embasado no trabalho de investigação realizado pelo pianista, pedagogo e musicólogo alemão Jürgen Uhde, em parceria com a filósofa e pianista Renate Wieland. Após a leitura da publicação que descreve a metodologia do professor Bianchi, Margarida Fukuda elencou inúmeras semelhanças entre uma pesquisa e outra que estão sendo descritas em um texto conjunto a ser apresentado dentro em breve pelas autoras. Uma das primeiras semelhanças apontadas pela *performer* está na interação da liberdade criativa do intérprete com a fidelidade ao texto musical. Essa menção à natureza dual do texto musical está presente em quase todas as metodologias e ensinamentos performáticos.

Nem mesmo o discurso ferrenho de Eduard Hanslick (1992) conseguiu afastar o sentido semântico da linguagem musical:

Concebemos a atividade de compor como uma ‘formar’; enquanto tal, ela é completamente objetiva. O compositor forma um belo independente. O material infinitamente expressivo e espiritual dos sons permite que a subjetividade daquele que constrói se manifeste naquilo que está sendo criado. Visto que já é própria dos singulares elementos musicais uma expressão característica, então, os traços predominantes do caráter do compositor – sentimentalismo, energia, alegria, etc. – exprimir-se-ão, certamente, conforme os momentos gerais que a música é capaz de traduzir, mediante a conseqüente predileção por certas tonalidades, ritmos, passagens. (HANSLICK, 1992, p. 94-95)

Observe-se nesta argumentação o reconhecimento por parte do autor de um elemento subjetivo presente no material sonoro que ele, por diversas vezes, tentou ignorar. Fubini expressou com maior propriedade a posição de Hanslick com respeito a existência de um efeito emotivo nos processos interpretativos:

Hanslick liberou a música de todo seu conteúdo emocional, sentimental, descritivo ou literário, porém, deixou aberto o problema de como o espírito se adequa às ‘formas animadas sonoramente’, e também de que maneira se configura na experiência humana ‘esta atividade objetiva e moldada’ - problemas que foram descartados por Hanslick, considerando-se que esteve absorvido por sua polêmica contra toda a estética do sentimento. (FUBINI, 1999, p. 333, tradução nossa)⁵

Muito ainda haveria a ser dito com respeito a este tema, contudo, o que me parece mais significativo é demonstrar o quão importante são as pesquisas que avaliam e dialogam com as práticas interpretativas e a execução musical. O registro de processos e práticas interpretativas afigura-se fundamental para esta subárea. Não seria impróprio declarar que a transcrição da metodologia de interpretação musical do professor Bianchi trouxe aos estudantes de performance conhecimentos e saberes que, com certeza, teriam se esvaído no decorrer dos anos, se desvinculadas de um suporte escrito.

5 Hanslick liberó la música de todo su contenido emocional, sentimental, descriptivo o literario, pero dejó abierto el problema de cómo el espíritu ‘si plasma’ en las ‘formas animadas sonoramente’ y también el de como se configura en la experiencia humana esta ‘actividad objetiva y moldeadora’, problemas ambos eludidos por Hanslick, al estar totalmente absorvido por su polémica contra toda estética del sentimiento.

REFERÊNCIAS

- ABDOUNUR, J. O. *Matemática e música: o pensamento analógico na construção de significados*. São Paulo: Escrituras Editora, 1999.
- BARENBOIM, D. *El sonido es vida: el poder de la música*. Bogotá: Grupo Editorial Norma, 2008.
- BLUM, D. *Casals y e arte de la interpretación*. Barcelona: Idea Books, S.A, 2000.
- CASNOK, Y. B. *Música entre o audível e o visível*. São Paulo: Editora UNESP, 2003.
- CORTOT, A. *Curso de interpretación*. Compilado e redigido por Jeanne Thieffry. Buenos Aires: Ricordi Americana, 1934.
- COUTO E SILVA, P. *Da interpretação musical*. Porto Alegre: Editora Globo, 1960.
- FUBINI, E. *La estética musical desde la Antigüedad hasta el siglo XX*. Madrid: Alianza Editorial, 1999.
- FUKUDA, M. T. *A ideia de Zeitgeltalt como meio de expressão para a interpretação musical*. 2002. Dissertação (Mestrado em Comunicação e Semiótica) – Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2002.
- GIL, A. C. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. São Paulo: Editora Atlas, 1999.
- HANSLICK, E. *Do belo musical: uma contribuição para a revisão da estética musical*. Tradução de Nicolino Simone Neto. 2. ed., Campinas: Editora da UNICAMP, 1992.
- LIMA, S. A. *Uma metodologia de interpretação musical*. 2. ed. São Paulo: Musa Editora, 2015.
- MAGNANI, Sergio. *Expressão e Comunicação na Linguagem da Música*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1996.
- PAREYSON, L. *Os problemas da estética*. São Paulo: Martins Fontes, 1989.
- ZAMBONI, S. *A pesquisa em arte: um paralelo entre arte e ciência*. Campinas, SP: Autores Associados, 1998.



O ensino como objeto de investigação, heranças e perspectivas: de onde viemos e para onde vamos

Cristina Tourinho

INTRODUÇÃO

Este texto traz reflexões acerca do ensino de Música para estudantes da graduação que irão atuar como professores de Música na escola básica ou como professores de violão para iniciantes, sejam crianças, adolescentes ou adultos. Menos preocupado em fazer os estudantes acumularem conhecimentos, o objetivo é que possam aprender pela experiência e aplicação, registrando erros e acertos, se autoavaliando e avaliando os colegas, analisando a sua trajetória para o exercício profissional. Assim, examinaremos as relações entre pesquisar e ensinar na extensão, graduação e pós-graduação, sob o ponto de vista de nossa experiência como docente, utilizando o ensino coletivo como abordagem, apoiados na teoria de autoeficácia de Bandura e associando a tecnologia disponível em busca de conectar a sala de aula ao mundo exterior.

AS RELAÇÕES ENTRE PESQUISA E ENSINO

As pessoas tornam-se academicamente conhecidas nos meios universitários pelos aspectos com os quais estruturam os trabalhos que desenvolvem e aplicam, pela forma como projetam em seu ensino aquilo que são. O que acreditam pode justificar escolhas e interpretar todo o resto a partir de um olhar direcionado. O ensino por si só pode tornar-se um objeto de investigação, que aliado a prática reflexiva, conduz a resultados que se retroalimentam e transformam.

Entendemos qual seja a dificuldade dos estudantes de graduação em fazer planejamentos a médio e longo prazo, organizar e planejar a sua vida profissional futura (TOURINHO; AZZI; DANTAS, 2016), bem como os problemas enfrentados por estagiários para elaborar um plano de curso ou mesmo escrever o plano de aula da semana seguinte. Porque o planejamento, sobretudo a médio prazo, seja do plano de estágio ou do futuro profissional, nasce da necessidade, intrínseca ou compulsória, de melhorar a qualidade do que se faz, enquanto se cursa a graduação. Assim, movidas pela necessidade, as pessoas se preocupam em verificar, analisar e refletir sobre o que outras já fizeram antes, ao estudar, analisar e tomar decisões que não são baseadas no senso comum, e as registram sob alguma forma (trabalho de conclusão de curso, dissertação ou tese).

Até algum tempo atrás, o mais comum seria buscar esta informação em livros e artigos, mas atualmente os meios de comunicação incluem os recursos virtuais de áudio, imagem, e os virtuais. Isto ampliou de forma incomensurável os limites de busca e, ao mesmo tempo, disponibilizou uma quantidade de material tão grande que ficou impossível se realizar uma revisão “exaustiva” sobre determinado assunto. Sempre vai ter aquele aspecto que não se conhece ou que não se conhece muito bem, como a grande quantidade de informações disponíveis que equivocadas, sem fundamento, confundem os pouco experientes.

Uma outra perspectiva importante é a paridade do acesso disponível tanto para o aluno quanto para o professor. O estudante atual também está integrado na mesma rede que o seu professor, com a mesma oportunidade de acesso. A informação não está mais apenas só na biblioteca, está *on-line*. Isso diferencia a experiência de saber buscar, isto é, encontrar precisamente a informação que se deseja para utilizá-la com propriedade. Neste ponto, o professor pode ser um organizador de caminhos a serem trilhados. (SILVA, 2016)

Ensinar no século XXI é um desafio diferenciado. Investigar o que se ensina vai pelo mesmo caminho desafiador, pois estamos imersos em muitas possibilidades de olhares, que coexistem e não mais sempre se contrapõem, como diz o nome desse evento. Assim, por exemplo, as denominações “presencial x distância” e “tutorial x coletivo” não são abordagens dicotômicas ou antagônicas, como se falava a princípio. São diferentes formas de abordagem e olhares para um mesmo objeto, se utilizadas conscientemente, fundamentadas e inseridas em princípios que podem ser explicados, discutidos e justificados.

Atuar na universidade dentro do dito tripé ensino-pesquisa-extensão, ainda caracterizado oficialmente como indissociável, torna-se uma tarefa difícil ou mesmo impossível uma vez que os professores dificilmente conseguem dar conta dessas três vertentes, embora aqui não seja o momento de se fazer uma análise destas razões. Como será fazer um esforço para que o mesmo professor de Música compreenda o ensino e atividades artísticas na extensão e na graduação e que ainda possa dedicar-se à pesquisa, mantendo uma produção acadêmica compatível com o nível de exigência das agências de fomento? Movidos por objetivos diversos, ora é possível dedicar-se a um segmento mais que o outro, mas reconhecendo a dificuldade de manter a todos no mesmo pé de igualdade.

Vimos de um ensino tutorial em instrumento, com turmas pequenas nas disciplinas complementares. Essa feição vem se transformando e quase nunca a estrutura física (desde salas e equipamentos) acompanham a democratização do acesso ao ensino superior, como veremos a seguir.

HERANÇAS E PERSPECTIVAS

Somos descendentes de escolas regulares de lápis e papel, onde estudamos em classes com cadeiras arrumadas em fileiras, nas quais o professor corrigia os exercícios com caneta vermelha. Esta forma coexiste no presente com algumas escolas informatizadas, com lousa digital, livros com códigos de barra que levam a *links* e outras comodidades oferecidas. Os livros, até algum tempo atrás, eram encapados e guardados com muito cuidado, pois serviriam aos irmãos e amigos próximos, no presente foram substituídos por livros descartáveis. Na escola de Música de 50 anos atrás, as cópias eram feitas manualmente, se copiava música de punho próprio ou se compravam livros e partituras. A música gravada vinha

dos LPs¹ ou de apresentações ao vivo, quando se conseguia um LP que chegasse à cidade. Escutava-se uma rádio mal sintonizada, cheio de descargas e que tinha tanto temperamento quanto o Skype em uma conexão ruim atualmente. Avançou-se muito em muito pouco tempo em termos de mecanismos para ensinar e aprender, mas guardam-se ainda muito dos velhos hábitos mesmo ao lidar com novos instrumentos. Nem sempre o professor sabe o que fazer com o que pode dispor, quando dispõe de algo. Podemos estar agindo ancestralmente em um mundo novo ou pensando avançado com recursos defasados.

O ensino de instrumentos de música na universidade se fazia, até algum tempo atrás, de forma tutorial, sendo que muitos professores, em 1989, desaprovaram a nossa proposta do ensino coletivo de violão – o professor Paulo Costa Lima, muito me incentivou a trabalhar com o ensino coletivo de violão na extensão. De 1989 a 2011 se passaram 22 anos para que o formato de “seminários” e aulas coletivas fosse institucionalizado na graduação. Outros colegas, entendendo o princípio da aprendizagem coletiva, onde todos aprendem com todos e em que o professor age como orientador e não é mais o único modelo, começaram a aplicar na Universidade Federal da Bahia (UFBA) o trabalho coletivo, utilizando, além de outros formatos, a circularidade, como acontece no samba de roda, na roda de capoeira, nas danças indígenas, onde todos podem ter um “espelho” à sua frente e onde todos aprendem com todos.

Acrescente a esta perspectiva de ensino compartilhado, visão que trouxe outros aportes, sendo o Encontro Nacional de Ensino Coletivo de Instrumento Musical (Enecim) – reuniões bianuais acerca do ensino coletivo de instrumentos musicais – um incentivo constante a novos olhares. Com a possibilidade e o avanço na utilização de aparatos de som e imagem – para auxiliar o trabalho do professor de música, que pode fotografar e filmar durante as aulas, construir um dossiê sonoro de cada aluno e acompanhar o seu progresso musical não mais pela lembrança. As possibilidades vão se ampliando, com estas funções realizadas por celulares e computadores. Hoje podemos listar muitas possibilidades de interação extraclasse e que favorecem o ensino e a consequente aprendizagem de música. Com os computadores podem ser acessados *sites* para aprendizagem de música, para escutar e postar questionários *on-line*, vídeos e gravações, jogos musicais. Embora as instituições tenham o Moodle como uma ferramenta

1 Discos de vinil.

acadêmica, parece que os estudantes preferem usar redes sociais, como o Facebook e o WhatsApp. Celulares gravam e fotografam, com jogos e aplicativos para muitas possibilidades de treinamento auditivo, leitura e escrita musical. Aparelhos auxiliares como o projetor e a lousa interativa são extremamente úteis em caso de projeções de filmes e gráficos ou figuras que possam ser projetadas e assinaladas com marcadores de quadro branco.

Em instituições com bons laboratórios de pesquisa as salas são adaptadas para receber diversos aparelhos que permitem uma investigação com reduzida interferência de pessoas estranhas, com câmaras de observação operadas à distância, computadores com toda sorte de recursos ligados a uma central operada pelo professor, além de aparelhos como o *motion capture* ou um *Oculométre*, que permitem pesquisas avançadas. Infelizmente estes recursos mais avançados estão pouco disponíveis para a maioria das instituições brasileiras. Nesses casos, vale mesmo é a formação do professor e a afirmação da professora Marineide Marinho: “me dê uma sombra e um grupo de crianças, posso ensinar música”.

FORMATOS E TECNOLOGIAS CONECTADAS COM A FORMAÇÃO PROFISSIONAL

Na pós-graduação em música, nos grupos de pesquisa, na participação e integração de todos os estudantes podem ser encontrados diferentes formatos que corroboram para a formação de um profissional mais consciente tanto de suas limitações quanto de suas possibilidades. Em um grupo de pesquisa, em que as leituras são discutidas à luz de muitos olhares, ganha-se uma dimensão muito diferenciada da orientação individual (ainda mantida). É possível que um mesmo referencial seja adequado a mais de um trabalho e o compartilhamento de ideias se torne essencial para as compreensões individuais ainda que sejam em diferentes perspectivas.

Dessa forma, as orientações atualmente desenvolvidas no Grupo de Pesquisa Violão e Educação Musical (Viemus) têm como objetivo o violão, seja como objeto de ensino e ou de aprendizagem, e representam a pesquisa de sete doutorandos e dois mestrandos, em diferentes abordagens: violão para crianças, violão para iniciantes (com e sem situação de desfavorecimento social), violão complementar (universitários não pertencentes ao curso do bacharelado).

Cada uma destas pesquisas está voltada para um público diferente e algumas delas visam a preparação e análise do trabalho de professores voltados para diferentes especificidades. Em todas pesquisamos o ensino e ensinamos a pesquisar, usando os aparatos tecnológicos que estão ao nosso alcance.

Na verdade, não se trata de um modismo, de usar por usar, mas de conectar a sala de aula ao mundo exterior, uma vez que anotamos no celular, usamos aplicativos para encontrar lugares, pessoas e informações diversas, não vivemos apenas do lápis e papel. Consideramos que isto se constitua em oportunidades de aproveitar os recursos disponíveis para oferecer outras possibilidades para aprender. O mesmo conteúdo pode ser trabalhado de muitas e variadas formas (inclusive com o velho quadro verde e giz) e nesse ponto é importante pensar na formação do profissional do músico. Como exemplo, três instituições superiores, UFBA, Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) e Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) estiveram juntas, por quatro anos, (2012-2016) em um projeto de “Formação do Profissional em Música”, patrocinado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) (Edital 2011-6). O objetivo principal foi

a necessidade de ampliar o campo de pesquisas sobre a formação em nível superior na área de música, tanto na graduação quanto na pós-graduação, tendo como objetivo geral identificar e discutir processos formativos desenvolvidos em três instituições de ensino superior no país.²

Como resultados, além de dois volumes de textos dos pesquisadores participantes (no prelo), foram realizados três encontros (sendo dois abertos ao público e um de fechamento dos trabalhos), reuniões de pesquisa, intercâmbios estudantis e missões docentes, além de aquisição de material para funcionamento de um laboratório para pesquisas em educação musical. Ações desta natureza, que se tratam de projetos interinstitucionais a médio prazo, deveriam ser constantemente incentivadas pois promovem um crescimento a médio prazo de forma longitudinal e aprofundada.

2 Um dos objetivos do projeto Procad-Cassadinho, referente a Edital (2011, p. 3).

CONCLUINDO

A formação profissional para saber usar recursos e planejar aulas é um aspecto importante a ser explorado pelo professor em cursos de graduação e isso inclui saber de onde viemos e para onde vamos. Adianta pouco ter aparelhos e não ter formação para reconhecer as possibilidades de ajuda e utilização adequada. Mesmo porque o currículo da graduação não dá conta da formação profissional para a quantidade das distintas opções de exercício profissional oferecidas pelo mercado de trabalho. (TAUBKIN, 2011; SALAZAR, 2010) O estudante deve ser atento às suas potencialidades e investir em sua própria formação da maneira mais consciente e efetiva possível.

REFERÊNCIAS

- SALAZAR, L. *Música Ltda*. O negócio da música para empreendedores. Recife: Sebrae, 2010.
- SILVA, D. S. *A importância da tecnologia na Educação*. Centro de Referência Educacional. Disponível em: <<http://www.webartigos.com/artigos/a-importancia-da-tecnologia-na-educacao/19192/>>. Acesso em: 22 nov. 2016.
- TAUBKIN, B. *Viver de música*. Diálogos com artistas brasileiros. São Paulo: BEL, 2011.
- TOURINHO, C.; AZZI, R. G.; DANTAS, M. A. Crenças de autoeficácia ocupacional de estudantes e recém-egressos dos cursos de bacharelado de violão. *Em Percepta*. v. 3, n. 2, p. 49-68, 2016. Disponível em: <<http://www.abccogmus.org/journals>>. Acesso em: 25 nov. 2016.



Programa de Pós-Graduação em Música: concepção e riscos para a área de performance musical

Joel Luís Barbosa

INTRODUÇÃO

Onde se dará o ensino da Alta Performance Musical no Brasil? Refiro-me à performance da música de concerto e a cursos como os que emitem os diplomas *Konzertexamen*, na Alemanha, ou o *Artist Diploma*, nos Estados Unidos. Contudo, junto com essa indagação, alguns, certamente, perguntam por que se ter esse ensino no país? Entre as diversas justificativas que podem ser discutidas, cito, pelo menos, a do país poder ter as obras orquestrais e de câmara de seus compositores, desde o século XVIII, gravadas e executadas com excelência musical, no Brasil e no exterior, por conjuntos e músicos brasileiros.

Considerando o pequeno número e o nível da maioria dos cursos de pré-graduação em Performance Musical no Brasil, é possível compreender a grande dificuldade de se realizar o ensino da Alta Performance Musical nos cursos de graduação do país. Contudo, é possível realizá-lo dentro da atual concepção de

programa de pós-graduação acadêmica em música mantida no país? Antes de discutir essa questão, gostaria de considerar alguns pontos. A maioria dos músicos de alta performance do país tiveram boa parte de sua formação no exterior. Essa é a realidade, inclusive, aqui na Escola de Música da UFBA, instituição que organiza o evento para o qual este texto foi escrito. Mas há também, no país, vários músicos de alta performance que não receberam formação no exterior. Assim, vale a pena perguntar, embora esse não seja o tópico desse texto: será que o Brasil ainda continua dependente dos países estrangeiros quanto a esse ensino altamente qualificado ou já pode realizá-lo em suas próprias instituições, para dar conta de seu próprio repertório da música de concerto?

A ÁREA DE PERFORMANCE DO PPGMUS DA UFBA

Voltando à pergunta principal, que busca refletir sobre a realização do ensino da Alta Performance Musical dentro da atual concepção de programa de pós-graduação acadêmica em música do país, considerarei a área de performance do Programa de Pós-Graduação em Música (PPGMUS) da UFBA. No artigo 1º do Capítulo I do Regimento Interno do PPGMUS (UFBA, 1990, p. 1), assim como em um de seus dois sítios eletrônicos (UFBA, 2010, grifo nosso), encontram-se os seguintes objetivos:

- a) Desenvolver a capacidade crítica do graduado em música através de uma “formação” científica, filosófica e “musical de alto nível”, capacitando-o a melhor compreender e interferir positivamente no processo de desenvolvimento das áreas de Composição, Educação Musical, Etnomusicologia e Execução Musical particularmente no Brasil; e
- b) Produzir conhecimento nas áreas mencionadas e melhorar o desempenho profissional, inclusive para o ensino de terceiro grau.

Em relação às *competências* esperadas para seus egressos, o PPGMUS (UFBA, 2012, grifo nosso) coloca em seu outro sítio eletrônico o seguinte:

- a) No Mestrado: capacidade crítica; domínio conceitual e metodológico da pesquisa em sua área de concentração; desempenho docente reflexivo, com domínio das ferramentas pedagógicas para a elaboração de conteúdos

programáticos adequados a atividades de ensino na graduação em sua área de concentração na contemporaneidade; domínio técnico de seu instrumento.

b) No Doutorado: além das competências acima listadas, domínio das técnicas de pesquisa em sua área; capacidade de liderança e inovação; “excelência em seu instrumento”.

Os objetivos e competências listados, acima, propõe um PPGMUS que realize, pelo menos: 1) pesquisa em música, 2) formação de pesquisadores para área, 3) formação de professores de música e 4) formação de músicos. Esses quatro aspectos estão imbricados de tal maneira que constituem, conjuntamente, a práxis da música na academia.

Considerando especificamente a formação de músicos, o PPGMUS da UFBA propõe-se a oferecer ao pós-graduando uma “formação musical de alto nível” e com “excelência em seu instrumento.” O que expressa a presença desse objetivo na proposta do Programa? Dois aspectos, pelo menos, me vêm à tona. Primeiro, esse objetivo advoga que um doutor em execução musical, quer seja instrumentista, cantor ou regente, deve ser um músico de excelência. Nisso está implícito que um curso de pós-graduação em execução musical não deve incluir apenas uma excelente formação em pesquisa, mas também na prática da performance musical. O outro aspecto é que o ensino de excelência em execução musical deve fazer parte, na atual conjuntura da Escola de Música da UFBA, das atividades de seu Programa de Pós-Graduação. Na graduação, isso não tem sido raro devido ao nível dos ingressos, decorrente da escassez de cursos de pré-graduação em música na Bahia, comparado aos grandes centros culturais brasileiros e internacionais.

Qual a importância de se ter objetivos como esse do PPGMUS da UFBA para a área de performance musical do país? Inicialmente, eu diria que ele é essencial para garantir a qualidade da performance musical e de seu ensino, pelo menos, nos cursos de graduação em música, se não se estender aos demais âmbitos do mundo profissional da área. Ressalto três pontos em relação a esta colocação. Primeiro, muitos dos ingressos em execução musical do PPGMUS da UFBA são professores de instrumento de IES das cinco regiões brasileiras. Segundo, muitos que não eram professores de instrumento de IES passaram a ser após a conclusão do curso – também em IES das cinco regiões do país. Certamente, estes dois aspectos não são muito diferentes do que ocorre em outros PPGMUS. Por

fim, as IES têm requerido, cada vez mais, que seus professores de instrumento sejam pós-graduados, mantendo, inclusive, incentivos salariais em seus planos de carreira.

Ao inferir que a “excelência” do egresso do PPGMUS “em seu instrumento” está relacionada com a garantia da qualidade do ensino da performance musical na graduação do país, admito que a qualidade da performance musical do professor em seu instrumento está relacionada, de alguma forma, com a qualidade de seu ensino nesta especificidade. Isso se aplica, certamente, tanto à graduação como à pós-graduação. Assim, não é difícil de admitir que um PPGMUS só pode oferecer formação de excelência em execução musical se tiver um corpo docente de alta performance, pelo menos, nas especificidades que oferta.

Sendo assim, volto à questão em discussão: é possível realizar o ensino da Alta Performance Musical dentro da atual concepção de pós-graduação acadêmica em música mantida no país? Para dar continuidade à reflexão da pergunta, quero lembrar como a Performance Musical se encontra dentro do Documento da Área, construído para a Capes pela própria área.

O DOCUMENTO DE ÁREA

Referindo-se a atividade de pesquisa, o Documento de Área da Capes, de 2013, diz: “Considerando-se que a pós-graduação *stricto sensu* é o espaço da pesquisa e da produção de **conhecimento**, orientações, disciplinas ministradas e produtos da pesquisa devem estar em íntima articulação.” (CAPES, 2013, p. 6, grifo nosso) O conceito de PPGMUS expresso no Documento da Área tem como centralidade a pesquisa, com suas disciplinas e atividades articuladas a ela.

Nesse sentido, o foco de atividades do professor permanente deve ser a produção de conhecimento e o ensino como diz o próprio documento:

[...] um Programa de Pós-graduação requer a existência de um núcleo de docentes em dedicação integral às **atividades de ensino e de pesquisa**. A ideia de dedicação integral ao ensino e à pesquisa abarca atividades na graduação, sendo recomendável que o docente da pós-graduação atue também em atividades de ensino e de orientação de iniciação científica junto aos alunos de graduação. (CAPES, 2013, p. 6, grifo nosso)

Relacionando as duas citações anteriores, entendo que o principal conteúdo desse ensino é o próprio ensino da pesquisa. O ensino da performance, como atividade do docente e como objeto de aprendizado do pós-graduando não são centrais.

O item 4.2 do Documento (BRASIL, 2013, p. 31), referente à produção intelectual, diz que “Será verificada a distribuição das publicações do Qualis entre os docentes permanentes.” Ele acrescenta também que “É recomendável que todo docente permanente publique e que a produção deva ser equilibrada entre os docentes, áreas de concentração e linhas de pesquisa do programa.” Por fim, ele informa ainda que deve-se “Considerar a distribuição de produção bibliográfica e artística por docente do NDP, levando-se em conta que produção artística não libera docente permanente de PPG acadêmico de produção bibliográfica.” Ponderando que o Núcleo de Docentes Permanentes (NDP) dos Programas de Pós-Graduação (PPG) em Música devem corresponder, no mínimo, a 70% do corpo docente e que os docentes colaboradores até 30%, conforme exposto no Documento (ibidem, p. 27), deduz-se que o foco do programa deve ser, realmente, a pesquisa. Trata-se, mais exatamente, de um centro de pesquisa em música com formação de pesquisadores para a área e não, necessariamente, de um espaço para formar o performer de excelência musical com formação em pesquisa. Consequentemente, também não se trata do espaço que forma o professor da Alta Performance Musical.

Assim sendo, retorno a questão em reflexão, da seguinte maneira: é possível um PPG acadêmica oferecer formação em Alta Performance Musical seguindo a concepção de PPGMUS expressa no Documento de Área 2013?

REFLEXÃO

De alguma maneira, o Documento da Área espera do docente em Performance Musical atuação científica, pedagógica e artística em seu PPG, assim como produções bibliográfica, técnica e artística. Por um lado, a produção científica séria, responsável e inovadora requer muito tempo de dedicação e trabalho, pois a produção de conhecimentos, hoje, é acelerada e em grande escala. Tem que se manter atualizado com a literatura, frequentar eventos, captar recursos para equipar laboratórios de ponta e trabalhar com pares nacionais e internacionais.

Por outro lado, a exigência para se manter nos meios artísticos de excelência em performance musical (nacionais e internacionais) é muito alta e também requer muito tempo de dedicação. Além de a Alta Performance Musical ser fruto de um longo e exaustivo trabalho de formação, sua manutenção se dá por meio de uma contínua e disciplinada prática que inclui atividades de pesquisa, atualizações de conhecimentos, treinamentos técnicos e musicais, e produções artísticas – recitais, concertos, turnês, gravações etc. Com essa exposição em mente, como é possível um professor administrar o tempo, na vida contemporânea, para se dedicar tanto à produção bibliográfica de excelência como à Alta Performance Musical, considerando, ainda, as demais atividades que deve realizar, como a pedagógica, na graduação e no próprio PPG, e a extensionista? Quantos conseguem tal proeza? Certamente, muito poucos e, dentre esses, estão, principalmente, aqueles que adquiriram a alta performance musical antes de adentrar à prática da produção bibliográfica. Não digo adentrar a pesquisa porque a alta performance é atingida, normalmente, com muita pesquisa que, raramente, é registrada em formatos bibliográficos. Sem dúvida, isso não é diferente em relação ao discente. Como o pós-graduando pode desenvolver a alta performance musical e adquirir habilidades pedagógicas em um curso de pós-graduação que tem na pesquisa e na produção bibliográfica seu foco principal? Decerto, caso ele já não possua uma ótima formação em Performance e em ensino ao ingressar no curso, muito dela poderá se dar, talvez, apenas após a conclusão do mesmo.

De alguma maneira, a atuação de um mesmo docente, ou discente, nas duas frentes de produção (bibliográfica e artística), dificilmente, assegura a excelência em ambas, dentro de um PPGMUS. É muito difícil um professor garantir o desenvolvimento da alta performance musical de seus pós-graduandos, assim como a manutenção de sua própria, dentro de um PPGMUS com a concepção e formato propostos no Documento de Área, na vida contemporânea. Na experiência do PPGMUS da UFBA, por exemplo, isso não foi plenamente possível. Muitos dos professores que mantinham uma performance musical de excelência, por não apresentarem uma produção bibliográfica suficiente, ainda que apenas em termos quantitativos, precisaram deixar o Programa. Entre esses professores, alguns mantinham também uma atividade pedagógica de alta qualidade, comprovada por premiações e reconhecimentos, nacionais e internacionais, de seus alunos instrumentistas da graduação e pós-graduação. O ensino da alta performance requer também, geralmente, muito tempo de dedicação do

docente aos aprendizes. Assim, a fim de atender o Documento da Área 2013, o PPGMUS da UFBA engessou sua área de Performance. Ele deixou de empregar os recursos humanos de excelência disponíveis na Escola onde se situa. Ele se tornou uma ilha com crescimento qualitativo limitado dentro de uma unidade que oferece inúmeras possibilidades para seu avanço.

Considerando as reflexões acima, não seria mais apropriado a área de Performance de um PPGMUS ter uma parte do corpo docente formada por professores especializados em pesquisa e outra por professores especializados em Alta Performance para, assim, garantir a excelência tanto da formação científica dos pós-graduandos como de sua formação musical? Pois não são os mais qualificados para ensinar performance de alto nível os que a dominam e estão atualizados, assim como na pesquisa? Certamente, os pós-graduandos em performance avançariam mais se trabalhassem com profissionais especializados em cada uma dessas duas habilidades. Será que a produção intelectual de um PPGMUS, assim como a formação de seus egressos, também não ganharia mais qualidade, se cada docente tivesse a liberdade de escolher o tipo de atividade/produção que quer trabalhar, bibliográfica, artística, técnica e/ou pedagógica, sem a obrigatoriedade de ter produção bibliográfica? Refiro-me a permitir que ele expresse sua produção pelos meios próprios da especificidade de sua especialização.

Não estou falando do PPGMUS fugir da centralidade da pesquisa que é garantida pela verticalidade da avaliação dos programas. Refiro-me à um trabalho conjunto que valorize e aproveite os diferentes perfis e potenciais de docentes de diferentes especializações para uma produção de maior qualidade do Programa, assim como sua eficiência pedagógica. Isso permitiria também que cada docente pudesse, ao longo de sua carreira, manter e aprimorar, cada vez mais, seu perfil de expertise profissional. Cito, por exemplo, produtos ligados a um mesmo projeto ou grupo de pesquisa, como um artigo e uma performance produzidos com a colaboração conjunta de pesquisadores e músicos. Formatos semelhantes de pós-graduação em música se encontram na América do Norte e Europa. Além disso, modelos de trabalhos colaborativos entre profissionais de diferentes especializações são amplamente empregados em empresas atuais. No mundo contemporâneo, são raros os profissionais que conseguem dominar e atuar, com tanta segurança e confiança, em duas subáreas específicas de uma mesma área.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Concluindo, a concepção e o formato de PPGMUS, previstos no Documento de Área, não estabelecem um espaço adequado para o ensino da Alta Performance Musical, pois propõem um programa focado na pesquisa em música onde a formação e a produção nesta prática musical são secundárias. Ou seja, estabelecem um programa para formar o pesquisador da área e não o professor ou o músico de Alta Performance Musical. Assim, nos cursos de níveis mais alto de Performance Musical (mestrado, doutorado e pós-doutorado) do país, a ênfase é na pesquisa e não na especificidade de sua prática musical e em seu ensino. Por outro lado, a maioria das posições de professores de ensino de Performance Musical nas IES brasileiras estão sendo ocupadas por egressos dos PPGMUS, pois a ascensão na carreira acadêmica se dá, principalmente, por meio das titulações de pós-graduação. De alguma maneira, há uma tendência de se ter mais pesquisadores da área ensinando Performance Musical do que instrumentistas, cantores e regentes de excelência. Será que isso pode ter alguma implicação na qualidade do ensino da Performance Musical no país e, conseqüentemente, de sua prática profissional? Se sim, onde fica a responsabilidade da área? É mister rever o conceito e o formato de pós-graduação acadêmica no Documento de Área quanto à performance musical. Um PPGMUS acadêmico que seja tanto um centro de pesquisa como um centro de produção musical e de formação de músicos de excelência em Performance é possível, afinal, na universidade, a produção artística é acadêmica. De qualquer maneira, o Documento de Área de 2013 possui um desenho de mestrado profissional e, certamente, o doutorado profissional também é uma opção para a questão em reflexão.

REFERÊNCIAS

BRASIL. CAPES. *Documento de Área*. Brasília, 2013. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br>>. Acesso em: 3 out. 2016.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA – UFBA. *Regimento Interno do Programa de Pós-Graduação em Música*. Salvador, 1990.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA – UFBA. *Objetivos do PPGMUS*. Salvador, 2010. Disponível em: <<http://www2.ppgmus.ufba.br/apresentacao/objetivos>>. Acesso em: 3 out. 2016.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA – UFBA. *Histórico do PPGMUS*. Salvador, 2012. Disponível em: <<https://ppgmus.ufba.br/historico-do-ppgmus>>. Acesso em: 3 out. 2016. (Data informada no link “This site (RSS)”: <<https://ppgmus.ufba.br/rss.xml>>)



Memórias autobiográficas evocadas pela música

José Davison da Silva Júnior

INTRODUÇÃO

Ao tratar da relação entre música e memórias autobiográficas, estamos nos referindo a temática “música e habilidades cognitivas não musicais”, ou seja, a todos os aspectos da cognição que não estão diretamente relacionadas à conteúdos ou conhecimentos musicais, tais como a memória, linguagem, habilidades espaciais e inteligência em geral. (SCHELLENBERG; WEISS, 2013) O crescente interesse sobre os benefícios não musicais da música foi inspirado, em parte, pelo estudo realizado na década de 1990, no qual havia o relato que uma exposição de 10 minutos a uma sonata de Mozart (K. 448) gerava um aumento de curto prazo nas habilidades espaciais.

A memória autobiográfica é a habilidade de lembrar eventos pessoais de forma consciente. Ela é acompanhada de um senso de viver novamente o evento original, da crença de que o episódio realmente aconteceu e abrange várias capacidades cognitivas, como a lembrança de eventos pessoais que envolvem lugar, pessoas, emoções, percepção dentre outras. (GAUER; GOMES, 2006; LEVINE et al., 2002; NEISSER, 1986) Para ter uma boa memória não basta apenas codificar

bem o material. Precisamos ser capazes de evocar a informação. As memórias autobiográficas podem ser evocadas por pistas sensoriais, como informação visual, olfativa ou auditiva.

A memória autobiográfica tem três funções distintas: diretiva, *self* e social. Na função diretiva, as pessoas utilizam a memória autobiográfica para resolver problemas, dirigir comportamentos no presente e no futuro e construir significados de sua própria trajetória de vida. A função *self* contribui com a manutenção da identidade biográfica, auxiliando o sentimento de continuidade ou coerência ao longo do tempo. A função social ajuda no desenvolvimento e nutrição de relacionamentos. A nostalgia, um dos sentimentos vivenciados na evocação das memórias autobiográficas, dá suporte à função *self*, pois aumenta a autoestima positiva e gera afetos positivos, e também à função social, ampliando a percepção subjetiva do suporte social. (PILLEMER; KUWABARA, 2012)

Neste texto, pretendemos caracterizar as memórias autobiográficas, identificando três aspectos ao longo do curso da vida: a amnésia infantil, a curva de reminiscência e a seletividade socioemocional. Em seguida, mostraremos os principais resultados de pesquisas envolvendo música e memória autobiográfica. Também apresentaremos um resumo de nossa pesquisa de Doutorado em Música, realizada na Escola de Música da Universidade Federal da Bahia (UFBA), intitulada “Memórias autobiográficas evocadas pela música: um estudo com idosos”, que teve como objetivo comparar os conteúdos de memórias autobiográficas em idosos saudáveis, ou seja, sem um quadro demencial, após a utilização de canções populares de sua juventude, em três condições: audição musical passiva, atividade com argila e música de fundo e atividades musicais de composição, apreciação e performance. Por fim, discutiremos as contribuições dos resultados de nossa pesquisa, traçando as semelhanças e diferenças entre Educação Musical e Musicoterapia, dentro do quadro conceitual da música, saúde e bem-estar.

MEMÓRIA AUTOBIOGRÁFICA AO LONGO DO CURSO DA VIDA

Se tentarmos lembrar de algum evento de nossa primeira infância, provavelmente teremos pouco sucesso. Em estudos sobre memória autobiográfica há poucas lembranças narradas antes dos quatro anos de idade. O fato de adultos não conse-

guirem lembrar-se das memórias autobiográficas do início de sua vida caracteriza o fenômeno denominado de amnésia infantil (EYSENCK, 2011), o qual tem dois componentes: uma relativa escassez entre os adultos de memórias específicas do passado referente às idades entre três a quatro anos e também um pequeno número de memórias das idades entre três e quatro anos a sete ou oito anos.

Segundo Eysenck (2011) há duas explicações teóricas sobre a amnésia infantil, sobre os motivos que dificultam a evocação de memórias autobiográficas antes de três ou quatro anos. A primeira explicação enfatiza o papel desempenhado pelo desenvolvimento do *self* cognitivo. (HOWE; COURAGE, 1997) A segunda baseia-se na hipótese de que fatores sociais e culturais são de extrema importância no desenvolvimento da memória autobiográfica. (FIVUSH; NELSON, 2004) As duas explicações não são excludentes e estão envolvidas no desenvolvimento da memória autobiográfica.

Eysenck (2011) argumenta que o início da memória autobiográfica em bebês depende do surgimento do *self*, da influência de fatores sociais culturais e do desenvolvimento da linguagem. Para Howe e Courage (1997), o surgimento e desenvolvimento da memória autobiográfica não requer um mecanismo de memória especializado. A memória autobiográfica emerge simultaneamente com o *self* cognitivo, uma estrutura do conhecimento cujas características servem para organizar as memórias de experiências que aconteceram com a própria pessoa. Pelo fato do *self* cognitivo surgir no segundo ano de vida, esse é o período no qual as memórias autobiográficas são fixadas, melhorando a capacidade de as crianças manterem as informações.

Além da amnésia infantil, outra importante característica das memórias autobiográficas na vida de uma pessoa tem início no período da adolescência e chama-se curva de reminiscência, período no qual um indivíduo geralmente tem um maior número de memórias. Este período ocorre entre 15 e 30 anos, o qual é marcado pela tendência de pessoas acima dos 40 anos terem uma taxa mais alta de recordação de experiências pessoais de sua adolescência tardia e de seus 20 anos. A concentração de lembranças nesse período específico ocorre em termos da história de vida de alguém, um registro autobiográfico que as pessoas desenvolveram usando uma série de memórias cruciais para estruturar suas vidas, além de criar e manter sua autoimagem.

Rubin, Rahhal e Poon (1998) apresentam três evidências empíricas para explicar o período de 10 a 30 anos como o mais significativo para nossa memória

autobiográfica. A primeira é a preferência na vida cultural. Livros, músicas e filmes podem ser lembrados melhor e julgados mais positivamente porque estão envolvidos na nossa compreensão inicial que esses domínios fazem parte da vida adulta. A segunda evidência é a importância de eventos na vida pública. As pessoas lembram e relatam como mais importantes os eventos que aconteceram no final da adolescência ou início da vida adulta porque esse é o período no qual elas compreendem melhor eventos complexos. A terceira evidência é a importância de eventos na vida pessoal. As pessoas relatam a adolescência e início da vida adulta como os períodos nos quais mais memórias autobiográficas são rememoradas.

A adolescência faz parte do período que inicia a curva de reminiscência, o momento no qual registramos e lembramos com maior intensidade nossas memórias autobiográficas. Também é o período mais significativo para a formação de nosso gosto musical. Na adolescência nós criamos uma forte ligação entre música e identidade, cujo resultado é que a música que nós escutamos nesse período torna-se parte de nós. Esse processo tem sido nomeado de cristalização do gosto musical, a ideia que as músicas que escutamos na adolescência e início da vida adulta tornam-se uma grande parte da música que iremos apreciar pelo resto de nossas vidas.

Williamson (2014) apresenta três explicações para a cristalização do gosto musical na adolescência. A primeira razão é que a música é congelada no tempo. Nós podemos ouvir as gravações originais de nossas músicas preferidas e isso torna possível uma viagem mental no tempo. Escutar uma canção da juventude pode nos transportar a um tempo e lugar específicos, mas também pode levar somente para um momento no passado. Nossas mentes são capazes de uma viagem no tempo graças à memória autobiográfica e a música é uma grande pista autobiográfica devido a sua durabilidade ao longo do tempo e de sua importância pessoal para cada indivíduo. A segunda razão pela qual somos ligados às músicas de nossa juventude é o componente emocional. A maioria das grandes experiências emocionais que temos com a música ocorreu na adolescência. A música que nos tocou nesse período é a música que irá nos tocar pelo resto de nossas vidas porque ela torna-se psicologicamente e fisicamente importante em nossas vidas. A terceira razão é que nosso cérebro reage de maneira diferente ao escutar nossa música favorita quando comparada com outros tipos de música.

Levitin (2010) afirma que os anos da adolescência são o ponto de inflexão das preferências musicais. É por volta dos 10 ou 11 anos que a maioria das crianças passa a ter real interesse pela música, mesmo aquelas que até então não haviam manifestado. Lembramo-nos das canções da adolescência porque este é um período de autodescoberta, e, em consequência, tais músicas tinham uma forte carga emocional; portanto, a amígdala e os neurotransmissores agiram em conjunto para “etiquetar” essas lembranças como algo importante. Mas o fenômeno também tem relação com a maturação e a seleção neurais; é por volta dos 14 anos que o desenvolvimento de nosso cérebro musical se aproxima dos níveis adultos de finalização.

Segundo Rubin, Rahhal e Poon (1998), as memórias autobiográficas do período de 10 a 30 anos são maiores nos idosos. Quando os idosos são convidados a fornecer memórias autobiográficas de suas vidas sem restrição no conteúdo ou período de vida, eles mostram um aumento significativo nas memórias de eventos que aconteceram na adolescência e início da vida adulta, que são os períodos especiais para a codificação da memória. Em nossa cultura ocidental esses períodos são importantes porque são o momento no qual os lugares na sociedade são formados, tempo de formação da identidade, formação de suas gerações, suas épocas. Os eventos que acontecem nesses períodos são mais vivos e emocionantes. É o tempo que nós temos mais nostalgia ao evocar nossas memórias autobiográficas.

A percepção do tempo tem um papel muito importante na seleção e busca de objetivos sociais. Objetivos, preferências e mesmo processos cognitivos como memória e atenção mudam sistematicamente de acordo com a percepção de tempo de vida limitado. De acordo com a teoria da seletividade socioemocional, as motivações sociais pertencem a duas categorias: 1) aquelas relacionadas à aquisição de conhecimento; 2) aquelas relacionadas à regulação da emoção. Quando alguém é jovem, o tempo é percebido como algo em aberto. Os jovens colocam em primeiro lugar o objetivo de conhecer coisas novas. Os objetivos são relacionados ao futuro, o qual é percebido como expansivo.

De forma contrária, as pessoas mais velhas percebem o tempo como algo limitado, que estão chegando ao fim de suas vidas. Sendo assim, os objetivos emocionais assumem primazia. O importante para o idoso é a regulação emocional. Quando o final da vida é percebido, as pessoas focam no presente e não no futuro ou no passado. A orientação da vida pelo presente tem uma maior

probabilidade de envolver metas relacionadas a sentimento, com um maior significado emocional e busca de satisfação emocional. Quando a regulação emocional é o objetivo primário, as pessoas são altamente seletivas nas suas escolhas. Idosos processam informações negativas de forma mais superficial do que processam informações positivas. (CARSTENSEN, 2006; CARSTENSEN; ISAACOWITZ; CHARLES, 1999)

A seletividade socioemocional traz importantes implicações para a evocação das memórias autobiográficas, pois prevê que a tendência frequentemente observada para recuperar memórias felizes será mais presente nos idosos do que nos jovens adultos. (SCHULKIND; WOLDORF, 2005) Apesar do declínio nos processos cognitivos visto em idosos, especialmente o declínio da memória, nem todos os processos cognitivos declinam com a idade. O declínio em tarefas de atenção e memória não prejudica o controle emocional em idosos. À medida que as pessoas envelhecem, elas têm menos emoções negativas, com o objetivo de aumentar a regulação do humor. Pessoas jovens têm memórias mais negativas do que positivas. De forma contrária, idosos têm memórias mais positivas do que negativas.

Idosos mostram maior ênfase em aspectos positivos da memória, que se manifestam de maneiras diferentes, como a recordação seletiva de uma maior quantidade de estímulos positivos e uma menor proporção de estímulos negativos quando comparados com jovens adultos, a escolha de lembranças que possam satisfazer objetivos emocionais e reconstrução de memórias autobiográficas de uma maneira mais positiva do que realmente foram. (MATHER; CARSTENSEN, 2005) Essa assimetria na memória autobiográfica pode refletir em processos de enfrentamento saudáveis, no quais as pessoas mais velhas tentam minimizar o impacto de eventos negativos no seu bem-estar. Idosos são mais propensos a distorcer suas memórias para uma direção positiva, mais propensos para esquecer como os eventos negativos ocorreram e mais propensos a ter memórias positivas mais duradouras do que memórias negativas. (MATHER, 2006)

MÚSICA E MEMÓRIAS AUTOBIOGRÁFICAS

As memórias autobiográficas podem ser evocadas a partir de uma diversidade de pistas, como cheiro ou música. Além do cheiro e da música, outros estímulos

sensoriais servem como pistas na evocação das memórias autobiográficas, como imagens e sons, como o som ambiente de um restaurante. (WILLANDER; SIKSTRÖM; KARLSSON, 2015) Ou seja, as memórias autobiográficas podem ser evocadas por várias pistas sensoriais, como visuais, olfativas e auditivas. Quando foram comparadas pistas visuais (imagens) e pistas auditivas (música), a música evocou mais memórias autobiográficas e essas memórias foram mais intensas do que as memórias evocadas pelas imagens. (BELFI; KARLAN; TRANEL, 2015)

Segundo El Haj, Fasotti e Allain (2012), as memórias autobiográficas evocadas pela música têm todas as características de memórias involuntárias, as quais são memórias conscientes de eventos pessoais que vem à mente espontaneamente. As memórias involuntárias são suscitadas em resposta às pistas perceptuais e a música é uma delas. Apesar de as memórias virem à consciência sem qualquer tentativa de recuperá-las, acredita-se que elas são suscitadas em resposta a alguma pista ou sugestão do ambiente.

Foster e Valentine (2001) observaram que as pistas musicais são menos vulneráveis que outras pistas e mais próximas das memórias autobiográficas. Dentre o repertório musical existente, a música popular pode ser particularmente útil para desencadear memórias autobiográficas porque é disponível para todos, relevante para cada pessoa e uma pista importante para as memórias autobiográficas quando é dito para os indivíduos recuperá-las. (SCHULKIND; HENNIS, RUBIN, 1999)

Janata, Tomic e Rakowski (2007) indicaram que trechos de música popular servem como pistas de recuperação para memórias autobiográficas, as quais abrangem uma grande quantidade de memórias gerais para períodos da vida por meio de memórias detalhadas para eventos específicos e, portanto, são uma ferramenta útil para examinar diferentes níveis de conhecimento autobiográfico.

Krumhansl e Zupnick (2013) destacam a utilização da música para evocar as memórias autobiográficas por duas razões. A primeira é que a música é uma poderosa sugestão de recuperação de memórias autobiográficas e tais memórias são associadas com fortes emoções e sentimentos nostálgicos. A segunda razão é que a música popular pode ser datada com bastante precisão no tempo e os ouvintes sabem muitos detalhes objetivos sobre ela, mesmo quando escutam trechos muito curtos.

Schulkind, Hennis e Rubin (1999) mostraram que a música da juventude é reconhecida com maior frequência, mais fatos sobre a música são lembrados,

ela evoca mais memórias autobiográficas e suscita emoções mais intensas do que músicas de outros períodos posteriores ao período da juventude. No mesmo sentido, Platz e colaboradores (2015) verificaram que as canções ouvidas entre as idades de 15 a 24 anos podem ser lembradas melhor e têm uma relação mais forte com as memórias autobiográficas, quando comparadas com músicas de outras fases da vida.

A emoção é uma das principais características das memórias autobiográficas evocadas pela música. Baumgartner (1992) afirma que a emoção atribuída a um trecho musical, na evocação autobiográfica, é uma função da característica afetiva da experiência pessoal na qual a música é associada. As avaliações emocionais facilitam uma maior quantidade de lembranças autobiográficas. (SCHULKIND; HENNIS; RUBIN, 1999) Quando a memória autobiográfica é lembrada, a pessoa pode sentir emoções similares àquelas vivenciadas no evento original. A música proporciona essa lembrança emocional porque os seres humanos parecem responder a ela de forma não consciente, ao invés de um pensamento consciente ou associadas com outros estímulos. (CADY; HARRIS; KNAPPENBERGER, 2008)

Idosos preferem e têm fortes respostas emocionais à música popular de sua juventude em comparação com música popular de períodos posteriores. (SCHULKIND; HENNIS; RUBIN, 1999) Segundo Ford, Rubin e Giovanello (2014), os idosos têm a tendência de recuperar informações autobiográficas mais gerais, ou seja, informações que não estão restritas a um único evento, conhecido como efeito supergeneralizado (do inglês, *overgenerality effect*), o qual é visto nos estudos sobre memória episódica e memória semântica. Nos idosos, as informações de detalhes episódicos são reduzidas, enquanto há um aumento de informações semânticas.

MEMÓRIAS AUTOBIOGRÁFICAS EVOCADAS PELA MÚSICA: UM ESTUDO COM IDOSOS

A maioria das pesquisas sobre memórias autobiográficas evocadas pela música utilizou exclusivamente a audição musical como condição, através de pesquisa experimental. Em nossa pesquisa de doutorado ampliamos as condições, incluindo música de fundo e o envolvimento direto com a música. O objetivo

geral de nossa pesquisa foi comparar conteúdos de memórias autobiográficas em idosos sem demência, após a utilização de canções populares de sua juventude em três condições: audição musical, atividade com argila e música de fundo e atividades musicais de composição, apreciação e performance.

Para isso, foram selecionados 20 idosos do sexo masculino e do sexo feminino, com idade entre 65 e 85 anos, pertencentes a um grupo de idosos da cidade de Curitiba/PR. Os critérios de inclusão foram aceitar participar da pesquisa após tomar conhecimento dos objetivos, das medidas éticas e assinar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), ser capaz de indicar pelo menos três canções populares brasileiras como as suas preferidas e capazes de evocar memórias autobiográficas de determinados períodos da sua vida e pontuar acima da nota de corte no Mini Exame do Estado Mental.

Foram utilizados o Questionário para caracterização socioeconômica dos idosos, integrado pelos itens: idade, gênero, *status* conjugal, exercício ou não de trabalho remunerado, nível de escolaridade e tempo de educação musical formal; o Mini Exame do Estado Mental, que é um dos testes mais usados de rastreio de demência em idosos; a Escala de Depressão Geriátrica, para avaliar sintomas depressivos em idosos; a Entrevista autobiográfica, a qual foi criada para avaliar a memória autobiográfica; a Escala de ânimo positivo e negativo, que avalia a intensidade com que se vivenciam os afetos positivos e negativos.

O estímulo musical foi composto por uma amostra de canções populares brasileiras dos anos de 1945 a 1965, do período quando os participantes desse estudo tinham entre 15 e 24 anos de idade. O repertório foi organizado em dois grupos. Para os idosos que nasceram entre 1930 e 1939, o repertório foi constituído de 10 canções dos anos de 1945 a 1954 (repertório um) e para os idosos que nasceram entre 1940 e 1950, o repertório foi composto por canções dos anos de 1944 a 1965 (repertório dois).

O repertório um foi composto pelas seguintes canções: “Baião”, “Copacabana”, “Porta aberta”, “Asa branca”, “Marina”, “Nervos de aço”, “Caminheiros”, “Lata d’água”, “O menino da porteira” e “Saudosa maloca”. O repertório dois foi composto pelas canções: “O menino da porteira”, “Maracangalha”, “A noite do meu bem”, “Alguém me disse”, “Fica comigo esta noite”, “O barquinho”, “Garota de Ipanema”, “Parei na contramão”, “Arrastão” e “Trem das onze”.

A coleta de dados aconteceu em um único encontro individual com cada participante e durou, aproximadamente, uma hora. No primeiro momento, o pes-

quisador explicou ao participante do que se tratava a pesquisa e convidou que assinasse o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Aplicou o questionário para caracterização do idosos e o Mini Exame do Estado Mental. Em seguida apresentou o repertório composto de 10 canções e pediu que o participante escolhesse três canções. Depois aplicou a Escala de depressão geriátrica.

Os participantes foram divididos em dois grupos, dependendo da ordem das condições. O grupo um teve a sequência: audição musical passiva, atividade com argila e música de fundo e atividades musicais e o grupo dois teve a sequência: audição musical, atividades musicais e atividade com argila e música de fundo. Seguindo o protocolo do experimento, o pesquisador colocou a primeira música escolhida pelo participante para que ele ouvisse e, logo após, fez a primeira entrevista autobiográfica. A audição musical passiva foi a primeira condição na qual participante se envolveu. Em seguida, o participante se envolveu na segunda condição, podendo ser atividade com argila e música de fundo ou atividades musicais. Após a segunda condição houve uma atividade distratora. Por fim, o participante se envolveu na terceira condição, podendo ser atividade com argila e música de fundo ou atividades musicais, dependendo do grupo em que estivesse (grupo um ou grupo dois) e foi aplicada a escala de afetos positivos e negativos.

As entrevistas foram gravadas e transcritas na íntegra pelo pesquisador. Os dados das entrevistas autobiográficas foram analisados a partir do protocolo desenvolvido por Levine e colaboradores (2002), os quais atribuíram pontuações para categorias previamente estabelecidas. As categorias são: detalhes de evento, detalhes de lugar, detalhes de tempo, detalhes de percepção, detalhes de emoção/pensamento, detalhes semânticos, repetição, outros detalhes, entrevista de memória autobiográfica, integração do tempo, riqueza episódica e repetição episódica. Para as análises estatísticas dos dados foi utilizado o programa computacional *The SAS System for Windows*.¹

Após a realização desse estudo foi possível responder à questão central de nossa pesquisa: as memórias autobiográficas aumentam o conteúdo de sua evocação após o envolvimento direto com a música através das atividades musicais de composição, apreciação e performance? A resposta é positiva. As memórias autobiográficas evocadas pelo fazer musical tem um conteúdo maior tanto no

¹ Statistical Analysis System, versão 9.2 SAS Institute Inc, 2002-2008, Cary, NC, USA.

aspecto quantitativo quanto no qualitativo, quando comparados com a audição musical passiva e a música de fundo com atividade com argila quando os sujeitos são idosos sem um quadro demencial. Os idosos desse estudo que se envolveram com as atividades musicais tiveram mais memórias autobiográficas e com um conteúdo mais rico.

Com relação ao conteúdo, destacamos o conteúdo emocional, o qual teve mais sentimentos e emoções positivas, tais como a alegria, a paz e a nostalgia. A nostalgia é um importante sentimento evocado nas memórias autobiográficas, pois dá suporte às funções *self* e social. Podemos inferir que as memórias autobiográficas evocadas pelo fazer musical tiveram a função social (aumento do sentimento de apoio social), função *self* (sentimento de continuidade) e função diretiva (direção de comportamentos no presente e no futuro). Certas propriedades de eventos de vida, como a importância emocional, distinção e importância pessoal aumentam a intensidade das memórias. Por sua vez, essa intensidade apoia importantes funções da vida, uma das quais é informar, guiar ou dirigir comportamentos presentes e futuros. (PILLEMER; KUWABARA, 2012, p. 182)

O principal aspecto de nosso trabalho foi destacar a importância do fazer musical através das atividades musicais de composição, apreciação e performance. A composição é entendida como qualquer organização de ideias, incluindo breves improvisações. A apreciação é compreendida como a mobilização do que se ouve. A performance abrange qualquer comportamento musical que pode ser observado, como o acompanhamento de canções com palmas. A simples audição musical passiva e a música de fundo evocam memórias autobiográficas, porém, na audição musical passiva o ouvinte tem pouco engajamento com a música e na música de fundo, a música fica como segundo plano. Mesmo outra atividade artística e criativa como a atividade com argila não evocou mais memórias autobiográficas como as atividades musicais evocaram.

O envolvimento direto com a música evoca mais memórias autobiográficas porque a identidade e a emoção são os principais efeitos psicológicos nas atividades musicais de composição, apreciação e performance e também são fundamentais para as memórias autobiográficas, confirmando as funções *self* e social. No nosso estudo, os idosos identificaram-se com o repertório que foi vivenciado durante sua juventude e reconstruíram suas memórias autobiográficas através da audição, canto e improvisação musical. Tanto as memórias autobiográficas quanto as emoções suscitadas durante a evocação foram positivas, pois os

idosos buscam uma regulação emocional, com objetivos mais relacionados ao sentimento e menos à aquisição de novos conhecimentos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os processos cognitivos, em especial a memória, declinam com a idade. O envolvimento direto com a música através das atividades musicais de composição, apreciação e performance possibilitam um aumento da memória autobiográfica do idoso, contribuindo com o senso de identidade, fortalecendo quem ele é, gerando sentimentos positivos que contribuem com a regulação do humor. As pessoas têm pouco controle sobre as mudanças biológicas e sociais que envolvem suas experiências. Entretanto, o envolvimento pessoal nas atividades musicais resulta em significado pessoal. Falar no aumento da memória autobiográfica é tratar da relação entre música, saúde e bem-estar.

A música, saúde e bem-estar é uma grande área de estudos integrada por algumas disciplinas e campos de estudo, que são: Educação Musical, Musicoterapia, Música na Medicina, Música Comunitária e uso da música no dia a dia. A educação musical é o ensino da música. A Musicoterapia é a utilização da música com objetivos terapêuticos. A Música na Medicina é a aplicação da audição musical em contextos médicos. A Música Comunitária é o fazer musical e/ou ensino da música fora de um contexto formal. O uso da música no dia a dia são as formas como nos relacionamos com a música em nosso cotidiano. (MACDONALD, 2013)

Todas essas áreas e campos de estudo podem utilizar a música com fins terapêuticos, seja como objetivo primário ou secundário. A Musicoterapia e a Música na Medicina utilizam a música com objetivos terapêuticos como primeiro plano, enquanto a educação musical, a Música Comunitária e o uso da música no dia a dia podem vir a utilizar a música com efeito terapêutico como objetivo secundário, ou seja, essas intervenções não têm como objetivo primário alcançar algum benefício psicológico. Por exemplo, o objetivo de uma aula de piano é aumentar as habilidades no instrumento, mas as aulas podem trazer benefícios para os participantes relacionados à saúde e bem-estar. São esses benefícios psicológicos da educação musical que estão relacionados com a musicoterapia. (MACDONALD; KREUTZ; MITCHELL, 2012)

Na pesquisa de doutorado apresentada anteriormente percebemos que o envolvimento direto com a música através das atividades musicais favoreceu o aumento da memória autobiográfica. O destaque que fazemos aqui é o engajamento com a música. Os resultados da pesquisa possibilitam que o procedimento adotado no experimento possa ser replicado em outros contextos. Se essa proposta ocorrer em um contexto de Educação Musical, feita por um educador musical, podemos falar na vivência e aprendizagem musical como objetivo primário e no aumento da memória autobiográfica como objetivo secundário. Se o envolvimento com a música ocorrer num *setting* musicoterapêutico, feito por um musicoterapeuta qualificado em curso de bacharelado ou especialização em Musicoterapia, podemos afirmar que o objetivo primário é o aumento da memória autobiográfica dos idosos.

A questão que ressaltamos é que, independente do contexto, os idosos serão beneficiados em participar de atividades musicais com um repertório familiar e autobiográfico que tenham como objetivo primário ou secundário aumentar a memória autobiográfica. Nessa fase da vida em que o envelhecimento atinge todos os seres humanos, ocorrendo perda em funções cognitivas básicas, há necessidade de pesquisas que tragam uma contribuição social para minimizar esses efeitos e os estudos que envolvem música, saúde e bem-estar trazem uma importante contribuição.

REFERÊNCIAS

BAUMGARTNER, H. Remembrance of things past: music, autobiographical memory, and emotion. *Advances in consumer research*, New York, v. 19, p. 613-620. 1992. Disponível em: < <http://www.acrwebsite.org/volumes/7363/volumes/v19/NA-19>>. Acesso em: 21 mai. 2014.

BELFI, A. M.; KARLAN, B.; TRANEL, D. Music evokes vivid autobiographical memories. *Memory*, New York, 2015. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/280908551_Music_evokes_vivid_autobiographical_memories>. Acesso em: 10 fev. 2016.

CADY, E. T; HARRIS, R. J.; KNAPPENBERGER, B. Using music to cue autobiographical memories of different lifetime periods. *Psychology of*

Music, v. 36, n. 2, p. 157-177, 2008. Disponível em: <<http://pom.sagepub.com/content/36/2/157.full.pdf+html>>. Acesso em: 21 maio 2014.

CARSTENSEN, L. L.; ISAACOWITZ, D. M.; CHARLES, S. T. Taking time seriously. A theory of socioemotional selectivity. *American Psychologist*, v. 54, p. 165-181, 1999. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/13099435_Taking_Time_Seriously_A_Theory_of_Socio_Emoional_Selectivity>. Acesso em: 3 mar. 2016.

CARSTENSEN, L. L. The influence of a sense of time on human development. *Science*. v. 312, 5782, p. 1913-1915, 2006. Disponível em: <<http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC2790864/pdf/nihms156796.pdf>>. Acesso em: 3 de mar. 2016.

EL HAJ, M.; FASOTTI, L.; ALLAIN, P. The involuntary nature of music-evoked autobiographical memories in Alzheimer's disease. *Consciousness and cognition*, San Diego, v. 21, n. 1, p. 238-246, Mar. 2012. Disponível em: <<https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/22265372e>>. Acesso em: 22 maio 2014.

EYSENCK, M. W. A memória na infância. In: BADDELEY, A.; ANDERSON, M. C.; EYSENCK, M. W. *Memória*. Tradução de Cornélia Stolting. Porto Alegre: Artmed, 2011. p. 285-310.

FIVUSH, R.; NELSON, K. Emergence of autobiographical memory. *Psychological science*, Washington, D.C, v. 15, n. 9, p. 573-577, 2004. Disponível em: <<http://www.psychology.emory.edu/cognition/fivush/lab/FivushLabWebsite/papers/psychsci.pdf>>. Acesso em: 5 fev. 2016.

FORD, J. H.; RUBIN, D. C.; GIOVANELLO, K. S. Effects of task instruction on autobiographical memory specificity in young and older adults. *Memory*, New York, v. 22, n. 6, 2014. Disponível em: <<http://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/09658211.2013.820325>>. Acesso em: 22 maio 2014.

FOSTER, Nicholas A.; VALENTINE, Elizabeth R. The effect of auditory stimulation on autobiographical recall in dementia. *Experimental aging research*, London, v. 27, p. 215-228, Jan. 2001 Disponível em: <<http://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/036107301300208664>>. Acesso em: 21 mai. 2014.

GAUER, G.; GOMES, W. B. Recordação de eventos pessoais: memória autobiográfica, consciência e julgamento. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, Brasília,

DF, v. 24, n. 4, p. 507-514, out./dez. 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ptp/v24n4/14.pdf>>. Acesso em: 18 jan. 2016.

HOWE, M.L.; COURAGE, M.L. The emergence and early development of autobiographical memory. *Psychological review*, v. 104, n. 3, p. 499-523, Jul. 1997. Disponível em: <<http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/9243962>>. Acesso em: 5 de fev. de 2016.

JANATA, P.; TOMIC, S. T.; RAKOWSKI, S. K. Characterisation of music-evoked autobiographical memories. *Memory*, New York v. 15, n. 8, p. 845-860, Nov. 2007. Disponível em: <<http://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/09658210701734593>>. Acesso em: 21 maio 2014.

KRUMHANS, C. L.; ZUPNICK, J. A. Cascading reminiscence bumps in popular music. *Psychological Science*, New York, v. 20, p. 1-12, Sep. 2013. Disponível em: <<http://pss.sagepub.com/content/24/10/2057.full.pdf+h>>. Acesso em: 22 maio 2014.

LEVINE, B. et al. Aging and autobiographical memory: dissociating episodic from semantic retrieval. *Psychology and Aging*, Washington, DC, v. 17, n. 4, p. 677-689, Dec. 2002. Disponível em: <https://www.researchgate.net/profile/Brian_Levine/publication/10969537_Aging_and_autobiographical_memory_Dissociating_episodic_from_semantic_retrieval._Psychology_and_Aging_.pdf>. Acesso em: 19 jan. 2016.

LEVITIN, D. J. *A música no seu cérebro: a ciência de uma obsessão humana*. Tradução de Clóvis Marques. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010.

MACDONALD, R. Music, health, and well-being. *International Journal of Qualitative Studies on Health and Well-being*, v. 8, Aug. 2013. Disponível em: <<http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3740599/>>. Acesso em 30 jul. 2016.

MACDONAL, R.; KREUTZ, G.; MITCHELL, L. What is music, health, and wellbeing and why is it importante. In: MACDONAL, R.; KREUTZ, G.; MITCHELL, L. (Ed.). *Music, health, & wellbeing*. New York: Oxford, 2012.

MATHER, M.; CARSTENSEN, L. L. Aging and motivated cognition: The positivity effect in attention and memory. *Trends in Cognitive Sciences*, Amsterdam, v. 9, n. 10, p. 496-502, Oct. 2005. Disponível em: <<http://www.usc.edu/projects/matherlab/pdfs/MatherCarstensen2005.pdf>>. Acesso em: 7 abr. 2016.

MATHER, M. Why memories may become more positive with age. In: UTTI, B.; OHTA, N.; SIEGENTHALER, A. L. (Ed.), *Memory and emotion: interdisciplinary perspectives*. Oxford: Blackwell Publishing, 2006. p. 135-159. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/227979884_Why_Memories_May_Become_More_Positive_as_People_Age>. Acesso em: 7 abr. 2016.

NEISSER, U. Nested structure in autobiographical memory. In: RUBIN, Dorthe Berntsen (Ed.). *Autobiographical memory*. Cambridge: Cambridge University Press, 1986. p. 71-82.

PILLEMER, D. B.; KUWABARA, K. F. Directive functions of autobiographical memory: theory and method. In: BERNTSEN, D., RUBIN, D. C. (Ed.). *Understanding autobiographical memory: theories and approaches*. Cambridge: Cambridge University Press, 2012. p. 181-201.

PLATZ, F. et al. The impact of song-specific age and affective qualities of popular songs on music-evoked autobiographical memories (MEAMs). *Musicae scientiae*. The journal of the european society for the cognitive sciences of music, Liège, v. 19, n. 4, p. 327-349, 2015. Disponível em: <[http://musicweb.hmtm-hannover.de/kopiez/Platz%20et%20al.\(2015\)Music-evoked%20autobiographical%20memories.pdf](http://musicweb.hmtm-hannover.de/kopiez/Platz%20et%20al.(2015)Music-evoked%20autobiographical%20memories.pdf)>. Acesso em: 17 fev. 2017.

RUBIN, D. C.; RAHHAL, T. A.; POON, L. W. Things learned in early adulthood are remembered best. *Memory & Cognition*, v. 26, n. 1, p. 3-19, Jan. 1998. Disponível em: <<https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/9519693>>. Acesso em: 21 maio 2014.

SHELLENBERG, E. G.; WEISS, M. W. Music and cognitive abilities. In: DEUTSCH, D. (Ed.). *The psychology of music*. 3th. ed. Amsterdam: Elsevier, 2013. p. 499-550. Disponível em: <<http://www.erin.utoronto.ca/~w3psygs/SchellenbergWeissPoM.pdf>>. Acesso em: 31 jul. 2013.

SCHULKIND, M. D.; HENNIS, L. K.; RUBIN, D. C. Music, emotion, and autobiographical memory: They're playing your song. *Memory & Cognition*, v. 27 n. 6, p. 948-955, Nov. 1999. Disponível em: <<http://link.springer.com/article/10.3758/BF03201225>>. Acesso em: 21 de mai. 2014.

SCHULKIND, M.; WOLDORF, G. Emotional organization of autobiographical memory. *Memory & Cognition*, v. 33, n. 6, p. 1025-1035, Sept. 2005. Disponível

em: <<http://link.springer.com/article/10.3758/BF03193210>>. Acesso em: 21 maio 2014.

WILLANDER, J.; SIKSTRÖM, S.; KARLSSON, K. Multimodal retrieval of autobiographical memories: sensory information contributes differently to the recollection of events. *Frontiers in Psychology*, Chicago, v. 6, 2015. Disponível em: <<http://journal.frontiersin.org/article/10.3389/fpsyg.2015.01681/abstract>>. Acesso em: 23 fev. 2016.

WILLIAMSON, V. *You are the music: how music reveals what it means to be human*. London: Icon Books Ltd, 2014.



Produção artística e produção acadêmica: em defesa de novas e mais adequadas formas de disseminação da pesquisa em Música Aplicada

Heinz Karl Schwebel

INTRODUÇÃO

Parece-me fundamental que se aborde a questão do diálogo entre produtores de arte no ambiente acadêmico e a produção acadêmica, a partir de uma perspectiva histórica da inserção das Artes Aplicadas ao ambiente universitário, mais especificamente, da assunção da responsabilidade sobre o ensino das práticas musicais pela universidade. A Música, como disciplina nas Universidades Europeias, tradicionalmente, foi abordada a partir de seus aspectos teóricos como harmonia, contraponto, fuga, história, análise e orquestração. Aos Conservatórios ficou delegada a função de treinar profissionais para a Performance Musical. Isso passa por uma grande transformação em toda a Europa a partir da década de 1990

com o processo de Bologna, uma consequência do processo de união europeia que buscava dois principais objetivos: uma maneira de estabelecer uma rápida e fácil comparação e equivalência entre graus acadêmicos deferidos por diferentes países, e a garantia de qualidade a partir de parâmetros definidos pela Standard and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area. (KÄLVEMARK, 2011) Conservatórios e Fachhochschulen (escolas profissionalizantes) foram, aos poucos, incorporadas a universidades ou simplesmente passaram a ter o mesmo *status* que essas, inclusive, em alguns casos, agregando à sua nomenclatura o termo “University of Music”. A partir desse processo, passou-se a esperar dessas instituições, além do ensino e da produção artística normalmente associados a elas, a introdução da pesquisa.

A excitação atual em torno da ‘pesquisa artística’ não pode ser plenamente compreendida sem se levar em conta as reformas que ocorrem agora em toda a Europa continental. Consistente com o processo de Bolonha o a estabelecida estrutura de três ciclos (bacharelado, mestrado e doutorado), ‘pesquisa’ foi introduzida em áreas da educação superior que focavam principalmente no treinamento profissional. ‘Pesquisa’ agora se tornou uma tarefa central nas politécnicas, escolas técnicas e universidades de ciências aplicadas, incluindo (na maioria dos países) institutos de educação superior nas artes. Nem em todo lugar da Europa as pessoas se sentem confortáveis com isso. Em alguns lugares – por exemplo, na Alemanha – ainda há forte oposição a ‘Bolonha’. A questão é se Bolonha, e a introdução da pesquisa, é uma imposição e uma ameaça vindo de fora da arte e da educação artística, ou se ela é uma chance e um desafio para as artes e a educação artística. (BORGENDORFF, 2011 apud KÄLVEMÄRK, 2011 p. 8, tradução nossa)¹

1 The current hype about ‘artistic research’ cannot be fully understood without taking into account the higher education reforms now occurring all over continental Europe. Consistent with the Bologna process and the establishment of three-cycle structure (bachelors, masters, doctorate), ‘research’ has been introduced into areas of higher education that used to focus mainly on professional training. ‘Research’ has now become a central task in former universities of applied sciences, including (in most countries) institutes of higher arts education. Not everywhere in Europe do people feel comfortable with this, in some quarters – for instance in Germany – there is still strong opposition to ‘Bologna’. The issue is whether Bologna, and the introduction of research, is a dictate and threat coming from outside art and arts education, or whether it is a chance and a challenge for art and arts education.

As universidades americanas mais antigas, como Harvard, por exemplo, adotaram o tradicional modelo de universidades europeias e também não se preocuparam com o treinamento prático de músicos para o mundo do trabalho, isso ficaria, assim como na Europa, a cargo de conservatórios. Universidades americanas mais modernas, no entanto, notadamente aquelas da costa oeste e do meio-oeste americanos, adotaram uma outra abordagem, tendo o treinamento prático de músicos como prioridade, sem, contudo, negligenciar o ensino de disciplinas teóricas tradicionais (ERB, 1917). Assim, aquelas Universidades que não criaram escolas ou departamentos próprios, acabaram por incorporar à sua estrutura alguns conservatórios pré-existentes como o Peabody Conservatory, absorvido pela John Hopkins University, a Eastman School, associada à Rochester University, a Jacobs School of Music, parte da Indiana University, e o mais antigo conservatório dos Estados Unidos, o Oberlin Conservatory, tornou-se parte do Oberlin College.

No Brasil, fenômeno igual se deu com o Conservatório Nacional de Música, incorporado primeiramente à então chamada Universidade do Rio de Janeiro, depois Universidade do Brasil em 1937, até ser mais uma vez renomeada, pelos militares, em 1965, como Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). O Conservatório Mineiro de Música, criado em 1925, foi incorporado à Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) em 1962, e rebatizada como Escola de Música da UFMG em 1972 e, o Conservatório Nacional de Canto Orfeônico, fundado por Heitor Villa-Lobos em 1942, rebatizado como Instituto Villa-Lobos e posteriormente incorporado à Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (Unirio) como sua Escola de Música, são outros exemplos dessa similaridade. Interessante notar que o fenômeno de incorporação de conservatórios a universidades ocorre primeiramente no Brasil que na Europa.

A maioria das escolas ou departamentos de música nas universidades brasileiras parece ter adotado o moderno modelo americano, assumindo para si as duas funções educacionais supracitadas, a formação teórica e prática de músicos. Esse fenômeno se inicia na primeira metade do século XX, muito em função da precarização do sistema de conservatórios, hoje praticamente inexistentes como uma opção de estudo superior em música.

Na Bahia, a música se insere no ambiente universitário em 1954, com a criação dos Seminários Livres de Música pelo Reitor Edgar Santos, posteriormente transformada em Escola de Música da Universidade Federal da Bahia (UFBA),

e o faz com grande ênfase nas práticas musicais – a performance e a composição – esta última viria a se tornar o carro chefe da Escola, dirigida inicialmente pelo maestro e compositor alemão Joachim Koellreuter. A criação imediata de uma Orquestra Sinfônica universitária e de um Madrigal denotam a importância que seu deu às atividades artísticas na UFBA desde a sua criação.

A prática musical, portanto, esteve presente, de forma preponderante, desde muito cedo em importantes universidades brasileiras e, por conseguinte, sempre houve vasta produção artística dentro das Escolas de Música universitárias, que assumiram um perfil profissionalizante, assim como escolas de Medicina, Odontologia e Direito, entre outras disciplinas, ao contrário de outras faculdades ou institutos básicos que tem perfil notadamente teórico e de pesquisa, como Física, Biologia ou Filosofia. Na Escola de Música da UFBA, essa proeminente atividade de produção artística refletida em centenas de concertos e recitais, estreias de novas obras, festivais, turnês, concursos para jovens solistas e compositores e eventuais gravações, entre outras, era vista de forma absolutamente natural para uma Escola de Música. Nada mais pertinente. E por quase 30 anos foi assim.

Com o advento da criação dos programas de pós-graduação em Música no Brasil, a partir da década de 1980, isso começa a mudar, e a prática musical parece ser deslocada para um segundo plano, com a pesquisa reclamando para si um papel de superioridade hierárquica, possivelmente, por se entender mais pertencente ao ambiente acadêmico tradicional, e gerando certo desconforto entre os atores envolvidos na produção de ciência e aqueles envolvidos na produção de Arte, doravante chamados, para fins de clareza de definição neste artigo, de pesquisadores-tradicionais e de pesquisadores-artistas. Esse desconforto se agrava a partir da adoção, por agências de fomento, de indicadores de qualificação de produção claramente favoráveis aos tipos de produção acadêmica mais tradicionais (produção bibliográfica em geral: artigos, resumos, capítulos de livro, livros etc.), aqueles à cargo dos “pensadores” musicais, em detrimento de produções artísticas (composições, concertos, recitais, gravações), à cargo dos “fazedores” de música. Ou como dizia um ilustre professor da UFBA, à cargo dos “operários” da música, colocando-se ele, implicitamente, já que teórico e cientista, como o “arquiteto” da música, com clara suposição de ascensão sobre os meros “operários”.

Essa nova situação empurra pesquisadores-artistas em direção a um cientificismo a eles pouco familiar e, muitas vezes, artificial. Forçados a transformar

sua produção em texto e não mais em som, os coloca em situação de desconforto em alguns casos, ou mesmo de desvio de sua disciplina original, em outros. Michael Biggs e Daniela Büchler apontam para a insatisfação gerada por esse conflito de valores entre pesquisadores-tradicionais e pesquisadores-artistas.

A diferença entre a comunidade acadêmica e a comunidade prática emerge no nível fundamental dos valores. Essa diferença, quando as duas comunidades são empurradas de encontro uma à outra, leva a insatisfação de ambas. Há aspectos do método da pesquisa [tradicional] que satisfazem a comunidade acadêmica mas não satisfazem a comunidade prática [...] Um ponto de tensão muito aparente entre as duas comunidades é a produção não-linguística. Considerando que uma convenção acadêmica é que um documento escrito de determinada extensão e formato seja apresentado como Tese, a comunidade prática estará em desvantagem já que sua produção é predominantemente não linguística. (BIGGS; BÜCHLER 2010, p. 90, tradução nossa)²

A motivação para esse enquadramento da arte como objeto de pesquisa científica foi, por vezes, mais pragmática que conceitual. A disputa por financiamento foi, em grande medida, o maior incentivo para que, na Austrália, por exemplo, se buscasse definir modelos de pesquisa em arte que dessem aos atores neste processo, alguma chance de disputar os escassos recursos disponíveis para a educação.

A questão do que é pesquisa nas artes criativas é uma que tem significado especial nas universidades da Austrália hoje em dia [...] sua importância está no fato de que há uma escassez de Dólares atrelados às definições de pesquisa. Isso levou à necessidade de definir pesquisa nas artes criativas inseridas nas universidades de forma a dar a elas apoio na competição por Dólares destinados à pesquisa, tentativas de moldar as artes criativas tradicionais à

2 The difference between the academic community and the practice community emerge at the fundamental level of values. This difference, when the two communities are pushed together, leads to each being dissatisfied. There are aspects of the [traditional] research method that satisfy the academic community but do not satisfy the practice community [...] One very apparent point of tension between these two communities is the non-linguistic output. Given that one academic convention is that a written document of a determined length and determined format is expected as a thesis, the practice community will be at a disadvantage given that their outputs are mainly non-linguistic.

fôrma da pesquisa científica levou a argumentos semânticos que frequentemente não foram de muita ajuda. No entanto, com apenas duas categorias financiadas – ensino e pesquisa – as oportunidades para argumentos alternativos têm sido limitadas. (STRAND, 1998 apud KÄLVEMARK 2011, p. 5, tradução nossa)³

O PROBLEMA DA PRODUÇÃO ACADÊMICA EM MÚSICA APLICADA E O CONCEITO DE PESQUISA-ARTÍSTICA

Toda produção artística proveniente da universidade é, por força de contexto, acadêmica, embora não necessariamente fruto de pesquisa. Ao mesmo tempo, nem toda produção acadêmica proveniente de Escolas de Música Universitárias é produção artística. É natural que seja assim. Um texto que trate da “Sonata ao Luar” de Beethoven não é *per se*, arte, mas sim, ciência da área Musicológica ou teórica a depender do enfoque a ela dado pelo pesquisador. Um recital onde se apresente a mesma sonata, por sua vez, é uma produção artística, que pode ou não ser fruto de pesquisa-artística. A pesquisa-artística em Música Aplicada incide predominantemente sobre os processos de sua realização e não necessariamente na obtenção de um produto objetivo.

O problema se dá quando produção artística é vista, *a priori*, puramente como um produto artístico hermético quando, na verdade, ela pode trazer, subliminarmente, todo um processo de pesquisa-artística bastante similar às pesquisas mais tradicionais. Se não, vejamos: ao escolhermos uma nova obra para interpretar, temos diante de nós um problema, por exemplo, o Concerto para Trompete e orquestra de Alexander Arutunian. Desse problema surgem perguntas de pesquisa: que processos posso desenvolver que acelerem o acesso e tornem mais fácil a execução do concerto para jovens trompetistas? Que instrumento devo utilizar na performance dessa obra, Trompete em Si

3 The question of what is research in the creative arts is one that has special significance in Australian universities today [...]its importance lies in the fact that there are scarce dollars attached to the definitions of research. This has led to the need to define research in the creative arts in ways that will give the creative arts in universities a foothold in the competition for research dollars, attempts to force mainstream creative arts activities into the mould of scientific research has led to semantic arguments that often have not been particularly helpful. However, with only two funded categories – teaching and research – the opportunities for alternative arguments have been limited.

bemol como indicado pelo compositor, ou instrumentos alternativos em Dó ou Mi bemol? Quais vantagens e desvantagens advêm dessa escolha? A partir de perguntas como essas, que lidam com a busca por novos processos e experiências, cria-se uma hipótese com escolha de andamentos, dinâmicas, dedilhados, fraseados, articulações e instrumentos mais adequados. Passamos à fase de testes dessas escolhas. Elas podem se mostrar inadequadas. Cria-se, então, uma nova hipótese, com novas escolhas. Dessa vez, elas se mostram adequadas para se atingir o objetivo proposto, nesse caso, facilitar a performance de jovens trompetistas. Eureka!

Se levarmos em conta ainda a riqueza de referenciais à disposição de pesquisadores em Música Aplicada como uma dimensão do processo de pesquisa-artística, nos encontraremos em situação de enorme vantagem frente às fontes textuais. Veja o caso das plataformas Facebook, YouTube, Spotify, Soundcloud, Digital Hall da BPO e os vídeos e áudios históricos que vem sendo nelas disponibilizados pela primeira vez em larga escala. Documentários, ensaios e concertos disponíveis em novas mídias nos permitem ver o processo artístico desenvolvido por ícones da composição e interpretação musicais. A Música foi, das Artes, aquela que mais se beneficiou dos avanços tecnológicos, e, por conseguinte, também o foram os seus pesquisadores. Não se apropriar deles, é fazer pesquisa numa profundidade aquém das possibilidades atuais.

Borgdorff (2011) parte da premissa de que “artistic practice – the practice of creating and performing [...] – is central to the research process itself. Methodologically speaking, the creative process forms the pathway (or part of it) through which new insights, understandings and products come into being”. E, numa asserção que vai ao encontro de um moderno entendimento de programas de pós-graduação profissional no Brasil, ele afirma que

A pesquisa [artística] deriva sua significância não apenas das novas compreensões com que ela contribui para o discurso em arte, mas também de seus resultados na forma de novos produtos e experiências os quais são significativos no mundo das artes. Em parte, então, os resultados da pesquisa artística são obras de arte, instalações, apresentações e outras práticas artísticas, e essa é outra qualidade que a diferencia das humanidades ou da pesquisa social – onde a prática artística pode ser objeto da pesquisa, mas não seu resultado. Isso significa que a prática artística é fundamental

como a material, o método, o contexto e o resultado da pesquisa artística. (BORGDORFF, 2011, p. 46, tradução nossa)⁴

Talvez, portanto, o principal ponto de discórdia entre pesquisadores-tradicionais e pesquisadores-artísticos esteja na forma de disseminação dos resultados de suas pesquisas. A academia quer que o façamos através do texto, embora estudos científicos (que ironia) demonstrem que artigos publicados em periódicos científicos nem sempre são, necessariamente, uma boa opção de divulgação de pesquisas e seus resultados. Num artigo intitulado “Professor, no one is reading you” publicado pela *Straight Times*, revista eletrônica de Singapura, Asit K. Biswas e Julian Kirchherr (2015) apresentam estatísticas assustadoras sobre a eficácia de artigos científicos como forma de difusão de conhecimento. Segundo eles, em média, um artigo é lido em sua totalidade por apenas 10 pessoas. Sim, 10 pessoas apenas leem um artigo completo, segundo o estudo. Pior ainda, apenas 20% dos artigos citados foram lidos em sua inteireza. Segundo eles, aproximadamente 1,5 milhão de artigos são publicados anualmente. Entre aqueles nas Ciências Humanas, 82% não são citados uma vez sequer; 32% nas Ciências Sociais e 27% nas Ciências Naturais também não. Embora não disponhamos de uma estatística similar para a área da Música Aplicada, desconfio que os números seriam ainda mais reveladores da ineficácia do veículo, dada a natureza da área.

Um complicador da nossa área específica é o baixo número de periódicos qualificados como A1⁵ onde se busca, preferencialmente, publicar. Hoje temos dois ou três periódicos nessa classificação, o que inviabiliza que mais do que uns poucos pesquisadores vejam seus trabalhos publicados num prazo razoável. Ora, se tão poucos leem o que escrevemos, e se há tão poucos periódicos qualificados onde

4 The [artistic] research derives its significance not only from the new insights it contributes to the discourse on art, but also from the outcomes in the form of new products and experiences which are meaningful in the world of art. In part, then, the outcomes of artistic research are artworks, installations, performances and other artistic practices, and this is another quality that differentiates it from humanities or social science research – where art practice may be the object of the research, but not the outcome. This means that art practice is paramount as the subject matter, the method, the context and the outcome of artistic research.

5 Estratificação de periódicos denominada Qualis, instituída em 1998, é utilizada pela Capes para fundamentação do processo de avaliação da pós-graduação nacional que ela desenvolve (CAPES, 2006) A classificação é quanto ao âmbito de circulação dos periódicos (local, nacional e internacional) e à qualidade (A, B, C).

publicar, por que ainda usamos esse formato para divulgar o que produzimos? A difusão de pesquisa-artística na área de Música Aplicada pode fazer uso do texto (artigo) ou da oratória (palestra) como elementos complementares, mas depende necessariamente da demonstração prática (performance) se quiser se fazer entender de fato. Ou alguém acredita que o enorme desenvolvimento da performance instrumental se deu através da leitura de textos, por mais valor que estes tenham a ela agregado? Seria coincidência que o enorme avanço na proficiência de instrumentistas, observado nos últimos 40 anos, tenha ocorrido justo numa era em que avanços tecnológicos possibilitaram a difusão de performances em áudio e vídeo em qualidade e quantidade jamais vista anteriormente? Numa era em que a facilidade em viajar possibilitou o trânsito de artistas consagrados por salas de concerto e escolas de música mundo afora? Em outras palavras, é nossa convicção que a possibilidade de ver e ouvir as soluções encontradas por colegas de profissão foi a razão maior do desenvolvimento na área da performance musical e não a leitura de artigos científicos na área de música Aplicada. O que isso nos sugere? Que novos formatos precisam ser testados e, confirmada a sua eficácia, aceitos como um valor da área da pesquisa artística em Música Aplicada. Mais uma vez, vejamos o que diz Borgdorff (2011, p. 58, tradução nossa)

Porque a pesquisa artística se refere ao fórum acadêmico e ao fórum das artes, a documentação da pesquisa, assim como a apresentação e disseminação dos resultados precisam estar de acordo com padrões prevaletentes em ambos os fóruns. Normalmente, no entanto, um periódico acadêmico com revisão duplo-cego pode não ser o meio de publicação mais apropriado. [...] o espaço discursivo das razões não precisam continuar confinados aos escritos acadêmicos. O artista também pode usar outras, talvez inovadoras formas discursivas que estejam mais próximas do trabalho artístico do que um texto escrito, tais como um portfolio artístico que mapeie a linha de pensamento artístico, ou argumentações codificadas em partituras, roteiros, vídeos ou diagramas. O que mais importa é a coerência da documentação em respeito aos dois fóruns interdisciplinares. Por tudo isso, a língua permanece um meio complementar altamente funcional para ajudar a transmitir a outros o que está em questão na pesquisa – desde que se mantenha em

mente que haverá sempre uma distância entre o que é apresentado e o que é colocado em palavras.⁶

Se a motivação pela pesquisa é, de fato, compartilhar os conhecimentos adquiridos em nossa busca pela solução de problemas com o maior número possível de interessados, e não apenas garantir melhores avaliações a programas de pós-graduação e maiores possibilidades de ganhos pessoais com bolsas de produtividade, temos que reconhecer que, na área de Música Aplicada pelo menos, estamos usando formas de difusão anacrônicas e inadequadas. E não apenas nessa área: pesquisadores da área de História, para usar um único exemplo, já apontam em direções contrárias ao produto puramente linguístico. A American Historical Association preconiza em sua página na internet que

Tecnologias digitais expandiram o alcance do academicismo na forma como os acadêmicos comunicam suas pesquisas para um público e apresentam seus achados, assim como influenciaram nas questões que eles se fazem ao planejar um projeto de pesquisa. Análise de textos, dados, mapeamento, visualização de dados e uma variedade de outros métodos e ferramentas digitais tornam formas de pesquisa para além do tradicional artigo ou monografia, possíveis, ao tempo em que também encorajam acadêmicos a considerar questões do armazenamento de dados, apresentações visuais e engajamento de usuários.⁷ (AMERICAN HISTORICAL ASSOCIATION, 2017)

6 Because artistic research addresses itself both to the academic forum and to the forum of the arts, the research documentation, as well as the presentation and dissemination of the findings, needs to conform to the prevailing standards in both forums. Usually, though, a double-blind reviewed academic journal will not be the most appropriate publication medium; [...] the discursive space of reasons need not remain confined to that of traditional scholarly writings. The artist can also use other, perhaps innovative forms of discursivity that stand closer to the artistic work than a written text, such as an artistic portfolio that maps the line of artistic reasoning, or argumentations coded in scores, scripts, videos or diagrams. What matters most is the cogency of the documentation with respect to both intersubjective forums. For all that, language does remain a highly functional complementary medium to help get across to others what is at issue in the research – provided one keeps in mind that there will always be a gap between what is displayed and what is put into words.

7 Digital Technologies have expanded the reach of scholarship in the way scholars communicate their research to an audience and present findings, as well as influencing the questions they ask in planning a research Project. Text analysis, data and text mining, mapping, data visualization, and a variety of other digital methods and tools make forms of research beyond the traditional text-based article or monograph possible, while also encouraging scholars to consider questions of data storage, visual presentation, and user engagement.

Numa época em que temos o mundo ao nosso alcance de forma imediata, em que um vídeo ou áudio pode alcançar o outro lado do planeta em questão de segundos, e que as soluções que encontramos para os problemas pesquisados podem ajudar outras pessoas com rapidez e eficácia, ainda estamos submetendo artigos para periódicos que levam meses, às vezes anos para publicar nossos resultados que, possivelmente, já estarão desatualizados quando o forem! E, em nosso caso em particular, aqui no Brasil, enviando textos em português, uma língua falada por uma porção ínfima da população mundial. Ou seja, os resultados de nossas pesquisas, quando e se forem publicados, estarão restritos aos pouquíssimos leitores de português que irão, de fato, ler nosso artigo. Será essa a melhor forma de divulgar pesquisa em nossa área? Não estaremos presos a um tradicionalismo que não faz mais sentido? Não será hora de admitir que outras formas de difusão do conhecimento produzido são mais adequadas e eficazes para a área de Execução Musical? Vejamos o que diz Manoel Veiga, professor emérito da UFBA a este respeito:

A CAPES [...] vê na contagem de citações de um determinado pesquisador a indicação mais segura de seu impacto, isso necessariamente por via de publicações. [...] A questão do que constitui publicação é frequentemente problemática. Para fins de estilo de documentação, contudo, podemos dizer que publicação envolve a intenção de distribuição geral. [...] Um trabalho com ideia de disponibilidade geral mas sem intenção de distribuição geral pode ser considerado não publicado. No caso da Música, parece-nos que o conceito de publicação deva ser estendido. Não há melhor publicação para a música que o recital, concerto ou evento ao vivo. Se a ideia de preservação e documentação predominar, os diversos tipos de gravação de som, ou de som e imagem vêm em seguida [...]. No caso dos compositores, a viabilidade de publicação de partituras tem sido mínima, pela reduzida clientela de potenciais leitores; ou isso é feito pelo Governo, a fundo perdido, ou é improvável que se faça por editoras comerciais. Seria recomendável que se considerasse como publicação o depósito da partitura num centro de documentação onde estivesse disponível para quem solicitasse cópia. Temos, pois, um campo aberto para discussão de critérios de avaliação da produção musical, não necessariamente pesquisa que é apenas um dos seus aspectos. (VEIGA, 1998 apud NOGUEIRA, 2004)

OS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAIS E AS ALTERNATIVAS DE PRODUÇÃO PARA A ÁREA DE MÚSICA APLICADA

O desconforto sentido por muitos pesquisadores-artistas, inseridos num programa acadêmico que pouca importância, dava às suas produções artísticas em avaliações oficiais, empurrou docentes da Escola de Música da UFBA a propor a criação de um Mestrado Profissional em Música. Isso acabou ocorrendo em 2012 depois de muita discussão e muito enfrentamento dos diferentes entendimentos sobre o que seria um mestrado profissional, do medo do que ele poderia provocar num mais antigo mestrado acadêmico, e de uma mudança de visão das instâncias governamentais mais superiores, que passaram, de contrárias a incentivadoras desse tipo de programa.

Os programas de mestrados profissionais são regulamentados no Brasil pela Portaria Normativa n.º 17, de 28 de dezembro de 2009 do Ministério da Educação (MEC) (BRASIL, 2009, grifos nosso), e apresentam uma estrutura que, nos parece, contempla de forma plena as expectativas de pesquisadores-artistas. Destacamos aqui, alguns pontos da Portaria que são fundamentais para o entendimento da adequação desse formato às pesquisas artísticas na área de Música Aplicada:

Dos Considerandos

*CONSIDERANDO a necessidade de atender, particularmente nas áreas **mais diretamente vinculadas ao mundo do trabalho**, e ao sistema produtivo, a demanda de profissionais altamente qualificados;*

*CONSIDERANDO as possibilidades a serem exploradas em áreas de demanda latente por formação de recursos humanos em cursos de pós-graduação stricto sensu com vistas ao desenvolvimento sócio-econômico e **cultural do País**;*

*CONSIDERANDO a **natureza e especificidade**, do conhecimento científico e tecnológico a ser produzido e reproduzido;*

Dos Artigos e seus incisos:

Art. 3º O mestrado profissional é definido como modalidade de formação pós-graduada stricto sensu que possibilita: 1 - a capacitação de pessoal para a prática profissional avançada e transformadora de procedimentos e processos aplicados,

por meio da incorporação do método científico, habilitando o profissional para atuar em atividades técnico-científicas e de inovação;

*Art. 4º São objetivos do mestrado profissional: I - **capacitar profissionais qualificados para o exercício da prática profissional avançada e transformadora de procedimentos, visando atender demandas sociais, organizacionais ou profissionais e do mercado de trabalho;***

Art. 7º Parágrafo 3º

*§ 3º O trabalho de conclusão final do curso poderá ser apresentado em diferentes formatos, tais como dissertação, revisão sistemática e aprofundada da literatura, artigo, patente, registros de propriedade intelectual, projetos técnicos, publicações tecnológicas; desenvolvimento de aplicativos, de materiais didáticos e instrucionais e de produtos, processos e técnicas; produção de programas de mídia, editoria, **composições, concertos**, relatórios finais de pesquisa, softwares, estudos de caso, relatório técnico com regras de sigilo, manual de operação técnica, protocolo experimental ou de aplicação em serviços, proposta de intervenção em procedimentos clínicos ou de serviço pertinente, projeto de aplicação ou adequação tecnológica, protótipos para desenvolvimento ou produção de instrumentos, equipamentos e kits, projetos de inovação tecnológica, produção artística, sem prejuízo de outros formatos, de acordo com a natureza da área e a finalidade do curso, desde que previamente propostos e aprovados pela CAPES.*

Fica patente pela normativa do MEC que esse tipo de programa se inicia a partir de um paradigma de respeito às especificidades de cada área, e às suas práticas tradicionais, o que, por si só, já nos parece criar um ambiente favorável ao desenvolvimento de pesquisa-artística qualificada, e a consequente difusão dos resultados obtidos a partir dela. A pluralidade de formatos para os trabalhos de conclusão de curso, abarcando desde os mais tradicionais até os mais inovadores e mesmo os não previstos desde previamente propostos e dentro da natureza da área, se alinha com as possibilidades mais modernas de produção e difusão de conhecimento e, no caso da área ora analisada, se mostra muito mais viabilizadora de adequação. Parece-nos então que, a área de Execução Musical, ou de Práticas Interpretativas, como é conhecida em alguns programas, é muito mais pertencente a esse tipo de mestrado que a um mestrado acadêmico. Esse não é, contudo, o caso na maioria dos programas de pós-graduação existentes.

Por outro lado, a inexorabilidade da criação de doutorados profissionais virá, a seu tempo, completar essa adequação de perfis a um ambiente propício e favorável às pesquisas-artísticas, facilitando deveras, e tornando mais eficaz, a difusão dos resultados alcançados. Uma segunda preocupação que parece favorecer a criação de programas de doutorado profissional, para além da adequação de seu formato à pesquisa-artística, é a questão da empregabilidade de doutores produzidos por programas de caráter puramente acadêmico que, embora não seja o foco desse trabalho, nos parece pertinente pontuar.

Fica claro com o aumento do número de portadores do grau de Doutor que nem todos eles serão capazes ou terão vontade de seguir uma carreira na academia. Embora ainda haja alguns países na Europa nos quais a indústria e o comércio não estejam interessados em empregar uma força de trabalho tão altamente qualificada, o Mercado de trabalho fora da academia para portadores do título de Doutor está melhorando. Ainda assim, há muita crítica ao fato *dessa mão de obra não possuir as habilidades e competências necessárias [ao trabalho específico]*.⁸ (KEHM, 2007, tradução nossa, grifo nosso)

Embora em seu trabalho, Bárbara Kehm se refira mais às profissões com ligações diretas com a indústria, sua preocupação é de fácil analogia com aquelas inerentes à área da música aplicada. Enquanto programas acadêmicos, com forte ênfase em trabalhos escritos e formação teórica, ainda que em áreas ditas de “Execução Musical” ou “Práticas Interpretativas”, acabam criando impedimentos para o desenvolvimento de habilidades técnicas (também uma forma de conhecimento) – o que acaba sendo um desserviço aos postulantes do grau ao deixarem o programa e se voltarem ao mercado – programas profissionais os capacitariam muito melhor para o emprego. E onde está a maioria dos empregos para músicos da área de concerto? Enquanto uma universidade pode empregar um, talvez dois professores de violino, uma única orquestra sinfônica abrigaria 32 desses profissionais.

8 It is clear that with the rise in the number of doctoral degree holders not all of them will be able and will want to follow a career in academia. Although there are still some countries in Europe in which industry and commerce are not interested in hiring such highly qualified workforce, the labour market for doctoral degree holders outside academia is mostly improving. Still, there is widespread criticism *that they don't have appropriate skills and competences*.

CONCLUSÃO

É preciso repensar o produto bibliográfico como um dogma acadêmico. Especialmente, acredito, na área da Música Aplicada. Todo dogma traz em si uma negação do pensamento livre, e nada poderia estar mais dissociado do universo acadêmico do que isso. O dogma, como negação do pensamento, é antítese e anátema da academia. Por séculos, o artigo foi o meio mais eficaz para divulgar conhecimento em um tempo em que o mundo tinha como meios de transmissão basicamente a linguagem, a falada e a escrita. Isso não é mais verdadeiro, e a explosão de novas plataformas digitais, disponíveis de forma rápida, acessível, universal e que se mostra a cada dia mais eficaz para a troca de informações, não pode ser ignorada por um ambiente que é naturalmente preconizador da inovação e da geração de conhecimento, em suas mais diversas modalidades.

É, portanto, condição *sine qua non* para o avanço da pesquisa em Música Aplicada, reconhecer e aplicar novas possibilidades de difusão, advindas de avanços tecnológicos que ampliaram e aprofundaram de forma exponencial as fontes e, por conseguinte, os problemas, as hipóteses, os processos e, finalmente, o acesso aos resultados.

REFERÊNCIAS

AMERICAN HISTORICAL ASSOCIATION. 2017. Disponível em: <<https://www.historians.org/teaching-and-learning/digital-history-resources>>. Acesso em: 28 dez. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria normativa nº 17, de 28 de dezembro de 2009. Dispõe sobre o mestrado profissional no âmbito da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES. Brasília, DF, 2009. Disponível em: <<http://www.foprof.org.br/documentos/portaria-normativa-mec-n17-28-12-2009/index.html>>. Acesso em: 28 dez. 2016.

BIGGS, M.; BÜCHLER, D. Communities, values, conventions and actions. BIGGS, M.; BÜCHLER, D. (Ed.) *The Routledge Companion to Research in the Arts*. New York: Routledge, 2011.

BISWAS, A. K.; KIRCHHERR, J. Professor, No one is reading You. *The Straits Time*. 2015. Disponível em: <<http://www.straitstimes.com/opinion/prof-no-one-is-reading-you>>. Acesso em: 28 dez. 2016.

BORGDORFF, H. *The Production of knowledge in artistic research*. The Routledge Companion to Research in the Arts. New York: Routledge, 2011.

BRASIL. CAPES. *Website*. 2006. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/avaliacao/qualis>>. Acesso em: 04 dez. 2014.

ERB, J. LAWRENCE *Music in the American University*. The Musical Quarterly, Vol. 3, No. 1 pp. 28-33. Oxford University Press, 1917.

KÄLVEMARK, T. *University Politics and Practice-based research*. The Routledge Companion to Research in the Arts. New York: Routledge, 2011.

KEHM, B. M. *The Changing Role of Graduate and Doctoral Education as a Challenge to the Academic Profession: Europe and North America Compared em Key Challenges to the Academic Profession*. Paris and Kassel, 2007.

BLANCO, P. S. *Por uma etnomusicologia brasileira: festschrift Manuel Veiga*. Salvador: EDUFBA, 2004.



O pato-coelho da criação em música: intencionalidade, experiência e intersubjetividade

Guilherme Bertissolo

Esse capítulo é um desdobramento da minha participação em um dos Colóquios do Paralaxe – I Festival de Pesquisa em Música¹ da Universidade Federal da Bahia (UFBA). O foco proposto para esse Colóquio foi “Pesquisa e Produção Artística”: diálogo entre produtores de arte e produção acadêmica – o caso Smetak (o espaço de liberdade da loucura do criador).

O texto está dividido em duas partes. Na primeira delas, apresentarei 12 breves considerações sobre a tensão entre os modos criar e pesquisar em música, de modo a problematizar a temática do Colóquio, considerando que esse debate nos remete à fricção entre os possíveis entendimentos entre os modos criar (compor/interpretar) e pesquisar (conceitualizar, propor teorias) em música. Os 12 comentários breves são interconectados e iluminam essa questão, na perspectiva da

¹ O Paralaxe teve a coordenação geral do professor Paulo Costa Lima, e foi realizado pela Escola de Música da UFBA, no Museu de Arte Sacra, entre 5 e 7 de Dezembro de 2016.

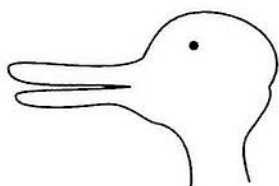
indissociabilidade teoria-prática, como apresentado por Paulo Costa Lima no seu Volume I da *Teoria e prática do compor*. (LIMA, 2012)

Na segunda parte do texto, após propor duas perspectivas para a confluência entre os modos criar e pesquisar pela esfera da intencionalidade, apresento uma breve incursão em uma experiência de pesquisa em composição que mobilizou os dois horizontes metodológicos propostos (semântica cultural e semântica cognitiva), a partir da noção de expectativa e surpresa em música a partir de uma pesquisa no contexto da Capoeira Regional, realizada na Fundação Mestre Bimba. (BERTISSOLO, 2013)

12 ASSERTIVAS SOBRE A TENSÃO ENTRE OS MODOS CRIAR E PESQUISAR EM MÚSICA

1. A figura do pato-coelho nos permite uma interessante visão sobre o tema.² Trata-se, portanto, de um “olhar como”, como nos fala Wittgenstein. (SPITZER, 2004) Estamos na esfera da intencionalidade: a relação entre os modos criar e pesquisar depende da intencionalidade de quem vislumbra o fenômeno musical. A intencionalidade em música está na escuta, no ato de criar e na criação de teorias, como discutirei a seguir.

Figura 1: Pato-Coelho



Fonte: Capturado do Blog Νεκρομαντεϊόν (2014).
Disponível em: <<http://oleniski.blogspot.com.br>>.

2 A figura do pato-coelho ilustra a intencionalidade da visão: podemos ver a figura “como” pato, ou “como” coelho. O debate filosófico em torno da figura e da intencionalidade da visão nos remonta à Wittgenstein, com seu conceito de “seeing as”. (SPITZER, 2004)

2. Spitzer (2004) parte da noção de “seeing as” de Wittgenstein para discutir a intencionalidade da escuta, criticando as concepções mais tradicionais sobre a percepção, como a do filósofo Roger Scruton,³ por exemplo. Spitzer propõe o conceito de “hearing as”, destacando a intencionalidade da escuta. Os estudos em cognição musical tem dado atenção à intencionalidade da percepção, ao papel da memória, aos mapeamentos metafóricos e aos mecanismos de expectativa e surpresa. Voltarei a esse tema oportunamente, propondo duas abordagens metodológicas para a construção de sentido musical, demonstrando de maneira prática na segunda parte desse texto.

3. Reynolds (2002), na sua espécie de autoetnografia do compor, reputa como fundamental a intencionalidade, ao assumir que “uma intenção expressiva precede endereço da capacidade técnica”, sendo a “expressão pensada de uma ampla e metafórica consideração”. Nesse sentido, “o compositor está em uma posição de tencionar mostrar, manifestar ou revelar alguma coisa”, já que “a composição pode satisfatoriamente expressar seu modo de operar”. (REYNOLDS, 2002, p. 4) A intencionalidade no compor aparece desde um estágio embrionário, na intenção expressiva ou *impetus*, como propõe Reynolds, mas também ao longo do processo, na *intuição*, que ajuda a guiar os passos de um processo criativo, como discutiu Rios (2015).

4. Nicholas Cook,⁴ ao discutir as “Epistemologias da teoria musical”, curiosamente nos adverte sobre algo semelhante no domínio da Teoria da Música, ao se referir a Schoenberg:

isto é o que Schoenberg evoca quando, próximo ao início do seu Harmonia, ele nos convoca a fugir da teoria estabelecida e vez por vez começar pelo começo, vez por vez examinar de outra maneira por nós mesmos e tentar

3 Spitzer (2004, p. 84) critica a visão de Scruton sobre o conceito de “ouvir como” (“hearing as”, de Wittgenstein), apontando que o problema é que sua visão nunca se baseia em um nível básico de descrição (metafórico). Além disso, Spitzer rebate a metáfora de movimento em Scruton, por conta da consideração de que o ouvinte não escolhe, não é guiado pelo desejo ao ouvir som metaforicamente (p. 84).

4 Ao longo do texto, citarei autores que contribuíram no volume organizado por Christensen sobre a *História da Teoria da Música Ocidental*. (CHRISTENSEN, 2002) Optei, por economia de meios e maior clareza, por manter a citação do organizador, remetendo à página, nomeando o autor do capítulo no corpo do texto.

organizar de outra maneira por nós mesmos. Considerando nada como dado além dos fenômenos.⁵ (CHRISTENSEN, 2002, p. 84, tradução nossa)

Cook nos alerta para a dimensão criativa da teoria da música. Criamos teorias, considerando sim os fenômenos, mas carregados de intencionalidade.⁶

5. Se podemos admitir a intencionalidade no compor, no fenômeno da escuta e na criação de teorias, portanto, ousar propor uma possível conexão nas esferas de intencionalidade – ou seja, entre as dimensões de entendimento em música. Estamos aqui no domínio da intersubjetividade, na acepção de Sousa Santos (2007) e sua solidariedade de conceitos, na teia de reciprocidades.⁷ A experiência, pois, na esfera da intencionalidade, é o ponto chave. Marcos Nogueira (2009) já nos alertou: “aquilo que a música pode comunicar não é, meramente, um pensamento, mas uma experiência”.

6. Respondendo à questão da temática do Colóquio, a loucura do criador reside na iconoclasta busca pelos meios de realização da sua intenção expressiva. E essa busca pelos meios – e materiais, e formas, e contextos e entendimentos – é socialmente compartilhada/construída. Os meios e processos são socialmente compartilhados e as experiências são mediadas por um conjunto de mapeamentos prévios à experiência da escuta. Voltarei a esse ponto brevemente.

7. O caso Smetak é bastante esclarecedor: “Tudo azul: escrevo com lápis azul num céu azul”. Essa frase, um tanto paradoxal e enigmática, revela a centralida-

5 Essa citação de Cook está na página 8 da edição inglesa e na página 43 na edição brasileira do *Harmonia*, de Schoenberg.

6 Cook discute essa questão em uma perspectiva histórica, pelo viés revolução científica que transformou os entendimentos sobre a música: “The transition from a theological to a scientific epistemology that took place during the seventeenth and eighteenth centuries tends to be seen as the subordination of book learning (Foucault’s endlessly reiterated commentary) to a direct, unmediated observation that takes nothing for granted”. (CHRISTENSEN, 2002, p. 83)

7 A intersubjetividade exerce um papel-chave no paradigma transicional de Santos (2007) onde a reciprocidade é uma noção fundamental no conhecimento-emancipação. Santos aborda a questão quando menciona que “a solidariedade [de conceitos] é o conhecimento obtido no processo, sempre inacabado, de nos tornarmos capazes de reciprocidade através da construção e do reconhecimento da intersubjetividade. [...] É um campo simbólico em que se desenvolvem territorialidades e temporalidades específicas que nos permitem conceber o nosso próximo numa teia intersubjectiva de reciprocidades. [...] A nova subjectividade depende menos da identidade do que da reciprocidade” (p. 81).

de da noção de intencionalidade da obra de Smetak. Portanto, a intencionalidade está aqui manifesta, e há uma forte imbricação entre discurso e prática, e os meios se dobram à força do seu ímpeto criativo.

8. A teoria da música nos mostra exemplos de “olhar/ouvir como” as obras musicais, mas nem sempre a teoria e a prática possuem fronteiras e limites tão definidos.

- a) Thomas Christensen ilumina esse debate no seu volume *History of Western Music Theory*: “a teoria da música, nos alerta Carl Dahlhaus, é um assunto que notoriamente resiste a sua própria história”; (CHRISTENSEN, 2002, p. 1)
- b) Com a curiosa denominação de “Disciplining Music Theory”, a primeira parte do livro aborda um mapeamento dos conceitos que estão em jogo, a teoria musical como pedagogia (práxis) e as epistemologias da teoria, considerando a ideia foucaultiana de episteme. Nesses três capítulos, há um enfoque na tensão entre *musica practica* e a *musica theorica*. Entretanto ele alerta: “isto não significa dizer que era impossível combinar as duas; pelo contrário, Aristóteles considerava a teoria não tanto oposta à prática, mas como uma forma mais elevada de prática, enquanto a prática era contrariamente um tipo de teoria aplicada. [...] Nós poderíamos dizer que a teoria é a disciplina das causas finais (that why a thing is made) e a prática é a disciplina das causas formais (that into which a thing is made)”. (CHRISTENSEN, 2002, p. 3)

Nesse momento, abro parênteses para perguntar: e se tomarmos o processo como causa final?

- c) Mais adiante no volume, Robert W. Wason prossegue: “a culminância desse desenvolvimento é certamente *Le istituzioni harmoniche* (1558) de Gioseffo Zarlino (1517-90). Escrito em sua língua nativa, o *Istituzioni* pela primeira vez combinou os gêneros da *musica theorica* e da *musica practica*”; (CHRISTENSEN, 2002, p. 51)
- d) Avançando na esteira da relação entre teoria e prática, Wason segue na questão ao focar abordagens onde estes domínios estão imbricados, discutindo a teoria do barroco (quando a música sobre ao palco em res-

posta à revolução científica), Rameau, Fux, Koch, os conservatórios e Riemann, Schoenberg, Schenker, Hindemith, Boulanger;

- e) A concepção de *musica poetica* pode ser encarada como uma alternativa à tensão entre a *musica theorica* e a *musica practica*, como Alerta David E. Cohen subsequentemente: “mas no Século XVI, a terminologia *musica poetica* foi reintroduzida por Listenius (no seu *Rudimenta musicae*, de 1533) para distinguir a composição tanto da performance quanto da teoria e, assim, identificar o seu papel mediador no processo criativo”; (CHRISTENSEN, 2002, p. 535)
- f) A antologia prossegue com as chamadas tradições especulativas (com maior grau de imbricação entre criação e teorização), tradições regulativas (dividida em espaços tonais, teoria composicional, tempo e tonalidade) e, finalmente, tradições descritivas (nessa ponta mais próximas de um modelo voltado para a musicologia).

9. A *Musikwissenschaft* como resposta à episteme do século XVIII, na esteira do pensamento positivista nas ciências, poderia ser considerada um ponto de ruptura no pensamento, nos entendimentos em relação à imbricação entre as concepções musicais (nesse caso, entre os modos criar e pesquisar). A separação entre sujeito e objeto, e entre os modos de entendimento/intencionalidade na criação e na escuta, inserem uma problemática no âmbito do discurso sobre música e em música.

10. Gostaria de propor uma relação entre essa pretensa separação entre sujeito e objeto, problemática em uma epistemologia contemporânea e de algum modo avessa à concepção que gostaria de defender, e o conceito de representação nas ciências da mente. Em alguma medida, a consideração de uma representação de um mundo pré-dado em uma mente pré-dada (representação mental), que, portanto, sustenta uma separação entre mente e mundo, ou mesmo mente e corpo em interação com o mundo, está relacionada com uma concepção tradicional de discursos musicológicos sobre música, que consideram uma obra musical como objeto, portanto representação de um mundo ideal imaginado. Nas ciências cognitivas contemporâneas, que considera os mecanismos incorporados da mente, imaginando a percepção como um processo criativo, prévio, mas ao mesmo tempo inextricavelmente ligado ao fenômeno. Não há um mundo que eu não possa perceber. Portanto, o mundo é percebido ao tempo em

que é criado na interação, na performance do sujeito no mundo. Dessa forma, a mente é incorporada (*embodied mind*). O enacionismo⁸ tem envidado esforços na construção de um arcabouço teórico e filosófico que sustente a superação da dicotomia entre mente e mundo, mente e corpo, superando a concepção de representação nos mecanismos cognitivos.

II. Ora, tudo o que se pode falar sobre música é metafórico, a experiência musical extrapola a mediação discursiva e linguística. A problemática da relação entre música e linguagem escrita é um desafio a ser enfrentado, na medida em que nossa experiência musical é plena de intencionalidade e, em muitos casos, repousa sobre esquemas, metáforas e performances que prescindem da linguagem. O entendimento desses mecanismos, a busca por uma conexão entre as experiências musicais compartilhadas, intersubjetivas sob o ponto de vista incorporado, pode lançar luz sobre as nossas práticas, e, ao mesmo tempo, permitir uma superação das dicotomias entre os modos criar e pesquisar. Não estou argumentando que não se possa tecer discursos sobre a experiência musical. Mas que esses discursos não podem prescindir dos nossos mecanismos de entendimento da experiência cognitiva, e dos contextos, que são culturalmente construídos. E mais do que isso, que as intencionalidades intrínsecas aos atos criativos, de escuta e de teorização, podem confluír para criação e pesquisa, criando músicas, entendimentos e teorias. Essa confluência pode emergir sob a forma de novos modos discursivos, a partir de uma tomada de consciência das variadas feições de conhecimentos mobilizados nos atos criativos em música, mediados pela experiência e do entendimento sobre a performatividade da mente incorporada em uma perspectiva intersubjetiva.

12. Duas possíveis avenidas de pensamento podem iluminar essa empreitada:

a) Martin Jay, em seu ensaio “For Theory”, do seu livro *Cultural Semantics*, nos alerta:

a etimologia sozinha nunca poderá revelar como as palavras significam ou performam, na medida em que as relações diferenciais entre elas são uma dimensão intrínseca do seu papel nos sistemas linguísticos que são, portanto, muito mais do que meros agregados léxicos. A Semântica Cultural deve,

8 Na pesquisa em música, Marcos Nogueira tem desempenhado um papel de liderança no estudo de uma semântica do entendimento musical sob a égide do enacionismo. Para maiores informações cf. Nogueira (2009).

portanto, ser sensível às maneiras pelas quais a linguagem toma parte em e contribui para processos mais amplos de formação de identidade através da inclusão, exclusão, e mesmo abjeção [...] na sociedade como um todo. (JAY, 1998, p. 3)

Aqui, estamos diante da ideia de constelações de sentidos/palavras, reconhecendo os contextos e performances. Essa abordagem tem tido eco nos estudos relacionados ao grupo de pesquisa Composição e Cultura, liderado pelo professor Paulo Costa Lima e por mim, nomeadamente nas pesquisas em composição. Diversos dos conceitos, vetores e valores tem sido discutidos e mobilizados por diversos dos integrantes, formando plêiades de sentidos, experiências compartilhadas no âmbito de uma possível teoria e prática do compor. (LIMA, 2012, 2014, 2016a, 2016b)

- b) Uma segunda perspectiva, que tomarei a liberdade de tecer um discurso um pouco mais extenso, diz respeito à cognição musical, mais especificamente na semântica cognitiva da música.⁹ Nogueira (2009) tem desempenhado um papel de liderança no Brasil nesse profícuo campo de conhecimento no que diz respeito à sua articulação com o compor e os aspectos dos processos criativos em música. Esses estudos tem em comum a noção de mente incorporada, no contexto da cognição contemporânea. (LAKOFF; JOHNSON 1980, 1999, JOHNSON 1990) As contribuições incluem avanços sobre esquematismo e memória (BROWER 2000, SNYDER 2000), expectativa (ABDALLAH; PLUMBLEY, 2009, HURON, 2006) e metáfora, que inclui a noção de gesto em música. (GRITTEN; KING 2006, SPITZER, 2004, PHILLIPS-SILVER, 2009) Deter-me-ei brevemente no trabalho de Steve Larson, compilado em seu livro *Musical Forces*. (LARSON, 2012) Sua teoria propõe uma discussão a partir da cognição incorporada onde as forças musicais são mapeadas em domínios mais básicos da experiência corporal, em relação às forças que atuam no nosso corpo. Nesse sentido, Larson propõe uma abordagem para as forças musicais a partir das noções de inércia, gravidade e magnetismo.

9 Desde 2013, tenho colaborado na coordenação do grupo de estudo Semântica Cognitiva da Música no Simpósio Internacional de Cognição e Artes Musicais, em parceria com o pesquisador Marcos Nogueira (UFRJ).

A música que entendemos é a que podemos perceber, assim como a música que teorizamos é a que podemos criar!

UMA INCURSÃO: EXPECTATIVA E SURPRESA NO COMPOR A PARTIR DO UNIVERSO DA CAPOEIRA REGIONAL

Nessa seção, pretendo demonstrar como diferentes entendimentos sobre a experiência musical foram possibilitados pelas teias de sentido oriundas do universo da Capoeira Regional. Enfocarei nas noções de expectativa e surpresa, que são capazes de veicular as noções intersubjetivas, previamente discutidas, mobilizando ao mesmo tempo uma semântica cultural e uma semântica cognitiva, pelo viés de um conceito da Capoeira Regional.

Os padrões de expectativa e surpresa em música são articulados em uma complexa rede de relações entre informações prévias e condições realizadas no ato da escuta de uma obra musical. É a partir da formulação de uma expectativa que se pode surpreender musicalmente. É preciso o estabelecimento de um padrão capaz de projetar o movimento da expectativa. Sem expectativa não há surpresa. É nessa articulação que reside a noção de surpreendibilidade, formulada no contexto da pesquisa de doutorado *Composição e capoeira: dinâmicas do compor entre música e movimento*. (BERTISSOLO, 2013)

A surpresa desempenha um papel fundamental na Capoeira Regional, já que um dos seus principais objetivos é derrubar o oponente, o que só pode ser realizado surpreendendo-o. Esse traço de malícia, de antever um movimento e contra-atacar subitamente em uma antecipação calculada do fluxo do jogo é um traço que é constantemente experimentado no contexto da capoeira. Os toques de berimbau na Capoeira Regional, assim como as variações de acento operadas pelos pandeiros na charanga, remetem a uma constatação de modulação dos acentos, em uma busca pela quebra de expectativas através de seus deslocamentos e na utilização constante de variações mais ou menos referenciais.

Samer Abdallah e Mark Plumbley (2009) abordam a surpresa em música, enfocando a informação dinâmica medida por procedimentos estatísticos, oriundos da teoria da informação, em um modelo baseado em cadeias de Markov. A tese básica do artigo é a de que qualidade e estados subjetivos, entre eles a surpresa, a tensão e o interesse/atenção na escuta, estão fortemente relacionadas com

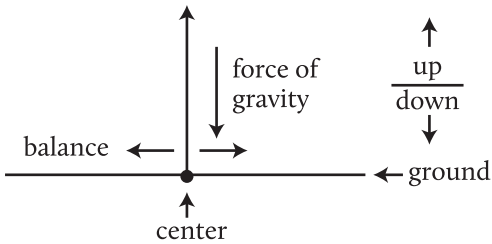
medidas da teoria da informação. A abordagem dos autores “explicitamente considera o papel do observador na percepção, e mais especificamente, considera estimativas de entropia, etc., com respeito a probabilidades *subjetivas*” (p. 90, grifo do autor). A hipótese do artigo é de que quando um sujeito ouve uma peça de música, ele mantém um modelo estatístico dinamicamente evolutivo que o habilita a fazer previsões sobre como a peça continuará, baseando-se tanto na sua experiência prévia de música quanto no contexto imediato da peça. Enquanto os eventos se desdobram, ele revisa seu modelo e conseqüentemente seu estado de crença probabilística, que inclui distribuições preditivas sobre observações futuras (p. 90-1).

Uma interessante consideração é a de que essas ferramentas poderiam ser relevantes “para entender e modelar processos criativos”, bem como “teriam aplicações em ferramentas para composição auxiliada por computador” (p. 114). Um dos principais pontos desse artigo é a discussão sobre processos de medida de interesse ao considerar organizações muito determinísticas ou caóticas. Segundo os autores, é necessário um equilíbrio entre ordem e caos, unidade e diversidade, não de maneira precisa e correta, mas dependente de cada caso (p. 94).

Há que se salientar aqui a consideração de que a surpresa engendra a quebra de um equilíbrio. Em seu artigo sobre a aplicações musicais para metáforas conceituais e esquemas imagéticos baseados na experiência, Brower (2000) combina aspectos dos esquemas de equilíbrio, verticalidade e centro-periferia (Figura 2). Qualquer mudança de distribuição tornará a força atuante sobre um lado do corpo temporariamente desequilibrada em relação à sua oposta, resultando em um impulso para ajustar a posição do corpo de modo a restabelecer o equilíbrio. (BROWER, 2000, p. 330-1) A surpreendibilidade é a quebra de um equilíbrio dinâmico, que revisa nossas condições de escuta, previsibilidade e expectativa.

É importante salientar que estamos aqui no domínio da percepção ativa, ou seja, um ouvinte mobiliza o aparato sensitivo de modo a direcioná-lo para os aspectos mais promissores no fluxo musical, ou seja, estamos na dimensão da intencionalidade, o que se estabelece na escuta e na articulação entre expectativa e surpresa é uma negociação entre aspectos prévios, que vão desde as condições perceptivas do ouvinte ao iniciar a audição até convenções de estilo e sistemas composicionais preexistentes, e o aprendizado estabelecido no ato da escuta, que permite uma negociação entre passado, presente e futuro no fluxo temporal da obra.

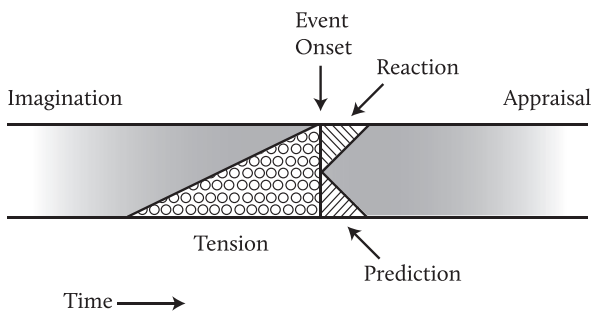
Figura 2: Esquema para a relação centro-verticalidade-equilíbrio



Fonte: Brower (2000, p. 330).

Huron (2006, p. 7-15) empreende uma incursão ampla e bem fundamentada sobre a expectativa em música, formulando uma teoria por ele intitulada "ITPRA". Essa teoria parte do pressuposto de que existem cinco sistemas de resposta evocados pela expectativa: Imaginação, Tensão, Predição, Reação e Avaliação (ITPRA). Na Figura 3, o autor demonstra a articulação dessas instâncias no tempo.

Figura 3: Diagrama esquemático do curso do tempo da Teoria da Expectativa ITPRA



Fonte: Huron (2006, p. 17).

A nossa capacidade de gerar expectativa é produto de aprendizado estatístico em relação aos eventos mais comuns na música que estamos mais familiarizados. Nesse sentido, é possível estabelecer bases estatísticas para diversas ocorrências musicais e a relação com o aprendizado (p. 71). Essas bases estatísticas são mais efetivas quando aplicadas a um estilo mais tradicional, ou a um sistema expositivo mais codificado.

A condição para a geração e frustração de expectativas está na memória. Nesse ponto do livro, Huron cita Brower e Snyder para desenvolver a ideia de que expectativas ocorrem na memória. Assim, o autor propõe quatro fontes para expectativa e surpresa oriundas de tipos de memória: a esquemática, ligada à memória de longo prazo; a verídica, ligada à memória episódica; a dinâmica, ligada à memória de curto prazo; e a consciente, ligada à memória de trabalho.

Surpresas dinâmicas são aquelas em que eventos não obedecem a expectativas criadas no curso da escuta da própria obra. No domínio da composição musical, esse é o campo onde podemos interferir de modo mais direto, já que “na surpresa dinâmica, a música é construída de maneira que a obra em si mesma estabelece algumas expectativas específicas da obra que são então violadas” (p. 278). Os exemplos mencionados por Huron são um acorde em fortíssimo marcado por Haydn no tema do segundo movimento da *Sinfonia Surpresa*, de Haydn, que se sobressai em um contexto *pianíssimo* (p. 278); e a antecipação do ataque em tempo fraco na repetição do tema do quarto movimento da *Nona Sinfonia*, de Beethoven (p. 279). O que está veiculado nesses dois exemplos é a surpresa incidindo sobre “o quê?” e “quando?”.

Aqui, tomarei a liberdade de oferecer um exemplo musical que manifesta a minha intencionalidade na aplicação da noção de surpresa dinâmica para o compor. Espero aqui poder compartilhar uma experiência, oriunda de um contexto cultura de pesquisa, a Capoeira Regional.

Em *Fumebianas n.º I*, excerto da Figura 4, observe que apresento na linha do violoncelo um padrão de 5 notas em semicolcheia. Nesse contexto, ao se operar a repetição do padrão, o ouvinte projeta a expectativa de que ele se realinhará dentro de 5 tempos (já que 5 tempos x 4 semicolcheias = 20 semicolcheias, e 4 tempos x 5 semicolcheias do padrão = 20 semicolcheias). Entretanto, ao projetar essa expectativa, passo a desenvolver um processo de adição de unidades rítmicas de semicolcheia (nota Lá, inicialmente), gerando uma complexa teia de eventos em métricas não regulares e imprevisíveis. Perceba que o aparecimento

dos acentos obedece às marcações na nota Lá, o que, pelo deslocamento operado nas adições, ocorre de maneira irregular e também colabora com a quebra da expectativa em direção à nossa noção de surpreendibilidade.

Figura 4: Surpreendibilidade em *Fumebianas N° 1*

The image shows a musical score for five instruments: Flute (Fl.), Clarinet in B-flat (Cl.), Trumpet (Tpt.), Violin (Vln.), and Viola (Vla.). The score is for measures 80, 81, and 82. At the top left, there is a tempo marking '♩ ~ 82' and the instruction 'deciso, con fuoco'. The Flute part has a dynamic marking 'f' and a 'rit.' (ritardando) marking. The Clarinet part has a dynamic marking 'f' and a 'rit.' marking. The Trumpet part has a dynamic marking 'f' and a 'rit.' marking. The Violin part has a dynamic marking 'f' and a 'rit.' marking. The Viola part has a dynamic marking 'f' and a 'rit.' marking. The score includes various musical notations such as notes, rests, and dynamic markings.

Fonte: Elaboração do autor.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste capítulo apresentei comentários sobre a tensão entre os modos criar e pesquisar em música, tomando como premissa a indissociabilidade entre teoria e prática no compor para propor uma conexão entre as intencionalidades nos atos de criar, escutar e teorizar em música.

Com vistas à superação de uma possível dicotomia entre essas duas esferas, propus os contextos da semântica cultura e da semântica cognitiva como alternativas para um horizonte metodológico no compor. Na segunda parte do texto, ilustro como um dos conceitos discutidos na minha pesquisa de doutorado veicula as diversas noções previamente discutidas. Apresento a noção de surpresa na Capoeira Regional para discutir brevemente as noções de expectativa e surpresa, propondo um exemplo de aplicação no compor. O contexto apresentado nesse artigo é pleno de possibilidades de desdobramento, e certamente será alvo de um aprofundamento futuro.

REFERÊNCIAS

- BERTISSOLO, G. *Composição e Capoeira: dinâmicas do compor entre música e movimento*. 2013. 395 p. Tese (Doutorado em Música) - Escola de Música, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2013. Disponível em: <<https://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/11711>>. Acesso em: 20 dez. 2016.
- CHRISTENSEN, T. (Ed.). *The Cambridge history of Western Music Theory*. Cambridge: Cambridge University Press, 2002.
- BROWER, C. A Cognitive Theory of Musical Meaning. *Journal of Music Theory*, New Haven, n. 44, v. 2, n. 4, p. 323-379, Autumn 2000.
- GRITTEN, A.; KING, E. *Music and gesture*. Hampshire/Burlington: Ashgate, 2006.
- HURON, D. *Sweet anticipation: music and the Psychology of expectation*. Cambridge/MA: MIT Press, 2006.
- JAY, M. *Cultural Semantics: Keywords of our time*. Amherst: University of Massachusetts Press, 1998.
- JOHNSON, M. *The body in the mind: the bodily basis of meaning, imagination, and reason*. Chicago: University of Chicago Press, 1990.
- LAKOFF, G.; JOHNSON, M. *Philosophy in the Flesh: the embodied mind and its challenge to Western Thought*. New York: Basic Books, 1999.
- LAKOFF, G.; JOHNSON, M. *Metáforas da vida cotidiana*. Campinas/São Paulo: Mercado das Letras/EDUC, 2002.
- LAKOFF, G.; JOHNSON, M. *Metaphors we live by*. Chicago/London: University of Chicago Press, 2003.
- LARSON, S. *Musical Forces: motion, metaphor, and meaning in music*. Bloomington: Indiana University Press, 2012.
- LIMA, P. C. *Teoria e prática do compor I: diálogos de invenção e memória*. Salvador: EDUFBA, 2012.
- LIMA, P. C. *Teoria e prática do compor II: diálogos de invenção e memória*. Salvador: EDUFBA, 2014.
- LIMA, P. C. *Teoria e prática do compor III: lugares de fala e memória*. Salvador: EDUFBA, 2016a.

LIMA, P. C. (Org.) *Teoria e prática do compor IV: horizontes metodológicos*. Salvador: EDUFBA, 2016b.

NOGUEIRA, M. A semântica do entendimento musical. In: ILARI, B.; ARAÚJO, R. (Org.) *Mentes em música*. Curitiba: Deartes-UFPR, 2009.

PHILLIPS-SILVER, J. On the meaning of movement in music, development and the brain. *Contemporary Music Review*, n. 28, vol. 3, 2009. p. 293-314.

SANTOS, B. de S. *Crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência*. São Paulo: Cortez, 2000.

REYNOLDS, R. *Form and method: composing music*. Editado por Stephen McAdams. New York/London: Routledge, 2002.

RIOS, P. *Um compor-emaranhado: composição, teoria e análise ao longo de linhas*. 2015. Tese (Doutorado em Música) - Escola de Música, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2015.

SNYDER, B. *Music and memory: an introduction*. Cambridge/London: The MIT Press, 2000.

SPITZER, M. *Metaphor and musical thought*. Chicago/London: University of Chicago Press. 2004.



Escolas públicas e expressões musicais em bairros populares em Salvador

Angela Lühning

Nos últimos anos, a partir da implantação das Leis n.º 10.639/2003, n.º 11.645/2008 e n.º 11.769/2008 muito tem se discutido sobre o papel da cultura brasileira (africana, afro-brasileira e indígena) e das artes nas escolas, especialmente as públicas. Em geral, tem sido dada mais ênfase nos possíveis conteúdos, na abordagem da prática dessas culturas em sala de aula e na preparação dos professores a ensinarem música ou outras artes. A análise feita nesse texto busca um outro caminho, dá ênfase em uma análise temporal histórica da relação entre escolas públicas e sua inserção em contextos geográfico-espaciais, socioculturais bem específicos em Salvador. Pergunto quais as relações entre escolas públicas, seus entornos e as pessoas que por elas transitam ou vivem ao seu redor e como elas se construíram historicamente? Na minha percepção, trata-se de uma discussão pouco presente na formação de professores que considero de fundamental importância.

O argumento principal deste texto¹ parte dos depoimentos de várias pessoas sobre suas trajetórias escolares enquanto moradores de bairros populares em Salvador e se define pela provocativa constatação que o acesso à educação escolar de forma mais ampla, em especial através de escolas públicas, é algo muito recente nos bairros populares de Salvador, especialmente se tratando do antigo fundamental II e do segundo grau. Um quadro muito mais recente e impactante pela sua longa ausência do que se leva em consideração nas discussões sobre conteúdos/modalidade de ensino que, em geral, consideram pouco os locais geográficos nos quais se encontram efetivamente as escolas públicas. Isso leva a vários desdobramentos analíticos e interpretativos em relação à convivência da escola como lócus do saber com os saberes da cultura local ao seu redor, além do próprio papel e o potencial da escola.

As falas levantadas ao longo dos anos durante várias pesquisas anteriores sobre diversos aspectos do bairro do Engenho Velho de Brotas e adjacências (a região situada entre Brotas e Rio Vermelho, incluindo a região da Vasco da Gama), sua história e cultura me deixaram intrigadas há tempo.² Mas só recentemente comecei a juntar as aparentes casualidades e refletir sobre os desdobramentos mais amplos desses depoimentos em relação aos aspectos de educação, cultura e formação escolar. Mais do que isso, ao confrontar os dados das falas dos meus interlocutores com dados bibliográficos, me deparei com muitas questões que merecem um aprofundamento maior no futuro, devido a sua complexidade. Dessa forma, trago aqui apenas primeiros resultados do levantamento e das interpretações, em especial a partir de pesquisas na área de História e Educação.

1 O presente texto é uma versão revista e ampliada de minha fala na mesa “Alguns horizontes: escola pública, o terceiro setor e o saber dos mestres”, compartilhada com os colegas Luís Ricardo Queiroz, da Universidade Federal de Paraíba (UFPB) e Eduardo Lakschevitz da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), abordando o tema da mesa a partir de vários ângulos.

2 Um projeto para o Edital Agente Escola Viva/Ministério da Cultura (MinC) (parceria entre a Fundação Pierre Verger e o Colégio Estadual Cidade de Curitiba) em 2009 para levantar com moradores do bairro aspectos da história recente, inclusive da educação, apesar de cancelado pelo MinC já depois de ter aberto as contas bancárias dos alunos bolsistas da escola, teve vários desdobramentos. Pois mesmo não tendo sido realizado no formato original, inspirou outras ações posteriores, como um projeto do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (Pibic) com uma temática parecida, além de publicações com primeiros levantamentos de dados históricos sobre a região. (LÜHNING, 2009, 2010)

O texto divide-se em três partes: a apresentação das informações dos interlocutores, a análise de fontes bibliográficas consultadas, mesmo que incipiente, e a discussão final sobre questões fundamentais que emergem ao discutir a longa ausência de escolas em locais hoje chamados ou considerados bairros populares, completadas pela presente introdução. Trata-se, em especial, da discussão sobre a localização das escolas, quem podia frequentá-las, quem poderia ensinar nelas e quais as relações dessas escolas com o mundo social e cultural ao seu redor. Mantenho na sequência da construção do argumento do texto primeiro as informações oriundas das conversas e entrevistas com as pessoas do bairro para depois seguir com a análise de fontes,³ pois efetivamente foram as falas que instigaram a minha reflexão e me fizeram buscar possíveis fontes e não o contrário.

É importante ressaltar ainda que, mesmo que as reflexões e análises apresentadas no presente texto possam parecer muito específicas por se concentrarem em um bairro em especial, elas são representativas pela situação análoga existente em muitos outros bairros populares em Salvador, assunto ainda pouco abordado. Minha vivência em um desses bairros populares desde 1988, o Engenho Velho de Brotas, foi fundamental no processo de observação e interpretação e me fez entender questões até hoje pouco discutidas no âmbito acadêmico, despertando para a necessidade de incluir as experiências e suas reflexões decorrentes no contexto universitário, seja em pesquisas e a decorrente elaboração de textos, seja como tópicos de disciplinas, na orientação de trabalhos de iniciação científica ou de conclusão de curso de graduação e pós-graduação. As questões abordadas a partir dessas pesquisas e vivências tratam das relações entre cultura e educação em esferas e contextos diferentes, em especial para tentar entender o uso diferenciado de conceitos como cultura ou música, sua vinculação com desigualdades sociais, historicamente construídas e possibilidades analíticas decorrentes dessas relações tensas e contraditórias.

3 Para a preparação da versão escrita aqui apresentada, fiz um amplo levantamento de fontes que pudessem completar e sustentar minhas análises, encontrando muito material, em maior parte resultante dos últimos 20 anos quando cresceram exponencialmente as pesquisas na área da história da educação. Isso levou até a criação de uma entidade específica, a Sociedade Brasileira de História da Educação (SBHE), que desde 1999 vem realizando regularmente congressos sobre temas relacionados.

BAIRROS POPULARES E TRAJETÓRIAS EDUCACIONAIS DE SEUS MORADORES

Para entender as informações recebidas de meus interlocutores sobre suas trajetórias educacionais e o papel das escolas públicas nas suas vidas é necessário fazer algumas definições conceituais que permeiam esta parte do texto.

É importante delimitar o que chamo de bairro popular: infelizmente a definição mais rápida e conhecida é aquela que mais reforça os próprios estereótipos que, ao mesmo tempo, gostaria de discutir e questionar: é o tipo de bairro que no Rio de Janeiro é designado favela, termo que, a princípio tem uma conotação diferente em Salvador, questão que abordei em texto recente. (LÜHNING, 2016) Há uma infinidade de materiais bibliográficos sobre esse tema referente ao Rio de Janeiro (BARBOSA, 2009; GONÇALVES, 2013; ZALUAR, 2006), mas ainda pouco material sobre Salvador e outras cidades, embora existam favelas, bairros populares, mocambos e vilas, entre outros nomes usados para esse tipo de bairro, em todas as cidades brasileiras. Por que é importante mencionar e situar esses espaços geográficos chamados de bairros populares de Salvador – usando a partir de agora apenas esse termo pelo fato de concentrar minha análise em Salvador? É neles que se encontra atualmente a maior parte das escolas públicas e reside também a maior parte da população das grandes metrópoles brasileiras, em Salvador predominantemente negra, estabelecendo uma relação direta entre o espaço escola e a população que a frequenta. Mas a presença de escolas públicas nos bairros populares não foi sempre assim.

O caso do Engenho Velho de Brotas e adjacências serve de exemplo para outros bairros em Salvador com trajetórias históricas parecidas. O bairro hoje tem uma população de cerca de 40.000 pessoas, crescida bastante nos últimos anos.⁴ Oficialmente o Engenho Velho é um “sub-bairro” da grande região de Brotas, que foi no século XIX uma das 10 freguesias de Salvador (NASCIMENTO, 2007), mais tarde distrito, região administrativa, hoje uma das prefeituras-bairro de Salvador. Mas o termo oficial pouco importa, pois as pessoas se sentem pertencentes ao Engenho Velho de Brotas e não ao bairro de Brotas, habitado por pessoas de um outro substrato social. O Engenho Velho tem uma população majoritariamente negra, muitas famílias de baixa renda, mas também muitas

4 Infelizmente os números oficiais são bastante imprecisos.

pertencentes a uma classe média baixa em constante processo de ascensão social, em especial através da qualificação pela educação. Apesar de não existir ainda uma história oficial dessa região, existem documentações diversas que dão notícias da população ali residente desde o início do século XIX.⁵ O bairro é vizinho de outros em situação parecida, embora cada um tenha algumas características específicas. Um dos elementos em comum é que todos são vistos como de baixa renda e socialmente periféricos, se não como problemáticos e perigosos.

As falas de meus interlocutores – pouco mais que uma dúzia de pessoas de diversas faixas etárias, de 40 a 90 anos, algumas destas já falecidas nos últimos anos, mas todas elas criadas na grande região do bairro – trazem dados muito importantes para entender o lento processo da chegada das escolas públicas nos bairros populares de Salvador. Tinha conversado com essas pessoas por vários motivos, seja em pesquisas sobre o candomblé, seja levantando suas histórias de vida e experiências culturais no bairro, e por isso, as ênfases dadas na sua formação escolar variaram. Só duas das 16 pessoas (10 mulheres e 6 homens) não são negros. Suas ocupações foram e são as mais variadas (cozinheira, donas de casa, dentista, feirante, funcionários públicos, mestre de obras, secretária, professores, químico).⁶ Esse grupo de pessoas também fez várias referências à trajetória de alguns familiares e amigos, o que, a princípio, ainda amplia mais o grupo das pessoas inseridas nesse levantamento. Mas, para não cansar os leitores com os nomes das escolas e dos respectivos professores ou outros detalhes, embora sejam muito importantes para as próprias pessoas, apresento apenas as questões mais importantes das falas das pessoas que dialogaram comigo em vários momentos de suas vidas nos últimos anos.

As pessoas entre 80 e 90 anos (alguns ainda mais velhos), portanto nascidas a partir de 1920, destacaram todas que estudaram em pequenas escolas no bairro, em geral particulares e instaladas nas casas de professoras e professores, pelo

5 Desconheço trabalhos que tenham se debruçado com ênfase sobre a constituição histórica e social de bairros populares em Salvador. Muitos parecem ter surgido no processo de ocupação por escravos libertos e desmembramento de terras antes ocupadas por pequenos proprietários, acelerado no fim da escravidão.

6 Trata-se de Edelzuita, Estefânia, Edelzuita C., Januário, Regina, Agnalda, Carlos, Vilma, Carlinhos, Reginaldo, Gustavo, Marlene, Mario, Rosane, Rosália, Núbia (em média 4 pessoas em cada uma das faixas etárias, abordadas no decorrer da análise).

fato de ainda não existirem escolas públicas de maior porte por perto. Todas essas pessoas estudaram apenas até a quarta série, ressaltando que consideram as escolas como tendo sido de boa qualidade, pois, na sua visão, aprenderam nesses quatro anos mais do que as crianças nas séries equivalentes hoje. Só uma senhora estudou em uma escola pública mais distante⁷ e uma outra seguiu com seus estudos, ingressando na formação de magistério na Escola Normal, para tornar-se professora. Uma outra senhora, com mais de 90 anos, que veio já adulta do Recôncavo para o bairro, foi a “professora leiga” que alfabetizou seus filhos (hoje entre 40 e 60 anos) e seus amigos antes de seguiram para escola pelo fato dela ser letrada e o acesso à escola ainda ter sido difícil. Ela deu “banca” (reforço) para várias pessoas do bairro, mesmo sem nunca ter tido a pretensão de ser professora ou se considerar como tal.

Já as pessoas entre 60 e 70 anos, nascidas a partir de meados dos anos 1940, estudaram ainda nessas mesmas escolas do bairro, mas também relatam algumas mudanças nesse cenário: elas mencionaram, além das pequenas escolas particulares, as primeiras escolas públicas, ainda situadas fora do bairro ou da grande região, a mais de 3 km de distância e, além disso, em bairros próximos, onde a população pertence até hoje a uma classe social mais elevada. Isso tornava, se não impossível, bem mais difícil para crianças do Engenho Velho ou outros bairros parecidos, estudar nessas escolas, requerendo certa disposição e logística para conseguir chegar nas escolas, seja através do transporte público, seja através de transporte alternativo. Assim, depois dos primeiros quatro anos cursados ainda no bairro nas escolas particulares, tiveram de se deslocar, em geral, para o bairro do Rio Vermelho, onde estudaram em seguida nas escolas públicas ali existentes. Só uma pessoa relatou que teve a sorte de ser matriculada em uma escola pública no Rio Vermelho que também dispunha de educação infantil (pré-escola), isso já no início dos anos 1960.

Pessoas acima de 50, nascidas em torno de 1960 e a partir disso, relatam a chegada das primeiras escolas públicas de ensino fundamental no entorno mais próximo do bairro ou já no próprio bairro a partir do final dos 60 e 70, escolas em parte ligadas a igrejas ou ordens religiosas. Esse período coincide com a construção de conjuntos habitacionais no Engenho Velho de Brotas, trazendo um novo

7 Ela relatou que a mãe dela costurava as fardas dos alunos da escola, o que deve ter facilitado o acesso.

público ao bairro. Uma das atuais escolas públicas, inclusive, foi planejada a ser a escola para os moradores desses conjuntos. Mesmo assim, vários dos interlocutores começam sua trajetória no bairro em escolas públicas, mas seguem depois dos primeiros quatro anos na mesma escola mencionada no Rio Vermelho, já frequentada pelos mais velhos e considerada como uma das melhores.

Assim, apenas pessoas nascidas a partir dos anos 1970, tiveram a oportunidade de estudar no bairro, porque só a partir dos anos 1980 que se alcança, aos poucos, o número das escolas existentes até hoje, mesmo que duas delas já estejam operando abaixo da capacidade originalmente prevista: são hoje cinco escolas municipais e cinco estaduais, das quais três vão até o segundo grau, duas destas já no limite geográfico do bairro e bastante frequentadas por jovens de bairros populares adjacentes. Fica difícil afirmar se o número pequeno de escolas com segundo grau é a causa ou a consequência, mas é fato que muitos dos que chegaram até o segundo grau são obrigados a complementar sua formação em escolas situadas também fora do bairro.

A partir das falas surgiu a pergunta como as pessoas percebem suas próprias trajetórias em relação a de outras pessoas, irmãos, colegas e vizinhos, que viveram em condições semelhantes, mas tiveram outras experiências formativas menos exitosas. Todos que seguiram com a formação, relataram que o processo de chegar às escolas do nível fundamental II não foi fácil, era necessário fazer pesados exames de admissão para seguir – como no já mencionado Colégio Estadual Manoel Devoto, situado no Rio Vermelho⁸ – e para os quais era necessário passar por longos períodos de preparação e estudo complementar pago. Esse colégio representava uma das poucas opções para pessoas do bairro, e apenas a partir de 1958/59 quando ele entrou em funcionamento. Mesmo assim, várias das pessoas que fizeram o fundamental II nesse colégio, seguiram no segundo grau para a então Escola Técnica – atual Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia (IFBA) – ou o antigo Ginásio da Bahia no centro da cidade, transformado depois no atual Colégio Central, tornando-se colegas de um grupo seleto de alunos que também conseguiram passar pelo teste de admissão. Uma vez ingressado no Ginásio tiveram a quase certeza de continuar com uma formação universitária, o que alguns poucos dos interlocutores conseguiram,

8 Esse colégio existe até hoje, embora em outro local, e conta com um *blog* que apresenta depoimentos de ex-alunos sobre a escola: <<http://www.gcw.com.br.net/manoeldevoto/historia.htm>>.

embora a grande maioria tenha concluído apenas o fundamental I ou II. Outro caminho formativo possível mencionado por algumas pessoas era a estudo na Escola Normal – hoje, Instituto Central de Educação Isaias Alves (ICEIA) –, dedicado apenas à formação de futuros professores e professoras.

Para poder analisar melhor a dimensão da fala das pessoas entrevistadas comecei a procurar informações mais detalhadas sobre as escolas mencionadas por elas, observando os perfis dessas escolas e dos seus profissionais e levantando dados sobre sua criação oficial. Embora existam apenas informações esparsas e desiguais em nível de profundidade, foi possível colocar as informações das falas em diálogo com outras fontes escritas. A partir disso, surgiu também a pergunta sobre o real papel da educação escolar nos bairros populares e na sociedade baiana, em geral, em meados do século XX. Essas perguntas me levaram a retroceder mais no tempo, levantando informações sobre estas mesmas questões também referentes ao século XIX. Mesmo tratando em alguns momentos de questões sobre leis na área de educação, o texto não se entende como uma abordagem sobre legislação e tampouco pretende fazer uma análise profunda das questões raciais, embora inevitavelmente estas surjam em vários momentos da análise histórica. O foco é a relação entre a percepção individual das pessoas sobre suas trajetórias educacionais e vivências culturais pessoais a partir do lócus de bairros populares e as diversas fontes já existentes sobre a mesma temática ao longo dos últimos 200 anos.

AS FONTES SOBRE EDUCAÇÃO PÚBLICA E SEU PÚBLICO

Guiada pelo quadro que emergiu a partir das falas das pessoas do meu bairro, fui pesquisar na área da história da educação, em geral, e sobre o Ginásio da Bahia/Colégio Central, em especial, como a principal instituição mencionada pelas pessoas mais velhas em relação às possibilidades de uma formação continuada até o segundo grau. De fato, teria existido apenas ele na condição de escola pública, além dos vários colégios particulares que também existiram?⁹ Em textos sobre a trajetória dessa instituição (DICK, 2001, LIMA, 2003 e outros) é possível encontrar informações sobre os pontos mais marcantes, desde sua fundação

9 O texto de Dick (2001, p.137) traz uma lista das escolas particulares já existentes em 1875 e o número de seus alunos em comparação com as escolas públicas.

em 1836 como Lyceu Provincial até sua transformação em Ginásio da Bahia em 1895¹⁰ e, finalmente, sua renomeação em Colégio Central em 1942. (LIMA 2003, p. 22-23) A partir de 1948,¹¹ decorrente das políticas educacionais já implantadas por Anísio Teixeira, o Ginásio seria a âncora para outros colégios fundados naquele período, como o Severino Vieira em Nazaré,¹² o João Florêncio Gomes na Ribeira e o Duque de Caxias na Liberdade, uma concepção política e pedagógica em consonância com o modelo da Escola Parque, Centro Educacional Carneiro Ribeiro, no bairro da Caixa D'Água, o seu projeto mais conhecido, inaugurada em 1950.¹³ É importante mencionar que, segundo Dick (2001, p.11) o Liceu foi até o período republicano a única instituição pública em Salvador que oferecia a possibilidade do estudo secundário, mas ressaltando que só para aquelas pessoas que passaram no exame de admissão como destacaram meus entrevistados.

Em decorrência dessa proposta também são criadas outras escolas como a já mencionado Colégio Manoel Devoto no Rio Vermelho, em 1959, que contou entre seus alunos com os filhos de do escritor Jorge Amado, além dos alunos de famílias mais abastadas que vinham de bairros distantes como Vitória, Itapuã, bairros também sem escolas públicas. Esses alunos iam, em geral, de carro particular, bem diferente dos alunos da Vasco da Gama, Engenho Velho e adjacências que iam de transporte público, segundo a fala dos meus interlocutores. As únicas opções além do Manoel Devoto, mencionadas por uma das pessoas, eram exatamente as escolas citadas anteriormente, o Severino Vieira e o Duque de Caxias, o primeiro tão distante quanto o Manoel Devoto, o segundo muito mais distante ainda. É importante ressaltar que todas essas escolas foram criadas apenas na virada entre os anos 1940/1950 e 1950/1960.

A partir desse quadro fica perceptível que, de fato, as possibilidades de estudo para crianças e adolescentes oriundos de bairros populares sem recursos financeiros para pagar por uma educação continuada, assim dependendo do

10 Entre 1890 e 1895 ele era chamado de Instituto Oficial de Ensino Secundário. (LIMA, 2003, p. 23)

11 Ver sobre essa data o site do colégio que só menciona a data de 1948.

12 Inicialmente denominada apenas de “Seção Ginasial do Bairro de Nazaré”, como satélite do Colégio Estadual da Bahia, que, naquele ano, passou a ser chamado “Central”.

13 A ideia de Teixeira de ter sete polos parecidos com a Escola Parque em bairros carentes para menores sem acesso à escola, aparentemente, não se concretizou, segundo informações no site da escola: <http://www.escolaparquesalvador.com.br/?page_id=32> – ver sobre o mesmo tema também discurso de abertura da Escola Parque proferido por Teixeira (1959).

acesso a escolas públicas, foi algo muito difícil até 50 a 60 anos atrás. Além disso, poucas pessoas entendiam a formação escolar como um investimento ou uma contribuição para a formação geral, um possível desdobramento em um emprego posterior, a não ser para seguir com a carreira de professor(a) nas escolas básicas, anteriormente chamadas de escolas de primeiras letras, regulamentadas já no século XIX.

De fato, no mesmo ano da fundação do Lyceu, em 1836 também é criada a Escola Normal, embora só tenha iniciada suas atividades a partir de 1842. (ROCHA, 2008, p. 3) Ela foi responsável a partir daquele ano pela formação do quadro de professores e professoras a atuarem nas escolas de primeiras letras, voltadas para o ensino do ler, escrever e contar. Segundo Lima (2006, p. 151) a Bahia foi a primeira província a criar uma seção de formação de professoras, atuando, inicialmente no ensino exclusivo de meninas, embora as classes femininas sempre fossem em número bem menor.¹⁴ Esses professores e essas professoras poderiam atuar em todas as escolas de primeiras letras tanto públicas quanto particulares, embora atendendo públicos diferentes, como também nas escolas secundárias.

Em relação à continuação da formação escolar, várias publicações ressaltam que, apesar da existência de várias escolas particulares, o Ginásio da Bahia era tido como melhor do que as escolas particulares, nas quais o pertencimento a certas famílias facilitava e contava mais na trajetória formativa do que a efetiva demonstração de construção de conhecimentos. Infelizmente não encontrei ainda muitas informações sólidas sobre o perfil dos professores que atuavam em escolas do fundamental e, posteriormente, do segundo grau. Lima (2003, p. 66-67) mostra que a maioria quase absoluta dos professores do ginásio eram profissionais formados em várias áreas do conhecimento como advogados, médicos etc., que ensinavam também nessas áreas ou afins nas faculdades já existentes, na sua maioria homens brancos. Do outro lado, Silva (1999, p. 134) informa que nas primeiras décadas do século XIX, a origem de professores de primeiras letras era de classes mais baixas, atraídas pela estabilidade, mesmo que com salário baixo, com um número crescente de mulheres, embora certamente só a partir de 1900 incluindo também mulheres negras.

14 No seu trabalho, Lima (1997) analisa as possíveis razões pela crescente preferência pelas professoras em detrimento de homens, assumindo aos poucos o seu lugar.

Uma questão importante é que até 1888 era vetado à população escrava a frequentar as escolas de primeiras letras, o que impedia o acesso à formação escolar. Apenas após a Lei Eusébio de Queiroz, mais conhecida como Lei do Ventre Livre, em 1871, que os assim chamados “ingênuos”, filhos e filhas de mães ainda escravas, a princípio deveriam e poderiam ter tido acesso às escolas, embora na prática pareça não ter acontecido como discutido por Fonseca. (2014, p. 97-130) Surgiu assim uma política de “educação para os pobres” (SOUSA, 2006, p. 122), em parte atendidos pela Casa Pia, dirigida em especial a crianças órfãos, mesmo que em grande parte de famílias sem a presença do pai biológico. Foi esta instituição, tida como escola pública brasileira mais antiga em funcionamento ininterrupto até o momento, que mais forneceu alunos como mão de obra qualificada para o estado (marinha, exército, trabalhadores em várias áreas), bem como para o comércio. (MATTA, 2008; SOUSA, 2006, p. 130)¹⁵

Conseqüentemente, durante todo o período até o início do século XX, o índice de escolarização era baixo, além da quase ausência entre a população negra: em geral, todos os estudos sobre a história da educação consultados concordam nesse ponto. Conceição (2007, p. 42) informa que em 1851 há 7.106 alunos frequentando as escolas primárias na Bahia, o que representaria apenas 10% das crianças livres em idade escolar (conforme relatório de Gonçalves Dias de 1851). Luz (2009, p. 50-57) traz números parecidos ainda para o ano de 1913, mencionando de 2 a 10 % da população com acesso à escola. Já Sousa (2006, p. 108), citando números de 1880, apresenta números já incluindo as escolas particulares que sempre foram mais numerosos e muitas vezes anteriores às públicas, também ligadas a instituições religiosas. Dick (2001, p. 82) traz ainda números de 1863 com alunos matriculados no Liceu Provincial, 371, *versus* aqueles matriculados em escolas particulares, 1336 (número referente a 6 escolas particulares), e cita depois dados que a levam a conclusão de que apenas 0,2 % da população teriam tido acesso ao ensino secundário. (DICK, 2001, p. 137) Quer dizer que, apesar de recortes de análise, públicos e épocas diferentes, os números obtidos pelas pesquisas dos autores aqui citados permitem uma melhor percepção do quadro educacional das escolas públicas em Salvador do século XIX até o início

15 Além da Casa Pia ainda houve o importante papel de atuação do Liceu de Artes e Ofícios, criado em 1872, e da Escola Técnica, depois CEFET, hoje IFBA, criada em 1942.

do século XX, apontando uma situação em comum: eles evidenciam a grande ausência da instituição escola na vida da maioria dos baianos.¹⁶

Outros trabalhos abordam a questão do papel das escolas públicas no cenário do pensamento político-ideológico, pois são as escolas públicas que assumem desde a segunda metade do século XIX a função de preparação mínima da mão de obra que se precisava com o lento declínio do sistema escravocrata até sua abolição (LIMA, 1997, p. 25-26; LUZ, 2008, p. 233-269; LUCKESI et al., 1985). Fraga Filho (2004, p. 240-250) faz uma análise do pouco prestígio do trabalho braçal, estigma associado com a escravidão, que traz consequências para o recrutamento de mão de obra, seja de negros ou de brancos e favorece a busca por trabalhos autônomos, fora do mercado com os papéis estanques de empregador e empregado.¹⁷ Por outro lado, no início da república a formação escolar é vista como garantia da ideia do “progresso” da nação, termo presente nas discussões internacionais e nacionais, que faria o Brasil ir além do seu passado, uma nação construída em cima do sistema da escravidão a partir da relação dicotômica entre cultura (educação ampla) e trabalho (instrução mínima). Dessa forma é possível resumir que inicialmente apenas os interesses de pessoas em posição social superior estão no centro da discussão sobre a educação escolar e que só aos poucos aparece o aluno e suas necessidades como sujeito nesse processo de formação. Parte desse processo, apresentado como “progresso civilizatório” é a implantação da escola noturna de primeiras letras já desde 1871 (SOUSA, 2006, p. 180), atendendo pessoas que antes nunca tiveram a possibilidade de uma formação escolar, mas aparentemente sem um real interesse para que as pessoas tivessem uma formação efetiva que fosse além das habilidades básicas.¹⁸

16 Tenho consciência da dificuldade de comparação entre épocas históricas distintas, pautadas em dados nem sempre equivalentes no seu escopo, mas, a partir da convicção da necessidade em construir uma visão transversal, arrisco fazer a compilação de dados acima colocada, para assim poder dar um panorama da trajetória da educação pública na Bahia.

17 Por outro lado, houve uma intensa discussão sobre os assim chamados mendigos, vagabundos e vadios e a necessidade de sua inserção no sistema produtivo (ver FRAGA FILHO, 1994), além do fato de muitas crianças viverem nessa mesma situação.

18 Encontrei duas referências sobre a trajetória de professora como um caminho profissional possível também para meninas oriundas de bairros populares: no prefácio de um livro de receitas lançado por ocasião do centenário de uma professora primária (PIAGGIO, 2009), e na matéria “Misérias de uma cidade rica e bonita” de 1937 (2/8), do jornal *Estado da Bahia*. Ambas as professoras citadas, nascidas no Engenho Velho de Brotas, se formaram por volta de 1930

Esse pensamento é ainda muito presente na virada do século, até o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova em 1932, que de fato entendeu a educação escolar pública como dever do Estado e como uma possibilidade de redução de desigualdades sociais históricas que fundamentaram a concepção da escola como privilégio para e de poucos, análise pautada em muitas discussões e estudos. O movimento também bateu de frente com a Igreja Católica que até então era detentora da área de educação, em geral, através de suas escolas religiosas pagas. Uma das pessoas-chaves desse movimento de contestação, já citado anteriormente, foi Anísio Teixeira (1900 a 1971) com suas importantes contribuições para a educação na Bahia e no Brasil, mesmo que infelizmente interrompidas pela Ditadura Militar, depois que em 1959 teve um segundo movimento de contestação, novamente incluindo Anísio Teixeira, entre outros. (BOMENY, 2015b)¹⁹

Assim passaram-se cerca de 100 anos entre o primeiro decreto imperial de 15/10/1827, relativo à implantação da educação pública, data na qual até hoje se comemora o dia do professor, até uma visão mais ampla em relação aos fins da educação, conforme o citado manifesto, que se concretizou na Bahia através da atuação de Anísio Teixeira, já desde os anos 1920, na Secretaria de Instrução Pública da Bahia (1924-1928), até sua atuação posterior como secretário de educação no final dos anos 1940, na gestão do governador Octávio Mangabeira.

Mas, ainda no Censo de 1940 a taxa de analfabetismo do país batia em 56,17% da população com idade superior a 15 anos, enquanto em 1960, no final do governo JK, registrava-se uma percentagem de 39,35% de analfabetos entre essa mesma faixa populacional. (BOMENY, 2015a)

Teixeira complementa os dados referentes ao período mencionado anteriormente a partir da análise de um período mais amplo no seu texto emblemático “Escola não é privilégio”, colocando os seguintes números:

Tínhamos, em 1900, 9.750.000 habitantes de mais de 15 anos, dos quais 3.380.000 eram alfabetizados e 6.370.000 analfabetos. Em 1950, 14.900.000

na Escola Normal e seguiram para o interior, por onde ficaram, ensinando. Também uma das depoentes e a irmã de uma das outras seguiram esse caminho nos anos 1940/1950.

19 Trata-se do manifesto *Mais uma vez convocados*, novamente incluindo Teixeira e outros colegas de 1932. O texto integral encontra-se em: <<http://bit.ly/2lzktxC>>, além de Bomeny (2015c).

eram alfabetizados e 15.350.000, analfabetos. Diminuímos a percentagem de analfabetos de 65% para 51%, em cinqüenta anos, mas em números absolutos, passamos a ter bem mais do dobro de analfabetos. (TEIXEIRA, 1989 [1953])²⁰

O período dos anos 1930/40²¹ é o primeiro dos anteriormente comentados pelos meus interlocutores do bairro do Engenho Velho, assim fechando o círculo desta rápida incursão histórica, desde então passando mais um (quase) século para voltar às discussões atuais sobre a escola. A interpretação de Teixeira em relação à diferença entre números percentuais e absolutos da população escolarizada traduz em números a percepção das pessoas que nasceram ou viveram na mesma época, por mim entrevistadas, em relação a sua experiência formativa nas escolas da época que será retomada na discussão da última parte do texto: a educação nas poucas escolas públicas (ainda situadas fora dos bairros populares), não era para todos, devido às dificuldades de acesso. As demais escolas, em geral pagas, também não eram acessíveis para muitos, a não ser o estudo nas primeiras quatro séries. Além disso, em todas as escolas, os pais tinham que arcar com todos os custos de farda, calçado e material escolar, o que dificultava ainda mais o acesso e a permanência.

DISCUSSÃO FINAL: A RELAÇÃO ENTRE ESCOLA, COMUNIDADES E EXPRESSÕES CULTURAIS

A partir da análise da história da educação na Bahia, mesmo que introdutória, vários dos dados levantados acerca da situação da educação pública em Salvador ajudam a confirmar a minha argumentação. As políticas implantadas desde a primeira gestão de Anísio Teixeira na Bahia levaram na época de Vargas à obrigatoriedade do ensino escolar para as primeiras quatro séries e só em 1961, após

20 As citações de Teixeira são de textos que se encontram em um *site*, assim impedindo indicar páginas.

21 No período entre 1935 e 1937 também ocorreu a pesquisa de Pierson (1971, p. 237) que analisa a situação educacional nas escolas em relação ao pertencimento racial dos alunos em estabelecimentos públicos e particulares, além de comentar que “vários professores, especialmente das instituições elementares e secundárias, eram mestiços, embora a maioria se compusesse de brancos. Os professores pretos eram raros e, com poucas exceções limitavam-se às escolas elementares”. Ele observou situação semelhante entre os docentes das quatro escolas superiores da época, direito, medicina, engenharia e ciências econômicas.

a segunda gestão de Teixeira, surge a Lei n.º 4.024 que se transforma na primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), gradativamente aumentando o ensino obrigatório de quatro a seis anos, mesmo que ainda com pouca eficácia e aplicação no tempo da Ditadura. Assim, efetivamente o ensino escolar público e obrigatório ganha mais espaço e presença apenas a partir dos anos 1980, chegando a novos espaços geográficos como ficou perceptível nas informações colhidas pelas pessoas que dialogaram comigo. Quais seriam os possíveis desdobramentos dessas questões, apresentadas anteriormente de forma extremamente resumidas, para a análise das relações entre a escola enquanto instituição e comunidades ao seu redor e a educação escolar e vivências culturais?

A chegada de escolas públicas em bairros populares em Salvador por políticas educacionais ao longo dos anos poderia ser interpretada como desenvolvimento positivo, pois finalmente os bairros populares teriam acesso à educação, com escolas mais próximas, o que facilitaria a escolarização, especialmente das crianças, mas há outros fatores que devem ser considerados por interferirem nesses dados: são os quesitos de qualidade e prestígio. É importante lembrar que a proposta de Teixeira de levar escolas de qualidade com uma proposta pedagógica parecida com aquela, presente na Escola Parque, só alcançou uma pequena parte dos bairros populares. Além disso, é um fato conhecido que as escolas públicas hoje situadas em bairros populares em Salvador dificilmente apresentam o mesmo nível de êxito e de reconhecimento que algumas escolas tidas como escolas públicas exemplo, situadas hoje em áreas mais nobres da capital. Estas atraem hoje pessoas de diversas classes sociais, o que torna até difícil para pessoas oriundas de bairros populares conseguirem uma vaga, tal qual era difícil conseguir uma vaga nas escolas de destaque 50 anos atrás. Além do mais, torna-se mais prestigioso hoje para professores e alunos ensinarem e estudarem em escolas públicas situadas no centro, tidas como melhores e mais bem equipadas, certamente por terem mais visibilidade devido a sua localização, seu público e o decorrente apoio dos órgãos responsáveis a elas.²² Essa situação

22 Algumas dessas escolas de prestígio são as antigas escolas criadas nos anos 1940/1950, além de mais algumas criadas nos últimos 20 anos, todas situadas em bairros de classe média como Canela, Vitória e Stiep. Foi relatado por várias fontes (mesmo não oficiais), por alunos e notas em jornais, em relação a pelo menos uma dessas escolas, vistas como sendo de excelência, uma situação que poderíamos chamar de “efeito Nimby” (abreviação para “not in my back-

tem um efeito nefasto para muitos jovens de bairros populares: quem tem ambições e almeja uma preparação melhor, pensando em uma formação continuada, precisa buscar as escolas do centro. Já quem vai para escola por mera obrigação e até pretende abrir mão da escola quando for possível, por não lhe oferecer nada interessante, continua nos bairros que se tornam, de certa forma, guetos escolares, salvo raras exceções.

Esse quadro explica também muitos questionamentos que existem em relação a função da escola, seus benefícios e ganhos, feita pelos responsáveis do alunado, especialmente concernente à formação de meninos que muito cedo continuam sendo instigados pelos seus pais para aprenderem um ofício, algo “sério” para assim completar a renda familiar através de atividades diversas, seja de caráter mais estável, seja de forma temporária, apenas como “bico”. Assim, a escola concorre com as possibilidades de ganhar algum dinheiro em algum serviço, trabalhando em oficinas automecânicas, lojas, entrega de água, gás, pizza etc., se não cederem à tentação do ganho rápido em atividades associadas ao tráfico de drogas. E, pelo fato, dessas várias atividades efetivamente ocuparem o tempo de muitos jovens, muitas vezes largam a escola ou estudam, mesmo que com idade não condizente, no turno noturno.²³

A análise da situação da educação escolar em bairros populares em Salvador vista até agora leva a três constatações: primeiramente, o ensino escolar tornou-se de fato algo obrigatório (como previsto pelas leis), mas, infelizmente, apenas no sentido de uma mera burocracia, sem ser entendido como conquista ou direito a ser defendida por convicção; segundo, a escola pública como conceito, direito do cidadão, dever do Estado (na acepção de Teixeira e do movimento da Escola Nova) ou possibilidade real de instrução faz parte da vida da maior parte dos brasileiros há apenas duas gerações ou menos: com outras palavras, ela é algo muito recente, especialmente nos bairros populares. Como foi perceptível

yard”, “não no meu quintal”): uma junção de pessoas de uma vizinhança que se mobilizam contra algo tido como prejudicial (a construção de uma usina atômica, autoestrada ou um prédio ou o desmatamento de um parque). No caso da referida escola a vizinhança está se colocando contra o funcionamento de uma escola pública, aparentemente querendo tirá-la do bairro por ser considerada desconfortável para a sua convivência, já que os alunos não são oriundos desse bairro e supostamente destoarem do público dos moradores.

23 Todas estas questões já aparecem nas discussões de vários dos trabalhos citados na bibliografia, só que relativo ao século XIX e foram também já discutidas por Anísio Teixeira (ver site criado pela UFBA com acesso aos seus textos: <<http://www.bvanisioiteixeira.ufba.br>>).

tanto nos textos pesquisados, quanto nas falas das pessoas entrevistadas, a escola foi uma das últimas “aquisições” ou conquistas a chegar nos bairros populares mais antigos, todos com vida cultural e *modus vivendi* próprios. Assim, em terceiro lugar, as expressões e práticas culturais dos bairros populares, em geral interligando vida cotidiana, religião e festa através de música, expressão corporal e sociabilidade de forma indissociável, são bem anteriores e mais antigas do que a instituição escola, como levantei nos dados de campo.

Meus interlocutores mencionaram vários grupos ou formas de expressão, dos quais cito apenas alguns a título de exemplo (que poderiam ser encontrados em quase todos os bairros populares mais antigos em Salvador): no Engenho Velho de Brotas surgiram Afoxés (Congos d’África, nos anos 1930, e o Badauê,²⁴ nos anos 1970) e blocos afros (Okambi, anos 1980), além de inúmeros grupos de samba e samba junino (Samba Neguinho e Leva Eu), referências da capoeira (mestre Bimba, criador da capoeira regional que era do bairro), casas de candomblé, mesmo que mais conhecidas localmente, além de bailes em diversos formatos e eventos de caráter mais doméstico. Obviamente houve diferenças entre os locais e participantes desses acontecimentos, entre a esfera pública (rua) e a particular (casa e contextos familiares) e entre a esfera feminina e a masculina, levando a possíveis limitações de gênero para participar desses eventos.

Mas é importante destacar que depois das práticas culturais presentes no decorrer do século XX surgiram outros gêneros no final do século XX e no século XXI, atestando a vivacidade de expressões culturais e a criatividade artística que estão em constante transformação nos bairros populares. Entre os novos grupos e estilos que tem surgido nas últimas décadas, representando expressões contemporâneas, há cantores e instrumentistas de grupos de pagode (Márcio Vitor, Ninha da Timbalada entre outros), rap, funk e hip-hop (estes três últimos em número menor), além de grupos de teatro, b-boys, entre outros. Assim fica perceptível que, independentemente do estilo, ao longo das décadas esse bairro e outros parecidos têm “gestado” nomes emblemáticos e grupos representativos que, além e depois do sucesso nas suas comunidades, periodicamente, estão ultrapassando as delimitações de sua esfera social-geográfica “periférica” e vão ganhando o “centro” (apresentações em locais mais visíveis) e a mídia. Dessa

24 O Badauê atraía pessoas e artistas conhecidos da cidade toda, entre eles Gilberto Gil e Caetano Veloso que ambos eternizaram o Badauê em algumas das suas músicas como, por exemplo, “Beleza pura” de Caetano.

forma, eles atingem outros grupos sociais, embora, em geral, sejam vistos com certa surpresa e/ou desconfiança, se não preconceito, pela sua origem em bairros populares onde continuam tendo uma ampla plateia cativa.

Mesmo com o surgimento de políticas de incentivo cultural com um reconhecimento tardio, é um fato que muitos dos antigos líderes das práticas culturais, hoje considerados mestres e mestras, já não são mais referências no bairro, mesmo que até o sejam em outros contextos: Mestre Bimba, por exemplo, continua sendo a referência principal da capoeira regional, mas hoje não há mais lembranças ao seu nome no bairro em si. Em vez disso, outras pessoas se tornaram referências para grupos (ou pessoas) específicos, como os atuais músicos de pagode, desafiando até as recentes políticas de reconhecimento dos chamados mestres da cultura popular, pois esses músicos atuais não são considerados “mestres” (pensando nos termos técnicos das recentes políticas), mas são profissionais inseridos no mercado produtivo e capitalista da cultura, diferente das pessoas da geração anterior. Dessa forma, continuam existindo pessoas que são referências para outras pessoas, que vão de músicos, artistas e detentores de saberes culturais específicos, incluindo também líderes religiosos de todas as religiões, a chefes do tráfico que hoje para muitos jovens representam uma referência incontestável, embora todas estas pessoas sejam bem diferentes entre si nos seus perfis.²⁵

É importante lembrar ainda que as falas dos interlocutores se referem a vivências em uma época na qual as pessoas participavam ou ouviam ao vivo, pois ainda existiam poucas possibilidades de reprodução sonora, portanto eram experiências ligadas a momentos de festa, relacionadas com o calendário católico e suas extensões. Não se “consumia” tanto de forma passiva quanto hoje, era necessário produzir o som ao vivo para ele poder ser ouvido. Além disso, as pessoas integravam uma extensa rede de parentescos, compadrio e amizade que permeava as expressões e práticas culturais como extensões da vida cotidiana, levando a constantes inovações: elas eram irmãs, filhos, sobrinhos, tias e avôs de músicos, mães de santo, capoeiristas, sambistas etc., o que oferecia a possibilidade de constantes inspirações sonoras e vivências. Essa rede continua existindo, mas os conteúdos compartilhados ou trocados e os meios utilizados

25 No âmbito desse texto não é possível entrar na discussão dessas novas relações de força em torno do tema de referências, projeções e estigmas decorrentes do tráfico de droga. Mas já existe uma bibliografia específica sobre essas questões.

para isso são outros, porém gerando resultados não menos intensos. Os novos gêneros musicais, midiáticos e mais apresentados do que participativos, dentro da terminologia conceitual proposta por Turino (2005, p. 23-65), com suas constantes formas de reprodutibilidade e de compartilhamento tecnológico, dão outras ênfases, envolvem especialmente os jovens em idade escolar. É esse clima intenso que continua permeando o *modus operandi* e *vivendi* de bairros populares como usinas criativas de expressões culturais até hoje, embora a noção de mercado, visibilidade midiática, tecnologia e negócios esteja presente em boa parte das expressões atuais, incluindo novas configurações religiosas, diferente das anteriores.

Ressalto que também houve mudanças no papel e na atuação dos professores nesse contexto denso de vida cultural e espiritual de bairros populares antigos, nos quais a escola pública chegou com última instância, representando o estado, em geral pouco presente, pois muitos bairros se organizaram por muito tempo sem muita atenção do poder público. Esse papel menos expressivo e até menos compromissado das escolas por parte do estado/município se manifestava também na esfera pessoal dos profissionais envolvidos: nas gerações anteriores os professores das pequenas escolas particulares de bairro que atendiam uma pequena parcela das crianças eram vizinhos e detinham relações de amizade e proximidade com as famílias de seus alunos, sendo referências na educação, como foi relatado por vários dos meus interlocutores. Mas, ao contrário, hoje é muito raro encontrar educadores de escolas municipais e, especialmente, estaduais situadas em bairros populares, que habitem nos próprios bairros, o que os distancia do alunado, cuja vida e cujos hábitos em geral conhecem muito pouco.²⁶

Sobre o *modus vivendi*, o *ethos* de bairros populares, correndo, em geral, em paralelo à vida de habitantes de bairros centrais, sem muitas trocas, não foram ainda escritas histórias oficiais, não há muitos materiais ou informações precisas, salve poucas exceções. Isso torna-se causa e efeito de um fenômeno contraditório, ocorrendo ao mesmo tempo: bairros populares conscientemente muitas

26 Cito como exemplo o caso do professor Thomaz do bairro vizinho da Federação que era “dono” do terno de Reis que saiu durante muitos anos na região da rua Ferreira Santos e, por outro lado, constantes preocupações de professores que ainda moram nos bairros onde atuam de serem alvos de represálias de alunos devido a um clima de convivência instalado em muitas escolas públicas pautado em agressividade.

vezes nem percebidos, mesmo assim são entendidos conceitualmente como “não lugares”, ressignificando o conceito cunhado por Marc Augé. Na opinião do senso comum seriam apenas detentores de imagens e referências negativas, vistos como carentes de tudo (incluindo seus moradores), definidos apenas por supostas ausências (algumas reais, como infraestrutura e presença do poder público, outras não, como qualidade de relações sociais e valor de expressões culturais), sem que sejam percebido protagonismos e potencialidades, também existentes.²⁷

Aquelas músicas ligadas à afirmação da cultura afro-brasileira, vivenciadas por boa parte dos meus interlocutores, praticadas entre os anos 1940 e 1980/1990, quase não estão mais em uso, elas foram aos poucos substituídas, senão transformadas em representações de cunho quase folclórico. Já as músicas criadas nos últimos 20 anos, bastante presentes nos bairros, são vistas por pessoas de fora muitas vezes de forma crítica ou até preconceituosa. Portanto, surge a pergunta: o que as pessoas dos bairros entenderam algumas décadas atrás como importante ou característico para a vida cultural e musical e o que seria importante ou mais presente hoje, ou com outras palavras: o que fez antes e faz hoje parte da identidade musical do bairro e de outros semelhantes? Essa pergunta tem diretamente a ver com o universo escolar, no âmbito da discussão sobre a prática musical nas escolas públicas em bairros populares.

Uma afirmação de Pierson em relação à visão do candomblé foi importante para entender o lento processo de transformação ocorrido já a partir do período da pesquisa de Pierson sobre relações raciais em 1935\1936. Ao perguntar a alunos da então Escola Normal “Pensa que o candomblé deve ser combatido?” ele recebeu proporcionalmente mais respostas afirmativas de alunos negros do que dos brancos que se mostraram mais tolerantes. (PIERSON, 1971, p. 337) Assim fica perceptível que o discurso do progresso, do possível caminho da ascensão social através do abandono de práticas vistas como voltadas para o passado “africano” foi bem assimilado por parte da população negra, aos poucos substituindo

27 Devido à pouca presença de representações do poder público em muitos bairros populares há a tendência de instituições do terceiro setor entrarem nesse vácuo, correndo o risco de não entenderem o contexto, especialmente quando elas não são oriundas das comunidades, representando outros interesse e segmentos. Muitas vezes elas agem a partir de um olhar paternalista e salvacionista, reduzindo os bairros a meros receptores de medidas que supostamente melhoram seu funcionamento, sem levar em conta o contexto sócio-histórico dos bairros e possíveis aspectos positivos também existentes (ver sobre isso ARAÚJO, 2006).

a religião do candomblé pelo protestantismo, o samba e o pagode por músicas voltadas para outros estilos, até do universo da música orquestral erudita, se pensarmos em políticas atuais em torno da implantação de orquestras juvenis, especialmente dirigidas a jovens de bairros populares.

As trajetórias das pessoas que serviram como ponto de partida para o caminho analítico deste texto coincidem em muitos aspectos com os dados que encontrei nas publicações, analisando a trajetória da educação no país e em Salvador, embora tenha sido uma ótica diferente a partir das vivências localizadas, trazidas a partir das experiências concretas. Pois, o acesso à educação escolar tem uma relação direta com realidades sociais e locais, bem como as expressões culturais tem relação direta com os contextos, ambas as questões dialogando entre si. Como mostrei, a escola pública como instituição está nos bairros populares apenas há pouco tempo, enquanto a música está lá há muito mais tempo nas mais diversas formas de expressão que mudaram ao longo das últimas décadas. Assim, para poder inserir a música de forma representativa nas escolas públicas de bairros populares, precisa ser feita uma negociação entre ambientes, expectativas e conceitos, considerando as escolas como parte de um contexto sociocultural maior. Além disso, na discussão e prática da música nas escolas, bem como na formação de professores(as) de música essa ampla e imbricada trajetória histórica do acesso à educação escolar e da presença de práticas musicais deveria ser levada em conta, levando à reflexão sobre possíveis conteúdos das Leis nº 10.639, nº 11.645 e nº 11.769.

Pois, uma coisa é certa, mesmo que a escola pública enquanto instituição não continue ou não ofereça ainda/mais música entre as possíveis disciplinas existentes, a música ao redor das escolas nos bairros populares continua, mesmo que em constante transformação, como mostrei antes, já que a música dos últimos anos obviamente não é a mesma que os meus interlocutores lembraram do tempo de sua infância e adolescência. Nessa sua condição de anterioridade referencial nos bairros as músicas dos bairros podem influenciar e até mudar a escola, mas para isso é preciso saber construir pontes entre noções de saberes, sem ocorrer uma rejeição ou um menosprezo das práticas locais como já tem acontecido tantas vezes.

Mesmo se nos bairros populares não houve, quase nunca, um direito à história e tampouco à educação e ocorreram profundas mudanças em relação ao papel e lugar das músicas da cultura afro-brasileira nos bairros populares, a mú-

sica e as artes na escola podem servir nesse caminho de construção e reconstrução de expressões e identidades culturais. Mas, acredito que o único caminho para uma efetiva inserção da música enquanto disciplina e prática nas escolas públicas em bairros populares só seja possível a partir de uma troca real das propostas de ensino de música com as características culturais do contexto regional e local, o que deveria incluir um real estudo da história cultural e musical dos bairros, um pensamento que, para minha surpresa, também encontrei em linhas gerais no já mencionado texto de Anísio Teixeira (1989 [1953]) quando disse:

A escola primária, por este motivo, tem de ser instituição essencialmente regional, enraizada no meio local, dirigida e servida por professores da região, identificados com os seus mores, costumes.

A regionalização da escola que, entre nós, se terá de caracterizar pela municipalização da escola, com administração local, programa local e professor local, concorrerá em muito para dissipar os aspectos abstratos e irreais da escola imposta pelo centro, com programas determinados por autoridades remotas e distantes e servida por professores impacientes e estranhos ao meio, sonhando perpetuamente com redentoras remoções.

Tal escola com horários amplos, integrada no seu meio e com ele identificada, regida por professores provindos das suas mais verdadeiras camadas populares, percebendo os salários desse meio, será uma escola reconciliada com a comunidade e já sem o caráter ora dominante de escola propedêutica aos estudos superiores ao primário. Esta será a escola fundamental de educação comum do brasileiro, regionalmente diversificada, comum não pela uniformidade, mas pela sua equivalência cultural.

Gostaria de terminar esse texto, apesar de conduzido com ênfase na compreensão dos contextos culturais e histórico-sociais em bairros populares em Salvador ao redor de escolas públicas, para ressaltar a necessidade da compreensão das tensas relações entre possibilidades de acesso a conhecimentos, vivências culturais significativas anteriores à presença da escola enquanto instituição e processos de exclusão, com a citação de uma esperança (utópica?) de Anísio Teixeira em relação ao papel da própria escola pública, uma escola que ainda não alcançamos:

Só existirá uma democracia no Brasil no dia em que se montar a máquina que prepara as democracias. Essa máquina é a escola pública. Não a escola sem prédios, sem asseio, sem higiene e sem mestres devidamente preparados, e, por conseguinte, sem eficiência e sem resultados. E sim a escola pública rica e eficiente, destinada a preparar o brasileiro para vencer e servir com eficiência dentro do país. (TEIXEIRA, 1936 apud CORSETTI; ECOTEN, 2014, p. 557-558)

E, exatamente, pelo fato de 80 anos depois dessa frase de Anísio Teixeira ainda não termos alcançado o estado por ele sonhado, só me resta concluir o seguinte: qualquer semelhança entre a situação da educação escolar pública do início do século XXI e os dois séculos anteriores, especialmente pensando nas pessoas em situação social menos estável que frequentam as escolas públicas e são, ao mesmo tempo, sujeitos ativos em diversas vivências culturais, infelizmente não é mera coincidência. Por isso torço para que o reconhecimento da cultura dos bairros populares, presente ao redor das escolas públicas, possa proporcionar novos caminhos para a reflexão sobre a música dentro das escolas e sobre as escolas públicas situadas dentro dos bairros de Salvador.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, S. et al. A violência como conceito na pesquisa musical: reflexões sobre uma experiência dialógica na Maré, Rio de Janeiro. *Revista Transcultural de Música/ Transcultural Music Review*, Espanha, n. 10, 2006. Disponível em: <<http://bit.ly/2msbuMe>>. Acesso em: 11 nov. 2016.

BARBOSA, J. L. (Org.). *O que é a favela, afinal?* Rio de Janeiro: Observatório de Favelas, 2009.

BOMENY, H. *O Governo de Juscelino Kubitschek. O Brasil de JK > Educação e desenvolvimento: o debate nos anos 1950*. Rio de Janeiro: FGV/CPDOC, 2015a. Disponível em: <<http://cpdoc.fgv.br/producao/dossies/JK/artigos/Educacao/Anos1950>>. Acesso em: 11 dez. 2016.

BOMENY, H. *O Governo de Juscelino Kubitschek. O Brasil de JK > Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*. Rio de Janeiro: FGV CPDOC, 2015b. Disponível em: <<http://cpdoc.fgv.br/producao/dossies/JK/artigos/Educacao/ManifestoPioneiros>>. Acesso em: 11 dez. 2016.

BOMENY, H. *O Governo de Juscelino Kubitschek. O Brasil de JK > Manifesto “Mais uma vez convocados”*. Rio de Janeiro: FGV CPDOC, 2015c. Disponível em: <<http://cpdoc.fgv.br/producao/dossies/JK/artigos/Educacao/ManifestoMaisUmaVez>>. Acesso em: 11 dez. 2016.

BOMENY, H. Novos talentos, vícios antigos: os renovadores e a política educacional. *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, v. 6, n. 11, p. 24-39, 1993. Disponível em: <http://cpdoc.fgv.br/producao_intelectual/arq/440.pdf>. Acesso em: 11 dez. 2016.

CONCEIÇÃO, M. L. da. O aprendizado da liberdade. Educação de escravos, libertos e ingênuos na Bahia oitocentista. Dissertação (Mestrado em História) – Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2007. 165p. Disponível em: <<http://bit.ly/2lglozj>>. Acesso em: 1 dez. 2016.

CORSETTI, B.; ECOTEN, M. C. F. Relação entre sociedade, estado e educação no Brasil: uma reflexão a partir da contribuição de Anísio Teixeira. *Cadernos de História da Educação*, Uberlândia v. 13, n. 2, p. 557-568, jul./dez. 2014.

DICK, Sara Martha. As políticas públicas para o ensino secundário na Bahia: o liceu provincial 1860-1890. 2001. 280 p. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2001. Disponível em: <<http://bit.ly/2mk7Q8e>>. Acesso em: 8 dez. 2016.

FONSECA, Monica Cristina da Fonseca. O debate a respeito da educação dos ingênuos na Bahia (1871-1889). 2014. 149 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2014. Disponível em: <<http://bit.ly/2meMU5B>>. Acesso em: 7 dez. 2016.

FRAGA FILHO, W. Encruzilhadas da liberdade: histórias e trajetórias de escravos libertos na Bahia, 1870- 1910. Tese (Doutorado em História) - Unicamp, Campinas 2004. 355p. Disponível em: <<http://bit.ly/2kTO9af>>. Acesso em: 6 dez. 2016.

FRAGA FILHO, W. Mendigos e vadios na Bahia do século XIX. 1994. 234 p. Dissertação (Mestrado em História) – Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 1994. Disponível em: <<http://bit.ly/2l6TEO3>>. Acesso em: 6 dez. 2016.

GONÇALVES, R. S. *Favelas do Rio de Janeiro: história e direito*. Rio de Janeiro: Editora PUC-Rio, 2013.

- LIMA, D. K. de. “*O Banquete Espiritual da Instrução*”: o Ginásio da Bahia, Salvador: 1895-1942. 2003. 175 p. Dissertação (Mestrado em História) – Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2003. Disponível em: <<http://bit.ly/2lzbNAX>>. Acesso em: 2 dez. 2016
- LIMA, M. M. L. Ingresso das mulheres no magistério da Bahia. O resgate de uma história. 2006. 181 p. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2006. Disponível em: <<http://bit.ly/2kTIlGF>>. Acesso em: 8 dez. 2016.
- LIMA, M. M. L. Magistério e condição feminina. In: COSTA, A. A. A.; ALVES, I. (Org.) *Ritos, mitos e fatos. Mulher, gênero na Bahia*, Salvador: FFCH\UFBA\ NEIM, 1997. p. 121- 134. Disponível em: <<http://bit.ly/2l6SBxr>>. Acesso em: 8 dez. 2016.
- LUCKESI, C. et al. *Fazer universidade: uma proposta metodológica*. São Paulo, Cortez, 1985.
- LÜHNING, A. Nem centro, nem periferia: sociabilidade, cultura e mundos sonoros em bairros populares em Salvador. *Arteriais*, Belém, v. 3, p. 86-109, 2016. Disponível em: <<http://www.periodicos.ufpa.br/index.php/ppgartes/article/view/3865/3854>>. Acesso em: 25 dez. 2016.
- LÜHNING, A. *Memórias do Engenho Velho de Brotas*, Salvador: Fundação Pierre Verger, 2009.
- LÜHNING, A.; MATA, S. E. da. *Casa de Oxumarê. os cânticos que encantaram Pierre Verger*. Salvador: Vento Leste, 2010.
- LUZ, J. A. R. da. Educação, Progresso e infância na Salvador republicana: percursos históricos. In: LUZ, J. A.; SILVA, J. C. *História da Educação na Bahia*. Salvador, Editoria Arcádias, 2008. p. 233- 269.
- LUZ, J. A. R. da. Um olhar sobre a educação na Bahia: a salvação pelo ensino primário (1924-1928). 2009. 174 p. Tese (Doutorado em História) – Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2009.. Disponível em: <<http://bit.ly/2lzUpCD>>. Acesso em: 2 dez. 2016.
- Manifesto Mais uma vez. *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, n. especial, p. 205-220, 2006, Disponível em: <<http://bit.ly/2lzktxC>>. Acesso em: 11 dez. 2016.

MATTA, A. E. R. *Casa Pia de Órfãos de São Joaquim: a mais antiga escola em funcionamento no Brasil*. In: LUZ, J. A.; SILVA, J. C. *História da Educação na Bahia*. Salvador: Editoria Arcádias, 2008. p. 91-119.

MATTA, A. E. R. *Casa Pia Colégio de Órfãos de São Joaquim: de recolhido a assalariado*. 1996. Dissertação (Mestrado em História) – Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 1996. 228p. Disponível em: <<http://bit.ly/2mkdjeS>>. Acesso em: 1 dez. 2016.

NASCIMENTO, A. A. *As dez freguesias da cidade do Salvador*. Salvador, EDUFBA, 2007.

PIAGGIO, N. *Livro de receitas da Prof. Eulina*. Ipecaetá, 2009.

PIERSON, D. *Branco e pretos na Bahia*. São Paulo, Companhia Editora Nacional, 1971.

SOUSA, I. C. J. de. *Escolas ao povo: experiências de escolarização de pobres na Bahia - 1870 a 1890*. , 2006. 390 p. Tese (Doutorado em História) – Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2006. Disponível em: <<http://bit.ly/2lRqKWB>>. Acesso em: 3 jan. 2016.

SILVA, J. C. de A. *O recôncavo baiano e suas escolas de primeiras letras (1827-1852): um estudo do cotidiano escolar*. 1999. 209 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 1999. Disponível em: <<http://bit.ly/2lgH6V2>>. Acesso em: 2 dez. 2016.

TEIXEIRA, A. Centro Educacional Carneiro Ribeiro. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Rio de Janeiro, v. 31, n. 73, p.78-84, jan./mar. 1959. Disponível em: <<http://www.bvanisioiteixeira.ufba.br/artigos/cecr.htm>>. Acesso em: 10 dez. 2016.

TEIXEIRA, A. Educação não é privilégio. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Brasília, v. 70, n. 166, p. 435-462, 1989 [1953]. Disponível em: <<http://www.bvanisioiteixeira.ufba.br/artigos/educacao8.html>>. Acesso em: 10 dez. 2016.

TEIXEIRA, A. *Educação para a democracia*. Rio de Janeiro, José Olympio, 1936.

TURINO, T. *Music as Social Life*. Chicago: The University of Chicago Press, 2008.

ZALUAR, A.; ALVITO, M. (Org.). *Um século de favela*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2006.



Memória de pesquisa em música

Martha Tupinambá de Ulhôa

Ainda sob o impacto afetivo dos atabaques num uníssono perfeito dos jovens do Projeto Rum Alabê, do terreiro de Menininha do Gantois,¹ a ressoar na nave da antiga Igreja de Santa Tereza, atual Museu de Arte Sacra, na cidade de Salvador, onde aconteceu o Festival Paralaxe, vou tentar refletir um pouco sobre a trajetória da pesquisa em música, desde que começou a ter o suporte das agências de fomento estatais. Coincidentemente, uma boa parte do esforço para estabelecer uma estrutura institucional para a formação em música em todos os níveis, incluindo a pós-graduação, foco deste texto, partiu de pessoas ligadas à Universidade Federal da Bahia (UFBA), administradora do Museu de Arte Sacra e patrocinadora do evento que provocou esta comunicação. Também, e ao mesmo tempo, é sugestivo começar a falar sobre sonoridades pulsantes a vibrar no ar num texto sobre pesquisa em música, pois, nessa área, teoria e prática se interpenetram, a reflexão surgindo da prática e retroalimentando a primeira.

¹ O Projeto Rum Alabê, direcionado a crianças e adolescentes do Alto do Gantois faz parte da Escola de Toques do Terreiro do Gantois, coordenado por Iuri Ricardo Passos de Barros, mestre do Programa de Pós-Graduação em Música (PPGMUS) da UFBA, na interface Educação Musical e Etnomusicologia, orientado por Flavia Candusso e coorientado por Ângela Luhning.

A pesquisa em Artes é relativamente recente no meio acadêmico. Os conservatórios e escolas de belas artes só foram incorporados à universidade em meados do século XX. No Brasil, apenas na década de 1990, aparecem os programas de doutorado em Artes Cênicas, Artes Visuais e Música. Como não são cursos profissionais, mas acadêmicos, existe a exigência legal (a pós-graduação no país é regida por leis federais) da existência de um documento escrito (dissertação ou tese) ao lado do produto artístico (quando a linha de pesquisa envolve criação ou prática). Pela lógica, assim como o texto da dissertação ou tese é disponibilizado para consulta, também o produto artístico relacionado com a pesquisa acadêmica deveria estar acessível de forma pública, o que não tem acontecido de maneira satisfatória até o momento.

Neste texto meio rapsódico, pois não foi feita uma pesquisa exaustiva sobre o tema, faço alguns comentários sobre a fundação da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música (ANPPOM), seus principais objetivos e as consequências para a área de música (e das artes, de maneira geral) da instituição do QUALIS artístico no âmbito da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). Os pontos focais são o final dos anos 1980 e início dos anos 1990 e a atualidade.

No final dos anos 1980, por proposta surgida no âmbito do Simpósio Nacional sobre a Problemática da Pesquisa e o Ensino Musical (Sinapem), realizado em 1987 na Universidade Federal da Paraíba (UFPB), sob os auspícios do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), aconteceu a reunião de fundação da ANPPOM, em Brasília, em abril de 1988. Os associados fundadores da ANPPOM foram: Alda Oliveira, da UFBA; Cristina Magaldi, da Universidade de Brasília (UnB); Estércio Marques Cunha, da Universidade Federal de Goiás (UFG); Ilza Nogueira, da UFPB; Jamily Oliveira, da UFBA; Jorge Antunes, da UnB; Manuel Veiga, da UFBA; Marisa Rezende, da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ); e Raimundo Martins, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).²

2 A maioria dos sócios fundadores da ANPPOM, exceto por Jorge de Freitas Antunes, com doutorado em Estética Musical pela Université de Paris 8 (1977), com bolsa do governo francês, tiveram suporte da Capes e CNPq; Manuel Vicente Ribeiro Veiga Junior, doutor em Etnomusicologia pela University of California at Los Angeles (1981), bolsista Capes; Estércio Marques Cunha, DMA em composição pela University of Oklahoma (1982), bolsista Capes; Raimundo Martins da Silva Filho, doutor em Educação pela Southern Illinois University (1982), bolsa CNPq; Ilza Maria Costa Nogueira, PhD em Composição pela Universidade Estadual de New York em

As primeiras diretorias da ANPPOM alternaram entre a UFBA/UFPB e a UFRGS, sendo os primeiros presidentes Ilza Nogueira (UFPB), Celso Loureiro Chaves (UFRGS) e Jamary Oliveira (UFBA). Na época, e até 1999 as diretorias se concentravam em uma mesma cidade, para facilitar a administração. Além do núcleo da diretoria, com presidência, primeira e segunda secretarias e tesouraria, a ANPPOM contava com um conselho diretor, funcionando como conselho fiscal (regiões Norte-Nordeste, Centro-Oeste, Sudeste e Sul) e um conselho editorial (com quatro membros das áreas, Composição/Teoria/Análise, Educação Musical, Musicologia/Etnomusicologia e Práticas interpretativas, assumindo um dos membros a editoria). Atualmente, a estrutura da ANPPOM conta com o mesmo núcleo da diretoria, acrescida de um editor e mais o conselho fiscal. Pergunto-me se talvez fosse interessante retomar a prática de ter todos os membros da diretoria na mesma cidade; mesmo com a facilidade de reuniões via internet, pois nada substitui a dinâmica de reuniões de trabalho presenciais – para músicos a interação pessoal funciona muito melhor...

Na apresentação da *OPUS 1*, revista da ANPPOM (dez. 1989),³ a presidente Ilza Nogueira comenta sobre os dois objetivos principais de Associações Científicas: (1) o “incentivo à produção de pesquisas” e (2) a “criação de canais eficientes para sua divulgação”. Nesse sentido, a socialização do conhecimento define a atividade política das associações científicas. Segundo Nogueira, e tão adequado para uma reflexão sobre pesquisa e memória: “Quando a transmissão do saber é relegada e esquecida, a ação política desfuncionaliza-se.” A seguir, há um comentário sobre a importância dos encontros geograficamente rotativos e da existência de um canal de comunicação oral dos resultados da pesquisa em música, além do papel da literatura periódica como indicador da efetividade das organizações científicas.

Buffalo (1985), bolsa Capes; Marisa Barcellos Rezende, com doutorado em Composição pela Universidade da Califórnia (1985), bolsa Capes; Alda de Jesus Oliveira, PhD em Educação Musical e Jamary Oliveira, PhD em composição, ambos pela Universidade do Texas em Austin (1986) e com bolsa Fulbright-Laspau, intermediada pela Capes. Cristina Magaldi completaria seu PhD em Musicologia pela University of California, Los Angeles em 1994, com bolsa Capes – a qual devolveu parte, uma vez que não permaneceu no Brasil pelo mesmo período em que foi contemplada com recursos públicos.

3 Disponível em: <<http://www.anppom.com.br/revista/index.php/opus/issue/archive>>. Acesso em: 27 nov. 2016.

Observe-se a prioridade da disseminação do conhecimento, seja nas discussões dos congressos e reuniões, seja na divulgação coletiva de novos conhecimentos, no nosso caso, teóricos, técnicos ou artísticos. Portanto, são duas ações voltadas para a legitimação/consolidação de associações científicas: os encontros presenciais e a abertura de periódicos para abrigar a divulgação da produção acadêmica de cada área. Em relação aos periódicos, além do próprio periódico da ANPPOM, cada programa de pós-graduação que se iniciava considerava importante instaurar seu próprio periódico.

A revista *OPUS*, da ANPPOM, em suas primeiras edições, publicou uma seleção de comunicações e conferências apresentadas nos encontros da associação. Como ilustração das tendências de pesquisa iniciais, acho esclarecedor apresentar um quadro com as temáticas dos artigos (Quadro 1).

Quadro 1: Temática dos textos publicados nos números iniciais da *OPUS*

OPUS 1 (dez. 1989)	OPUS 2 (jun. 1990)	OPUS 3 (set. 1991)
Execução e análise musical	Iniciação musical e teclado	Legitimação da produção musical
Schenker e interpretação musical	Iniciando cordas através do Folclore	Conceitual e aural no significado em música
Historiografia musical no Brasil	O feitiço decente	Escola formadora de professores
Análise comparativa de fugas de Pe. José Maurício	Composição e notação da música contemporânea	Perspectiva estruturalista na ed. musical
Criatividade e imaginação	Ferramentas computacionais	Assimilação e estruturação musical na infância
Aprendizagem <i>versus</i> condicionamento	Semiologia musical e pedagogia da análise	Iniciação musical na Alemanha
Orquestra como experiência didática	O intérprete e a música contemporânea	Eunice Katunda: fontes primárias
Ensaio coral: treinamento ou aprendizagem?	Abordagem analítica comparativamente	Musicologia histórica e preservação da produção
Sintetizador MS-80	Estilo <i>versus</i> clichê – informação e significado	Música para piano de Bruno Kiefer
		Pesquisa e música-motivação

Como podemos observar no Quadro 1, há uma predominância de textos sobre temas relacionados à educação musical. Não espanta que logo (1991) foi fundada a Associação Brasileira de Educação Musical (Abem) hoje com um número de associados bem superior ao da ANPPOM, contando com congressos bienais no âmbito nacional, interpolados com reuniões regionais e encontros de fóruns permanentes (Pesquisa em Educação Musical e Ensino de Música nas Escolas de Educação Básica).

Uma década após a criação da Abem, se consolida um movimento iniciado por Manuel Veiga em 1993, no Simpósio Brasileiro de Música ocorrido na UFBA. Em 2001, durante o 36º Congresso do International Council for Traditional Music (ICTM), realizado no Rio de Janeiro é criada a Associação Brasileira de Etnomusicologia (Abet). Mais recentemente, na última década, se estruturam mais quatro associações: em 2011, a Associação Brasileira de Cognition e Artes Musicais (ABCM); em 2012, a Associação Brasileira de Musicologia (ABMUS); em 2013, a Associação Brasileira de Performance Musical (Abrapem); e em 2014, a Associação Brasileira de Teoria Musical (Tema).

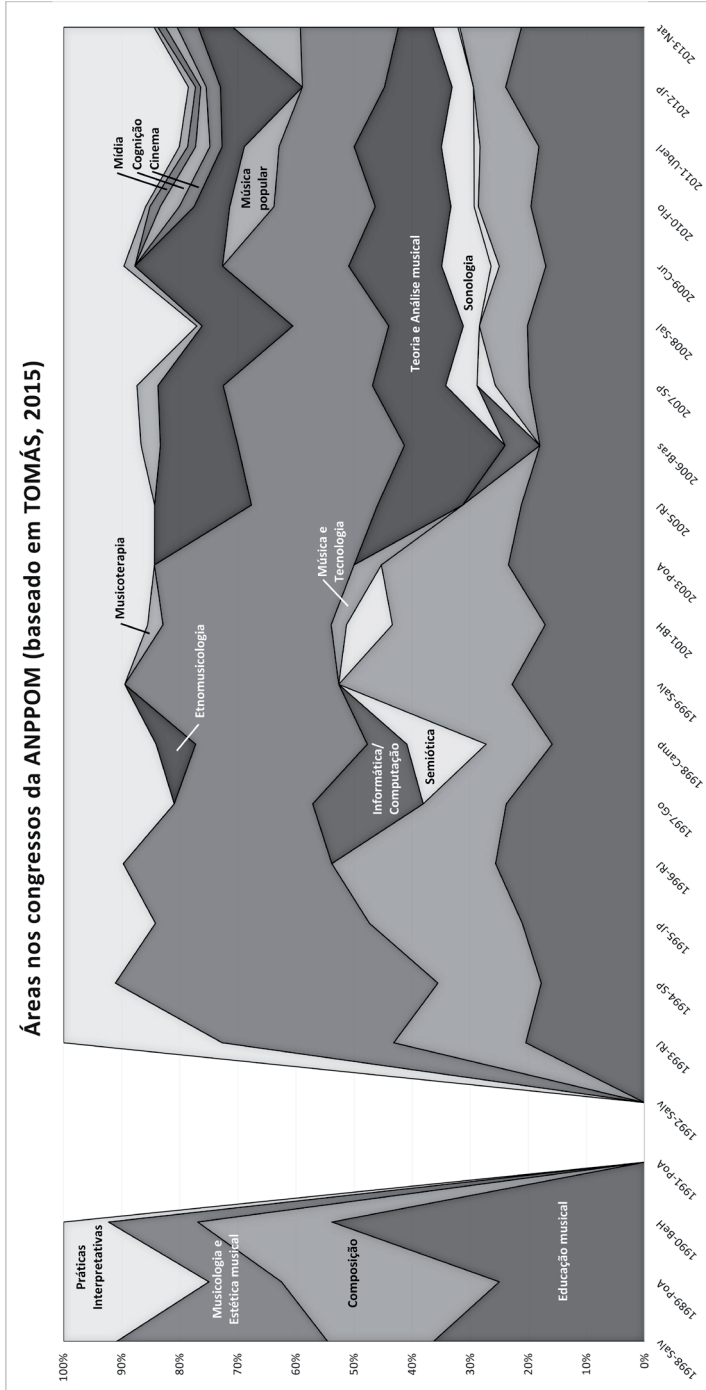
Pelo número de associações, cada qual com seu periódico, se somam as iniciativas dos programas de pós-graduação. Segundo comunicação de Adriana Lopes Moreira, editora da *OPUS* entre 2011 e 2015, temos atualmente no Brasil 36 periódicos de música, sendo 29 de programas de pós-graduação (entre programas em Música ou em Artes, sendo que algumas instituições com mais de um periódico) e 7 de associações científicas [um deles, o *Art Research Journal* pertence a mais duas associações, além da ANPPOM: a Associação Brasileira de Pesquisa e Pós-graduação em Artes Cênicas (Abrace) e Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas (Anpap)]. É um aumento talvez excessivo de periódicos de música para uma comunidade relativamente pequena.⁴ Me pergunto se há tanto resultado original para ser divulgado na forma de artigo assim... Corremos o risco de certa banalização do veículo de socialização do conhecimento padrão da academia. Se para conseguirmos um amadurecimento artístico num instrumento levamos anos e centenas, talvez na casa do milhar de horas de dedicação e estudo, coisa minimamente semelhante haveria que ocorrer com nossa performance escrita.

4 Tomando por base o número de bolsas de pesquisa do CNPq, as 35 bolsas em música, num universo de 14.535 bolsas em todas as áreas, representam 0,24% da comunidade científica no Brasil.

O mesmo não digo em relação à proliferação de associações e novas “áreas” e especialidades, assim como da publicação de anais dos eventos.⁵ Nos encontros, congressos e simpósios as pessoas podem testar suas reflexões e interpretações sobre música, bem como podem discutir e compartilhar métodos e técnicas de pesquisa adequados aos vários tipos de música investigados. Na realidade, ao observarmos as áreas de submissão de textos na ANPPOM dá para perceber os agregados em torno das mesmas quatro subáreas existentes no início da associação. As subdivisões, na realidade permitem um agrupamento melhor das comunicações dos congressos, como é possível visualizar na Figura 1, baseada no estudo feito por Lia Tomás sobre o estado da arte na pesquisa acadêmica na área de música no âmbito da ANPPOM. No topo da figura, a subárea de Práticas Interpretativas, na base a subárea de Educação Musical e nas faixas intermediárias podemos agrupar algumas musicologias (incluindo Estética, Música Popular, Etnomusicologia, Cinema, Cognição – meio transversal em relação também a Educação Musical e práticas –, Mídia e Musicoterapia – que também poderia estar mais próxima de educação musical), bem como uma faixa ligada à Composição/Teoria e Análise, incluindo Sonologia, Música e Tecnologia, Informática/Computação, Semiótica – que poderia estar sendo agrupada nas musicologias também. Obviamente, a figura apenas mostra o quão inter e multidisciplinar a pesquisa em música pode ser.

5 Aliás, tenho a satisfação de ter contribuído para o estabelecimento de submissões de textos completos para avaliação e publicação concomitante aos congressos da ANPPOM. Quando concordamos em aceitar a diretoria em 1999 (Maurício Loureiro, Martha Ulhôa, Fernando Iazzetta e Bernadete Zagonel), essa foi uma das nossas resoluções, além de passarmos a realização dos congressos de anuais para bienais e instituímos a prática dos encontros de coordenadores de programas de pós-graduação e dos grupos de trabalho durante os congressos. As pessoas diziam que os músicos não teriam a disciplina para escrever com antecedência um texto de uma comunicação oral. A surpresa foi a publicação de dois volumes para o congresso de Belo Horizonte em 2001. (Ver Anais em: <http://antigo.anppom.com.br/anais/anppom_2001_2.pdf>).

Figura 1: Áreas dos Congressos da ANPPOM



Fonte: elaborado por Renato Borges baseado em Tomás (2015).

Pode-se dizer que em termos de produção bibliográfica a área de Música está bem encaminhada. A questão, na minha visão, se refere à socialização da produção artística. A área de Artes, apesar de representar apenas 0,74% da comunidade científica no Brasil, tomando como parâmetro o número de bolsas de produtividade em pesquisa vigentes em 2016 no CNPq, avançou muito ao conseguir elaborar o QUALIS artístico no âmbito da Capes. Isto significa que, para fins de avaliação dos programas de pós-graduação em Artes/Música a produção artística tem o mesmo peso que a produção bibliográfica.

A incorporação dos conservatórios e escolas de arte à universidade (pós-1945) e, no Brasil, o estabelecimento da pós-graduação em artes (os primeiros mestrados entre meados dos 1970 e 1980) abrem caminho para a pesquisa sistemática em Artes. Com os doutorados aumentando de número a partir dos 1990, a comunidade de artistas atuantes no ambiente universitário apontou a necessidade da criação de um mecanismo que permitisse a avaliação da produção artística ligada à atividade de pesquisa, especialmente para os programas de pós-graduação, no âmbito da Capes. Para este fim foi criado o QUALIS artístico, em decorrência do qual as associações de pós-graduação e pesquisa da área criaram o Art Research Journal (ARJ).⁶ O próximo passo estratégico é incentivar as instituições de ensino superior a disponibilizar em seus repositórios um registro da produção artística resultante de pesquisa em seus programas de pós-graduação.

No texto sobre “Pesquisa Artística” publicado no ARJ (ULHÔA, 2014), bem como em vários artigos do periódico foram apresentados os princípios norteadores da produção de conhecimento artístico, entre eles a indissociabilidade entre teoria e prática no domínio das artes. Pois, como já dito e reiterado em várias ocasiões, considero ser intrínseca à noção de universidade a produção e socialização de conhecimento, inclusive no tocante à produção artística – nesse caso entendido não só como conhecimento artístico, mas como conhecimento no seu sentido mais amplo, universal, ou seja, a socialização do conhecimento é condição imprescindível para a qualificação da produção artística como produção acadêmica; estudantes, pesquisadores, professores e artistas devem ter acesso àquilo que é produzido na academia. Esse acesso é possível e desejável através da sua inclusão nos repositórios institucionais de cada universidade.

6 Ver número temático de música (Música e a crise da contemporaneidade) em: <<https://periodicos.ufrn.br/artresearchjournal/issue/view/376>>.

Observe-se que estamos apenas reiterando o que foi apontado na apresentação dos objetivos da ANPPOM em 1989, ampliando aqui a questão da socialização do conhecimento também para a produção artística.

Para que a produção artística possa ser qualificada como acadêmica, o ideal é que a mesma deva estar arquivada e disponível para a comunidade acadêmica. O meio mais efetivo para atingir tal meta é a catalogação, arquivamento e compartilhamento dos registros da produção artística em bibliotecas digitais.

A maioria das universidades brasileiras já conta com repositórios institucionais instalados.⁷ Nos resta esperar que não demore para que a produção artística também esteja disponível mais amplamente em suas instituições, assim como acontece com as teses e dissertações dos programas de pós-graduação.

Assim como na construção do QUALIS artístico a própria comunidade em Artes teve que organizar a tabela de produção artística de modo a uniformizar os campos, indicar quais deles já existiam nos aplicativos, em especial o Lattes e propor as tabelas atuais, seremos nós mesmos os responsáveis por solicitar junto às nossas instituições a inclusão dos nossos produtos artísticos ligados à nossa produção acadêmica.

REFERÊNCIAS

TOMÁS, L. *A pesquisa acadêmica na área de música: um estado arte*. Porto Alegre: ANPPOM, 2015.

ULHÔA, M. T. de. Pesquisa Artística - Editorial. AR]. *Art Research Journal*, [S.l.], v. 1, n. 2, p. i-vi, ago. 2014. Disponível em: <<http://periodicos.ufrn.br/artresearchjournal/article/view/5616/4532>>. Acesso em: 19 jun. 2016.

7 Ver listagem na Bibliotecas Digitais no IBICT (<<http://www.ibict.br/informacao-para-ciencia-tecnologia-e-inovacao%20/repositorios-digitais/repositorios-brasileiros>>).



Notícias do Acervo de Documentação Histórica Musical da Universidade Federal da Bahia

Pablo Sotuyo Blanco

APRESENTAÇÃO

O Acervo de Documentação Histórica Musical (ADoHM) foi estabelecido em abril de 2009 no seio da Escola de Música (EMUS) da Universidade Federal da Bahia (UFBA), sendo transferido em 2010 para a Biblioteca Universitária Reitor Macedo Costa e inserido no âmbito do Sistema de Bibliotecas (Sibi) da mesma Universidade, de comum acordo entre a Congregação da EMUS (que exigiu a manutenção da integridade física do acervo e dos seus fundos), a Superintendência do Sibi (que se comprometeu a atender os requerimentos da referida Congregação), definindo a sua coordenação pela Portaria 12-2010 sob a minha responsabilidade. As suas instalações, majoritariamente pagas pela Financiadora de Estudos e Projetos (Finep), desde 2012, ocupam uma área fechada de aproximadamente 70 m² com temperatura e humidade controladas. Assim, o ADoHM se constitui em um espaço multifunção de gestão documental, ensino (científico e técnico), pesquisa e extensão.

Enquanto acervo e espaço técnico dedica-se à guarda da memória musical documental da UFBA, da Bahia e do Nordeste, garantindo o processamento técnico e computacional da informação documental musical contida nos seus fundos documentais disponíveis para consulta e pesquisa. Os fundos custodiados pelo ADoHM incluem documentos tangíveis e intangíveis, dentre os quais podemos destacar:

1. Arquivo permanente da EMUS-UFBA;
2. Arquivo permanente da Orquestra Sinfônica da UFBA (OSUFBA);
3. Arquivo permanente do Madrigal da UFBA;
4. Grupo de Compositores da Bahia;
5. Luiz Gonzaga Mariz;
6. Ernst Widmer;
7. Hildebranda Fonseca Kateb;
8. Fernando Burgos.

Para além desses fundos tangíveis (cujo Guia descritivo disponibilizamos no Apêndice deste trabalho), ainda guarda a memória da pesquisa musicológica desenvolvida no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Música da UFBA (PPGMUS-UFBA), incluindo documentos tangíveis e representantes digitais de documentos oriundos da Bahia e outros estados (como Minas Gerais, Rio de Janeiro, São Paulo, Maranhão, Paraíba, Pará, Pernambuco, Sergipe e Alagoas) assim como de outros países da África, da Europa e das Américas. No que diz respeito à Bahia, constam no ADoHM documentos digitais oriundos de bandas filarmônicas (notadamente de cidades como Cachoeira, Feira de Santana, Ilhéus, Lençóis, Maragogipe, Paratinga, Salvador, dentre outras), assim como de outras instituições tais como o Instituto Geográfico e Histórico da Bahia (IGHB), a Fundação Gregório de Mattos, o Arquivo Público do Estado e da Biblioteca Pública do Estado.

Enquanto espaço pedagógico e de extensão, o ADoHM acolhe as atividades de ensino de pós-graduação em Musicologia e Ciências da Informação aplicadas à Documentação Musical, permitindo a realização de aulas, seminários e práticas técnicas e laboratoriais, dentre outras modalidades possíveis. Ainda desen-

volve atividades de assessoria, pesquisa e extensão, disponíveis ao público desde 2012.

Ainda em 2012 acolheu os projetos dos repertórios de fontes musicográficas (RISM-Brasil)¹ e iconográficas musicais (RIdIM-Brasil)² no Brasil. Desde 2013 é sede do grupo de pesquisa Núcleo de Estudos Musicológicos (Nemus), também colaborando com outros grupos de pesquisa de dentro e de fora da UFBA, assim como com instituições ligadas ao patrimônio cultural e artístico – i.e. Instituto do Patrimônio Artístico e Cultural da Bahia (IPAC), Fundação Gregório de Matos, IGHB, Fundação Pedro Calmon (notadamente no Arquivo Público do Estado e na Biblioteca Pública do Estado), Instituto Ricardo Brennand, Fundação Biblioteca Nacional, Arquivo Nacional, dentre outras.

A partir de 2017 se propõe sediar a seção baiana do capítulo brasileiro da Associação Internacional de Bibliotecas, Arquivos e Centros de Documentação de Música (IAML-Brasil).

DESAFIOS, PROBLEMAS, PROPOSTAS E RESULTADOS

Além de fornecer o necessário complemento na formação de musicólogos para a Musicologia e na capacitação de bibliotecários e arquivistas para a gestão da documentação musical, musicográfica e relativa à música, o ADoHM promove o estabelecimento de uma rede documental musical nacional e internacional, apoia a organização de eventos (disciplinares, interdisciplinares e multidisciplinares, locais, regionais, nacionais e internacionais), assim como a realização de publicações técnicas e científicas diversas (artigos, livros, anais).

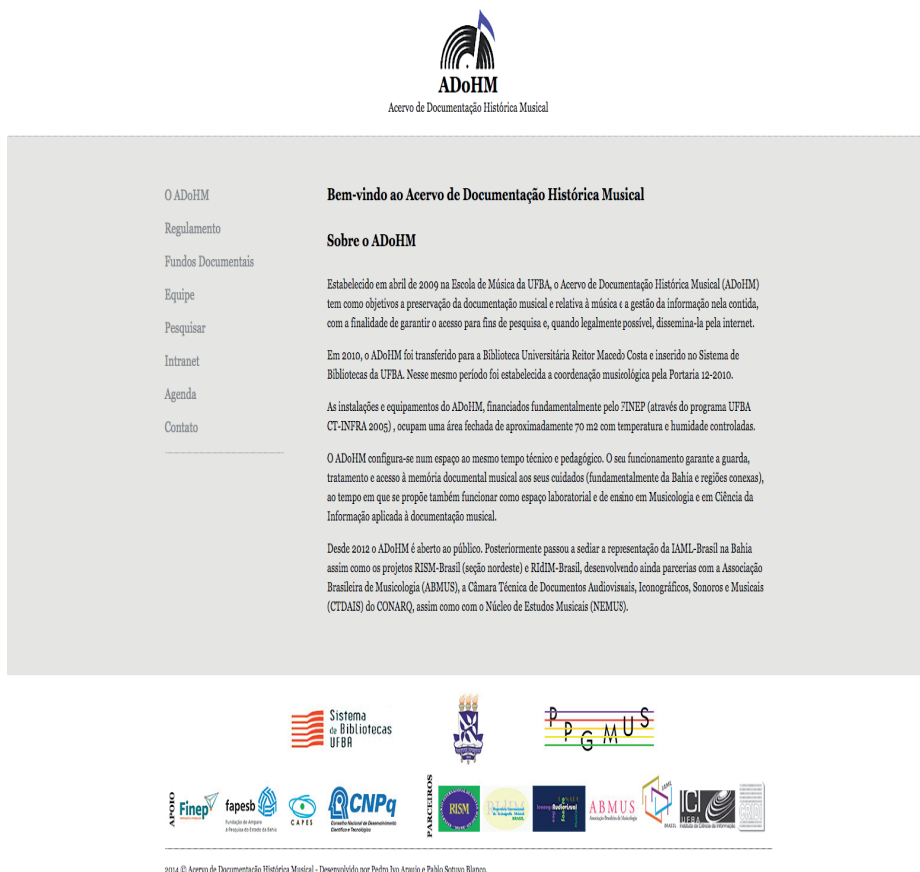
Dentre as iniciativas integradoras e estruturantes que o ADoHM promove e apoia, para além das já referidas (RISM-Brasil, RIdIM-Brasil, Nemus, cujas bases de dados estão disponíveis através do site do ADoHM: Figuras 1 a 4), se destacam a sua participação na Câmara Técnica de Documentos Audiovisuais, Iconográficos, Sonoros e Musicais (CTDAISM) do Conselho Nacional de Arquivos (CONARQ)

1 Repertório Internacional de Fontes (sources em francês) Musicais no Brasil, vinculado ao Répertoire International des Sources Musicales (RISM) com sede internacional em Frankfurt.

2 Repertório Internacional de Iconografia Musical no Brasil, vinculado ao projeto RIdIM com sede internacional em Zurique.

em representação da UFBA, a sua parceria com o projeto Legatum³ desenvolvido pelo grupo de pesquisa Cultura, Representação e Informação Digitais (CRIDI), além do seu apoio a eventos científicos e profissionais tanto musicológicos quanto biblioteconômicos e arquivísticos vinculados à Música, dentre os quais se destacam os Congressos Brasileiros de Iconografia Musical e os Congressos Nacionais de Arquivologia.

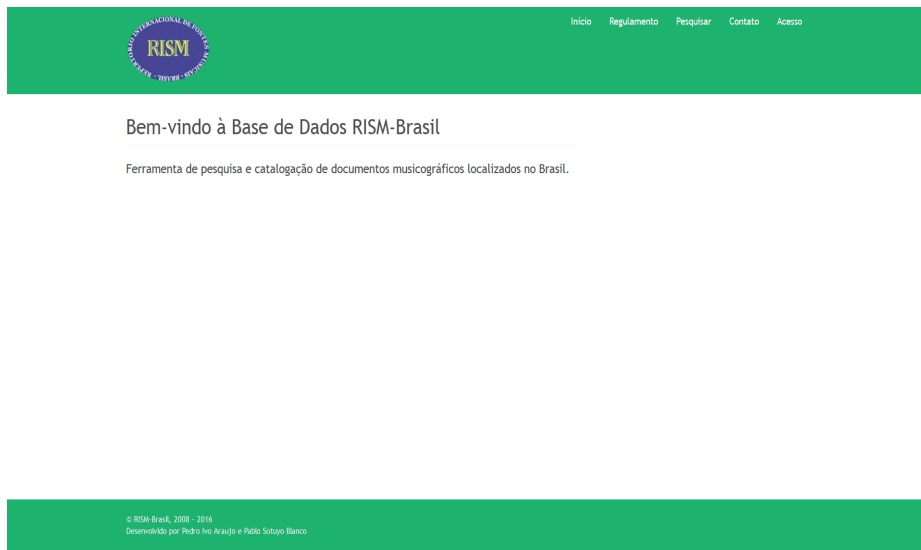
Figura 1: Interface da página *web* do ADoHM-UFBA



Fonte: www.adohm.ufba.br (2016).

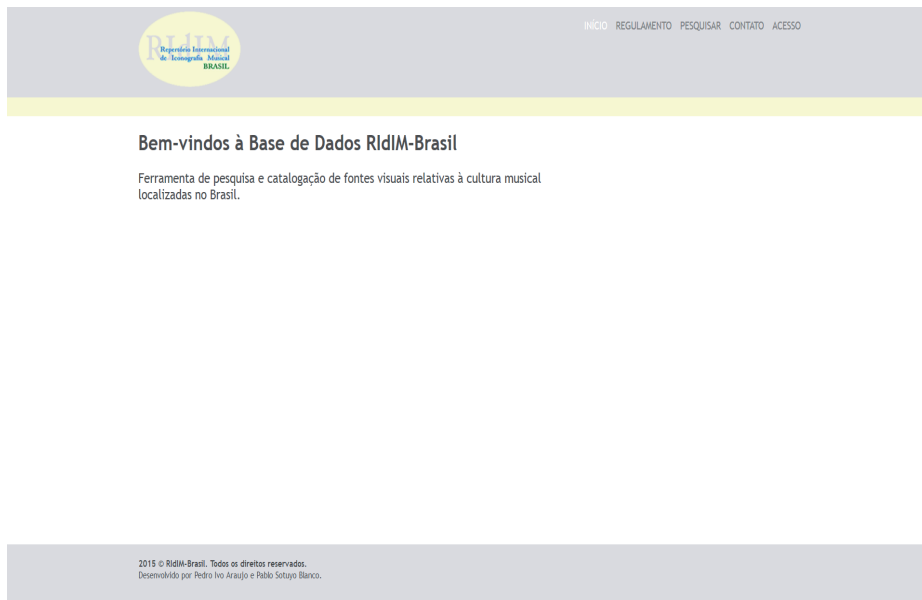
3 Cf.< <http://www.legatum.ufba.br/atom/>>.

Figura 2: Interface do banco de dados *on-line* do RISM-Brasil



Fonte: <http://www.adohm.ufba.br/dbrismbrasil/> (2016).

Figura 3: Interface do banco de dados *on-line* do RIdIM-Brasil



Fonte: <<http://adohm.ufba.br/dbridimbrasil/>> (2016).

Figura 4: Interface do banco de dados de Impressos Musicais do Nemus

The image shows a web interface for the NEMUS database. At the top, the logo 'NEMUS Núcleo de Estudos Musicais' is displayed. Below it is a navigation menu with links: ((Projetos)) ((Projeto Atual)) ((Linhas de Pesquisa)) ((Equipe)) ((Apoio)). The main content area is titled 'PROJETO ATUAL' and features an image of a musical score titled 'VALSA' by 'Danilo Barbosa do Aroup'. Below the image is the text: 'Impressão Musical na Bahia - Banco de Partituras'. A paragraph follows, discussing the history of music printing in Brazil, mentioning the first print in Mexico (1539), Peru (1631), and Brazil (1834). At the end of the paragraph is a link '[leia mais]'. Below the paragraph is a copyright notice: '©2002-2007 NEMUS. Todos os Direitos Reservados'. On the right side, there is a light blue sidebar with the heading 'Mas o que é o NEMUS?'. The text in the sidebar describes the NEMUS core as a musicological study of Brazilian music from the present and past, with various research directions represented by musicology, composition, execution, ethnomusicology, and music education. It also includes a link '[leia mais]'.

Fonte: <<http://www.nemus.ufba.br/>> (2016).

Assim como não há pesquisa musicológica sem documentação, não há desenvolvimento da indústria cultural sem pesquisa musicológica. De fato, a pesquisa musicológica alimenta não apenas uma mas quatro significativas parcelas dessa indústria: a Editorial (pela publicação – em papel ou digitalmente – de textos, imagens e partituras), a Fonográfica (participando na produção de registros sonoros musicais), a Audiovisual (participando na produção de registros audiovisuais com conteúdo musical), e a do Espetáculo, entretenimento e cultura (na realização de apresentações diversas com conteúdo relativo tanto à prática musical quanto à sua pesquisa). O ADoHM participa ativamente desse mercado, alimentando essas indústrias desde o começo das suas atividades, seja tanto pela sua participação em produtos bibliográficos nacionais e internacionais,

quanto em produtos fonográficos (com destaque para a faixa 16 do CD *Brazilian Adventures*, incluindo a obra *Ascendit Deus* do mestre de capela Theodoro Cyro de Souza, ativo na Bahia a finais do século XVIII), dentre vários outros, a partir dos fundos documentais por ele custodiados.⁴

No entanto, precisamos evitar “reinventar a roda” no que diz respeito à pesquisa. Isso significa a necessidade de aproveitar o ADoHM de forma institucionalmente mais efetiva, na sua missão de guardião da memória institucional relativa à música. Assim, desde 2013 viemos propondo o estabelecimento do Fundo Memória da Pesquisa em Música que abrigue todos os materiais e documentos acumulados e/ou produzidos durante as pesquisas realizadas nas áreas de concentração do PPGMUS-UFBA. Segundo já informamos anteriormente, a área de concentração em Musicologia guarda toda a documentação relativa às pesquisas desenvolvidas, e vem sendo tratada para acesso por pesquisadores. Mas, o que acontece com as outras dimensões da memória institucional? Como proceder com o dia a dia da OSUFBA, do Madrigal e dos outros conjuntos estáveis da EMUS? Como obter e integrar os acervos dos seus destacados docentes recentemente falecidos como, por exemplo, Piero Bastianelli e Horst Schwebel, dentre outros? Como nos prepararmos para esse futuro inevitável a todos?

Fora as questões relativas à infraestrutura às quais a UFBA como um todo precisa atender, é bom lembrar dos marcos legais pertinentes a serem cumpridos, nos quais o ADoHM se encontra apenas limitado e/ou condicionado pelas práticas institucionais vigentes correlatas. Além do Artigo 215 da Constituição Brasileira – que afirma que “o Estado garantirá o pleno exercício dos direitos culturais e acesso às fontes da cultura nacional, e apoiará e incentivará a valorização e a difusão das manifestações culturais” –, existem outros marcos legais que o ADoHM procura respeitar e atender, embora de maneira quase que isolada dentro da UFBA. Dentre eles, podem-se incluir a Lei n.º 8.159/91 (também conhecida como Lei de Arquivos), a Lei n.º 9.610/98 (Lei de Direito Autoral), além da Resolução n.º 41 do Conselho Nacional de Arquivos (Conarq) e suas consequências diretas, por exemplo, no alcance da Portaria n.º 1224 de 2013 do Ministério da Educação (MEC), dentre os mais significativos – incluindo aque-

4 A guisa de exemplo dessa produção, veja-se a webpage do selo Hyperion <http://www.hyperion-records.co.uk/dc.asp?dc=D_CDA68114> com destaque para a faixa 16 (*Ascendit Deus*) e o texto de apresentação do CD a cargo do regente do conjunto Ex Cathedra, Jeffrey Skidmore, no qual refere a visita de pesquisa realizada no ADoHM.

les oriundos da Fundação Biblioteca Nacional (FBN), Instituto Brasileiro de Museus (IBRAM), etc.

Porém, quando se trata de atender qualitativamente ao referido marco legal, em toda a sua completude e especificidades, o ADoHM enfrenta (como a maioria das bibliotecas, arquivos e centros de documentação de música no Brasil) uma quase completa carência de capacitação específica em documentos relativos à música por parte do pessoal técnico (bibliotecários e arquivistas). Embora viemos desenvolvendo diversas estratégias formativas (palestras, seminários, minicursos), normativas (lexicográficas, terminológicas e descritivas), e tenhamos contado com a ajuda de alguns arquivistas e bibliotecários ao longo desse processo, a falta sistêmica de um bibliotecário e um arquivista designados especificamente para o ADoHM limita de maneira significativa a forma que os serviços são atualmente oferecidos ao público, ao tempo em que condiciona a visibilidade do seu acervo bibliográfico e documental altamente especializado.

Para além de atender o marco legal, incluindo o desenvolvimento de políticas institucionais de guarda documental e tratamento da informação de maneira consistente e sistêmica (envolvendo do respeito à linha de custódia e proveniência ao respeito à integridade dos seus fundos documentais⁵), precisamos desenvolver uma verdadeira consciência técnica-documental, no que diz respeito ao registro e à gestão documental corrente e intermediária e sua devida avaliação e temporalidade. Isto deve incluir uma preocupação constante no registro de todas as atividades artísticas e culturais desenvolvidas pela EMUS, como se fazia nas décadas iniciais da nossa instituição e cujo registro em fitas de rolo se encontram disponíveis também no ADoHM-UFBA.

Se todas as carências forem resolvidas e as missões previstas para o ADoHM fossem efetivamente garantidas pela UFBA, dentre os resultados esperados, poder-se-ia incluir não apenas uma melhor e maior preservação da memória cultural e musical da UFBA, mas também uma maior visibilidade da produção, cultura e patrimônio musical da Bahia, da região e do país, cujas consequências no fortalecimento da pesquisa em música seriam perceptíveis em muito curto prazo.

5 Nesse sentido, é mister lembrar que 65% do fundo permanente EMUS-UFBA ainda aguarda a sua transferência para o ADoHM-UFBA, se encontrando atualmente em condições de alto risco, sofrendo constante deterioro físico, com significativa perda informacional.

APÊNDICE: BREVE GUIA DOS FUNDOS DO ADOHM

O Guia dos Fundos Documentais fornece um conhecimento preliminar e geral sobre o acervo ao tempo em que auxilia o usuário a organizar a sua pesquisa a partir do tema do seu interesse. Cada um dos fundos custodiados pelo ADoHM está aqui descrito incluindo as seguintes informações:

Título: denominação do fundo.

Datas limite: período em que o fundo está inserido.

Dimensão e suporte: quantificação por suporte (textual, iconográfico, sonoro, musicográfico, etc.)

História administrativa: informações relativas à pessoa física ou jurídica produtora do fundo, assim fornecendo noções do contexto em que os documentos foram produzidos e/ou acumulados.

Conteúdo: resumo das principais informações como tipo documental, assunto, locais e datas.

Acesso: informações relativas à legislação que regula a consulta e às condições de acesso ao fundo.

Instrumentos de pesquisa: indicação de guias, catálogos e inventários que fornecem informações relativas ao conteúdo.

Título do Fundo: ESCOLA DE MÚSICA DA UFBA

Datas limite: 1954-2000.

Dimensão e suporte: 2105 metros lineares de documentos textuais, musicográficos e iconográficos.

História administrativa: A atual Escola de Música da UFBA teve quatro fases institucionais: a) 1954-1962 - Seminários Livres de Música; b) 1963-1969 - Seminários de Música; c) 1970-1988 - Escola de Música e Artes Cênicas; e d) 1988-até o presente - Escola de Música.

Conteúdo: Arquivo Permanente da EMUS-UFBA, incluindo documentação oriunda da Orquestra Sinfônica, do Madrigal, assim como documentação diversa (iconográfica, sonora e textual) de natureza pedagógica-musical e extensionista. EM PROCESSAMENTO.

Acesso: Entrar em contato solicitando a consulta.

Instrumentos de pesquisa: EM ELABORAÇÃO.

Guia do Fundo Documental GRUPO DE COMPOSITORES DA BAHIA

Título do Fundo: GRUPO DE COMPOSITORES DA BAHIA

Datas limite: 1966-1975.

Dimensão e suporte: 120 metros lineares de documentos textuais, musicográficos e iconográficos.

História administrativa: Surgido em 1966, as suas atividades se estenderam até 1975.

Conteúdo: Arquivo remanescente do Acervo do Grupo de Compositores da Bahia. A documentação tem relação com outros fundos custodiados pelo ADoHM. EM PROCESSAMENTO.

Acesso: Entrar em contato solicitando a consulta.

Instrumentos de pesquisa: EM ELABORAÇÃO.

Título do Fundo: ERNST WIDMER

Datas limite: 1954-1987.

Dimensão e suporte: 120 metros lineares de documentos textuais, musicográficos, sonoros, audiovisuais e iconográficos.

História administrativa: Ernst Widmer (Aarau, 25-04-1927 - 3-01-1990) foi músico, compositor e docente suíço-brasileiro. Veio para o Brasil em 1956, a convite de Hans-Joachim Koellreutter e, ainda nos anos 1960, naturalizou-se brasileiro. Sua vasta produção artística abrange vários gêneros musicais e enorme variedade de formações vocais e instrumentais. Foi membro da Academia Brasileira de Música, tendo ocupado a cadeira 31.

Conteúdo: Parte do arquivo pessoal de Ernst Widmer. Doado ao ADoHM por Adriana Widmer em 2014, a documentação tem relação com outros fundos custodiados pelo ADoHM. EM PROCESSAMENTO.

Acesso: Entrar em contato solicitando a consulta.

Instrumentos de pesquisa: EM ELABORAÇÃO.

Guia do Fundo Documental LUIZ GONZAGA MARIZ

Título do Fundo: LUIZ GONZAGA MARIZ

Datas limite: 1930-1954.

Dimensão e suporte: 125 metros lineares de documentos textuais, musicográficos e iconográficos.

História administrativa: EM PROCESSAMENTO.

Conteúdo: Arquivo Permanente da Orquestra Sinfônica da Bahia criada e regida pelo Pe. Luiz Gonzaga Mariz, S.J. EM PROCESSAMENTO.

Acesso: Entrar em contato solicitando a consulta.

Instrumentos de pesquisa: EM ELABORAÇÃO.

Guia do Fundo Documental HILDEBRANDA ANGÊLICA DA FONSECA KÁTEB

Título do Fundo: HILDEBRANDA ANGÊLICA DA FONSECA KÁTEB

Datas limite: 1960-1987.

Dimensão e suporte: 20 metros lineares de documentos textuais, musicográficos e iconográficos.

História administrativa: Hildebranda Angêlica da Fonseca Káteb foi professora da EMUS-UFBA assim como arquivista da OSUFBA. Além dessas atividades desenvolveu consistente atividade como organista.

Conteúdo: EM PROCESSAMENTO.

Acesso: Entrar em contato solicitando a consulta.

Instrumentos de pesquisa: EM ELABORAÇÃO.

Título do Fundo: ANTÔNIO FERNANDO BURGOS LIMA

Datas limite: 1990-2008.

Dimensão e suporte: 70 metros lineares de documentos textuais e musicográficos.

História administrativa: Antônio Fernando Burgos Lima, graduado em Engenharia Civil pela UFBA (1973), assim como em Composição e Regência pela mesma universidade (1990), era Mestre em Música pela UFBA (1996) e docente da EMUS-UFBA. Compôs dezenas de obras para formações instrumentais e vocais diversas, até o ano do seu falecimento.

Conteúdo: EM PROCESSAMENTO.

Acesso: Entrar em contato solicitando a consulta.

Instrumentos de pesquisa: EM ELABORAÇÃO.



Semiótica Existencial como interface para a análise musical

Cleisson Melo

O compor em si, dentro de uma visão mais ampla, envolve, dentre outras coisas, criação, ajuntamentos, análise e o fazer. Já o compor como fenômeno envolve avaliação e escolhas, onde colocar tudo junto está relacionado com o processo de inventar mundos. Segundo Heidegger (1989, p. 35), “ser obra quer dizer instalar um mundo”, considerando que mundo não é somente a concentração de coisas (contáveis ou não). Logo, o processo de sistematização como forma de entender o mundo, por onde tem caminhado o campo da análise musical, tem muitas vezes omitido a estética do próprio processo, não contemplando, dentro da visão estética de Heidegger, a beleza do processo de combinar ideias e sons.

Em contrapartida, nos dias atuais, está cada vez mais difícil discutir questões e desafios analíticos sem envolver algum tipo de relação; seja através de inter-relações, do cruzamento de abordagens ou de transdisciplinaridade. Nesse sentido, entendo que a Semiótica tem desempenhado um papel relevante no campo da Teoria e da Análise Musical, em especial a Semiótica Existencial (SE). Pretendo, então, evidenciar a SE como uma possível interface capaz de ser interseccionada a outras abordagens e processos, trazendo um pouco mais de luz ao cerne da dimensão analógica do processo em si.

A SEMIÓTICA EXISTENCIAL

Os estudos no campo da Semiótica têm crescido nas últimas décadas. Porém, aparentemente nada de “novo” tem se desenvolvido. A SE, teoria desenvolvida há menos de 20 anos pelo Eero Tarasti, se mostra uma das mais significativas abordagens sobre Semiótica nestas duas últimas décadas. Com uma base bastante filosófica (franco-alemã), a SE abre um novo paradigma no campo da significação e comunicação. Tarasti (2012, p. 71) afirma que “a semiótica está em fluxo”, e estudar o signo em movimento e fluxo promove fundamentos essenciais para entender a vida dos signos a partir de dentro, de como os signos se tornam signos. A SE mostra-se uma teoria deveras inclusiva e abrangente, especialmente no âmbito da música pelo viés da significação, comunicação, narrativa e discurso musical.

Não há uma pretensão de retorno ao existencialismo, mas uma releitura dos fundamentos da Semiótica “clássica” à luz de determinados filósofos. Kant, Hegel, Heidegger, Jaspers e Sartre são alguns pensadores que fundamentam a SE, sem deixar de fora Saussure e principalmente Greimas, considerando o estruturalismo e o pós-estruturalismo, indo às fronteiras da Semiótica e às margens de uma abordagem fenomenológica e hermenêutica. Tarasti estabelece uma “neosemiótica” (por ele mesmo determinada) pretendendo representar o pensamento do século XXI com base numa filosofia que considere o nosso tempo e os desafios nele contidos. Para tanto, ele fornece uma nova perspectiva do sujeito e da subjetividade, ampliando ainda mais as diversas possibilidades de aplicação. Há um novo discernimento em relação à *transcendência*, *Dasein*, *modalidades*, *valores*, *Moi* e *Soi* e assim por diante. (TARASTI, 2012) À medida que formas avançando, irei tratar melhor e explicar cada termo já citado.

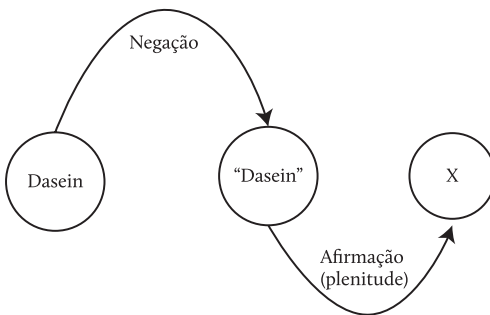
O esquema teórico da SE está fundamentalmente focado em como os signos se tornam signos. Em resumo, existem três principais signos: a) *pré-signos*, ou seja, virtuais, entidades transcendentais. De uma forma abstrata se apresentam como valores axiológicos, que não deixam de ser ideias que alguém pode ter antes de serem *actualizadas*, transcritas, ou seja, antes de tornarem-se b) *signos atuantes*. Quando estes últimos são executados, transmitidos, percebidos pela comunidade, ser tonam então c) *pós-signos*, que exercem seu “real” impacto nos destinatários. Isso baseia-se em duas categorias de natureza ontológica: o *Dasein* e a *Transcendência*. O *Dasein* quer dizer literalmente ser/estar-ali, e em

poucas palavras “é simplesmente o mundo no qual nós, como sujeitos/indivíduos, vivemos rodeados por outros sujeitos/indivíduos e objetos, como os quais tentamos entrar em acordo”.¹ (TARASTI, 2009, p. 1750, tradução nossa)

O movimento do *Dasein* acontece de duas maneiras na transcendência. Primeiro a negação, onde o indivíduo que habita o *Dasein* sente-se insatisfeito, deficiente de alguma forma, então ele nega. Este indivíduo percebe sua “insignificância” no sentido existencial hegeliano. Este vazio o impulsiona a continuar e buscar por algo mais, satisfação – afirmação; segundo movimento do *Dasein*. É o que Sartre diz a respeito do ser se tornar mais consciente de si mesmo através do ato de negação.

Se observarmos a Figura 1: Modelo do *Dasein* - Semiótica Existencial notamos uma nítida diferença deste modelo como o modelo greimasiano (quadrado semiótico que vemos mais adiante). Esse modelo lida com círculos, setas e linhas curvas, ou seja, o *design* já indica a intenção de Tarasti em tratar do signo em movimento. O movimento não é estático, muito pelo contrário, o movimento pode acontecer em ambos os sentidos – ir e vir – podendo o indivíduo acessar, mesmo que através da memória, o *Dasein* anterior.

Figura 1: Modelo do *Dasein* - Semiótica Existencial



Fonte: Tarasti (2009).

1 “Is simply the world in which we as subjects live, surrounded by other subjects and objects with which we try to come to terms.”

A transcendência, se seguirmos no campo da significação, “é qualquer coisa que está ausente, mas presente em nossas mentes”.² (TARASTI, 2009, p. 1757) Em outras palavras, é algo ausente, mas que podemos pensar, refletir e discutir a respeito. Se atentarmos para o modelo do diálogo de Saussure, o espaço entre os indivíduos não está vazio, mas sim repleto pelo que Greimas chama de modalidades. Isso nos coloca também no campo da comunicação, onde “na teoria da semiótica eu [o autor] diferencio a linguística tradicional e as modalidades lógicas, no que se refere à vida no *Dasein* das modalidades, o que retrata a comunicação entre o *Dasein* e a Transcendência”.³ (TARASTI, 2009, p. 1757)

Na SE o *Dasein* não é somente o meu ser/minha existência, esse também abrange os outros indivíduos e objetos. Isso permite que novas categorias de signos emerjam no tráfego entre o *Dasein* e a Transcendência. Com base numa abordagem mais moderna apresentada por Fontanille na distinção entre *Moi* (M; eu) e *Soi* (S; a sociedade), “o ‘si mesmo’ (*Soi*) funciona como uma espécie de memória do corpo (*Moi*); ele dá forma aos traços de tensão e necessidades que tenham apresentado ou foram inseridas no corpóreo ‘Eu’ (*Moi*)”.⁴ (TARASTI, 2012a, p. 17) Dessa maneira, na SE, à luz de Fontanille, o “ser-em-e-para-si” de Hegel se torna “ser-em-e-para-mim”. Diferente do espírito hegeliano da coletividade, o “outro” está presente aqui, daí temos o encontro com o “você” (o outro), que se traduz em “ser-em-e-para-você”. Esse cunho social permite a emergência de valores abstratos e virtuais dos signos que ainda não se tornaram “concretos”.

Nos termos do princípio de *Ich-Ton*⁵ de Uexküll, o que determina a identidade e individualidade de um organismo, nos podemos distingui-lo em aspectos: *Moi* e *Soi*. Em “eu” o sujeito aparece como tal, como um pacote de sensações; no ‘si mesmo’ o sujeito aparece como observado pelos outros,

2 “is anything that is absent, but present in our minds.”

3 “In the theory of existential semiotics I distinguish traditional linguistic and logical modalities, which concern life in *Dasein*, from metamodalities, which portray communication between *Dasein* and transcendence.”

4 “The self (*Soi*) functions as a kind of memory of the body (*Moi*); it gives form to the traces of tensions and needs that have lodged or been inserted in the fleshly “Me” (*Moi*).

5 “*Ich-Ton* (*Me-Tone*) é um conceito do biólogo Jakob Uexküll que significa o filtro pelo qual um organismo aceita ou rejeita sinais de seu ambiente. Essa metáfora se refere à partitura dentro do organismo interpretada por estímulos externos. Assim, cada compositor ou músico tem seu próprio “*Ich-Ton/Me-Tone*”, determinando um estilo.”

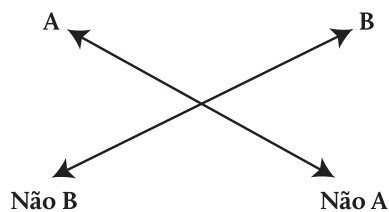
como determinado socialmente. Estes constituem os aspectos existenciais e sociais do sujeito, ou melhor, seus lados individuais e comunais.⁶ (TARASTI, 2015, p. 24, tradução nossa)

Sartre demonstra que, quando o indivíduo se torna observador de si mesmo, ele está mudando sua atenção para “ser-para-si”. Assim, ele está colocando em voga a relação de contraposição entre o “em-si” e o “para-si”; o ser do fenômeno *versus* o ser da consciência. Quando Heidegger (2001) afirma que a essência do *Dasein* é sua existência, ele está reforçando a capacidade de ser. Seguindo seus passos, Sartre afirma que “a existência precede e condiciona a essência”, estabelecendo que “somente pelo fato de ter consciência dos motivos que solicitam minha ação, tais motivos já constituem objetos transcendentais para minha consciência”. (SARTRE, 1997, p. 543)

Vejamos então o quadrado semiótico de Greimas e a aplicação do esquema *Moi/Soi* ao quadrado:

Figura 2: Quadrado Semiótico de Greimas x *Moi/Soi*

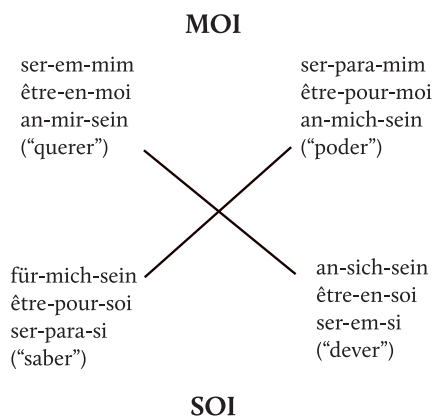
2a) Quadrado Semiótico de Greimas



Fonte: elaboração do autor.

6 “In terms of Uexküll’s principle of *Ich-Ton*, which determines the identity and individuality of an organism, we can distinguish in it two aspects: *Moi* and *Soi*. In “me” the subject appears as such, as a bundle of sensations; in the “self” the subject appears as observed by others, as socially determined. These constitute the existential and social aspects of the subject, or rather, its individual and communal sides.”

2b) Moi/Soi

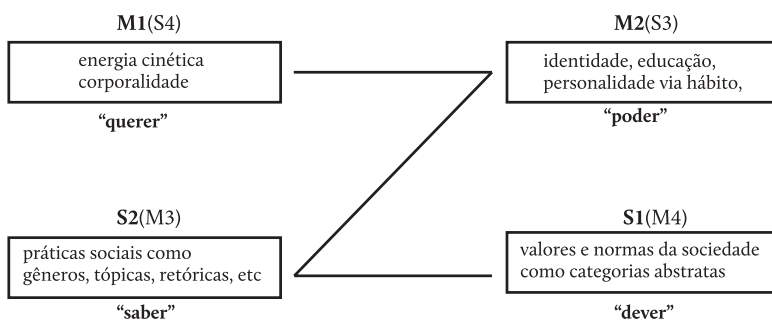


Fonte: Tarasti (2015).

Tarasti incrementa o quadrado (semiótico) greimasiano com a indicação dos quatro casos do Ser. Baseado no *Dasein*, uma nova teoria da mente humana está presente nos princípios do *Moi/Soi*, desdobrados nos quatro modos do ser: corpo, pessoa, práticas sociais e valores. Isso pode ser ilustrado no *Z-model* proposto por Tarasti, combinando as esferas dos *Moi(s)* e *Soi(s)* (individual e coletivo, corpo e forma). Resumidamente, seria não somente o movimento do espírito coletivo de Hegel, mas o movimento e comunicação entre eles (*Moi* e *Soi*) na “transformação do um ego corpóreo caótico na sua identidade”.⁷ (TARASTI, 2015, p. 25) É exatamente na tensão dialética entre *Moi* e *Soi*, com base nas modalidades greimasianas do sujeito, que podemos entender o *Z-model* (*Zemic model*) e o processo de comunicação/transformação entre os *Moi(s)* e *Soi(s)*.

⁷ “Transformation of a chaotic corporeal ego into its identity.”

Figura 3 - Z-model (Tarasti)



Fonte: Tarasti (2015).

Os aspectos relativos os *Moi* (M) e *Soi* (S) representam os dois lados de nossa subjetividade. “O social tem impacto e poder sobre nós somente porque foi internalizado em nossas mentes. Desta maneira, o *Soi* pode se impor em nosso *Moi*”.⁸ (TARASTI, 2012, p. 136) A tensão presente entre *Moi* e *Soi* é a base para este modelo taxinômico do ser, onde há a gradual socialização e materialização de nossos egos, cada vez mais sublimados, seguindo até que possa representar os aspectos intelectuais e espirituais de nossa sociedade. Isso quer dizer que no processo de desenvolvimento do ser corpóreo para o ser intelectual/espiritual, devemos considerar que os atos mais físicos presentes no M1 também traz, mesmo que pequenos e/ou subjetivos, traços do *Soi*, assim como os mais abstratos aspectos de nossa existência social traz pequenos traços do nosso ego físico (*Moi*). Temos então que (1) M1=S4, (2) M2=S3, (3) S2=M3 e (4) S1=M4. Dessa forma,

Em todo texto musical, discurso ou expressão, temos estes quatro aspectos: (1) material físico concreto surgindo como gestos musicais e desejos musicais, formações ondulantes mais ou menos caóticas da energia cinética da música. (2) Pessoas ou “atores” musicais, as quais são as mais estáveis entidades antropomórficas, como temas e motivos musicais; estes têm perfis

8 “The social has impact on and power over us only because it has been internalized in our minds. In this way, the *Soi* can impose itself on our *Moi*.”

bem definidos e constituem unidades da narração musical. (3) Na música temos normas sociais, manifestando-se em (a) figuras retóricas, (b) tópicas, ou seja, características de estilo internalizado a partir dos campos sociais musicais ou não, e (c) os gêneros, as estruturas sociais necessárias para a comunicação musical. (4) Cada unidade musical tem um aspecto estético de conteúdo, sendo os valores ou ideias que a música transmite ou significa”.⁹ (TARASTI, 2012a, p. 137-138, tradução nossa)

Olhando primeiramente pelo viés do *Moi*, a primeira e mais importante modalidade é o *querer*. Esse não quer dizer somente “querer fazer” ou “não querer fazer”, mas também “querer ser” ou “não querer ser”. O *poder* é uma categoria de energia, capacidade. *Saber* tem uma relação com a memória do *Moi*, uma espécie de eu interior. Interessante notar que num sentido bergsoniano, há uma relação do conhecimento com o fazer e poder. É através deste que uma composição pode emitir informações em si, e a partir desta memória, a obra pode retomar suas formas, conhecimento e poder. O *Moi* tem suas próprias necessidades internas e uma certa autonomia, não se permitindo dobrar sob as forças impostas pelo *Soi*.

Já no caso do *Soi*, a principal categoria, *dever*, assume as estruturas comunicativas; estilos, gênero, etc. Podemos dizer que quando um compositor coloca um título em sua obra, ela tem o *dever* de ser, o compromisso em dever ser. É no *saber* que se dá o conhecimento do ingresso de elementos no *Dasein*, ou seja, a transcendência na obra. O *poder* se relaciona com a adoção de técnicas e/ou recursos, os quais o *dever* e o *saber* poderão alcançar. Por último, o *querer*, que se expressa quando “um compositor fala de sua comunidade e, em seguida, permite seu *Soi* se exprimir”.¹⁰ (TARASTI, 2012c, p. 51, tradução nossa)

9 “In every musical text, discourse or expression, we have these four aspects: (1) Concrete physical material appearing as musical gestures and musical desires, more or less chaotic wave-like formations of the kinetic energy of music. (2) Musical “actors” or persons, which are the more stable anthropomorphic entities, like musical motifs and themes; these have clear-cut profiles and constitute units of musical narration. (3) In music we have social norms, manifesting in (a) rhetorical figures, (b) topics, i.e. style features internalized from musical or nonmusical social fields, and (c) genres, the social frameworks necessary for musical communication. (4) Every musical unit has an aesthetic aspect of content, being the values or ideas which the music conveys or signifies.”

10 “Comme lorsqu’un compositeur parle au nom de sa communauté et laisse alors son ‘Soi’ s’exprimer.”

Considerando os questionamentos relacionados do Ser ao Fazer, o *Moi* representa os casos individuais e o *Soi* o coletivo. Assim, como a SE busca imaginar e retratar a vida dos signos a partir de dentro, podemos dizer que S1 é a voz da sociedade, ideologias, axiologias, mitos, e assim por diante. Já no S2 se manifestam as leis, regras e instituições. É o mesmo que a noção de *Habitus* proposta por Bourdieu. O S3 dimensiona, como questionamento, até que ponto as propriedades e características pessoais podem servir à sociedade. O S4 questiona até que ponto a sociedade pode adentrar o comportamento de um indivíduo.

No campo do indivíduo, em M1, o indivíduo se questiona a respeito de sua existência. “Quem sou eu?” “Eu acordo pela manhã, eu respiro, não sinto nenhuma dor, eu existo, isso é maravilhoso”.¹¹ (TARASTI, 2012b, p. 330, tradução nossa) O M2 se relaciona com a personalidade, como o indivíduo pode desenvolver sua personalidade e identidade. É a ideia de personalidade de Snellman.¹² O M3, “como posso conseguir um emprego, posição, um papel em uma instituição social que corresponda à minha personalidade, habilidades e inclinações?”¹³ (TARASTI, 2012b, p. 330, tradução nossa) Também se relaciona com os anseios de aceitação pela comunidade e de ter sucesso. M4 relaciona um questionamento à aceitação das normas impostas pela comunidade. Isso apresenta a realização do *Moi* e *Soi* por duas direções opostas do *Dasein*, onde os questionamentos se apresentam ligados à direção deste movimento, relacionado com os objetivos e direcionamentos deste.

Está claro que o processo é bastante dinâmico e comunicativo entres as quatro dimensões apresentadas. Vale ressaltar que o poder dinâmico desse processo permite que a comunicação transponha etapas, ou melhor, pode haver em determinados casos a passagem de uma dimensão a outra pulando alguma(s). Por exemplo, em alguns estudos sobre performance, o processo pode ir de M1 a S1 sem passar pelos demais.

Podemos notar que na SE a teoria das modalidades de Greimas é um ponto importante, e assume um novo direcionamento. Por serem as modalidades

11 “I wake up in the morning, I breathe, I do not feel in any pain, I exist, this is wonderful.”

12 Johan Vilhelm Snellman (1806-1881), estadista e filósofo cujo os pensamentos e ideias vanguardistas ajudaram a reforçar de uma ideologia finlandesa.

13 “How I can obtain a job, position, role in a social institute that would correspond to my personality, skills, and inclinations?”

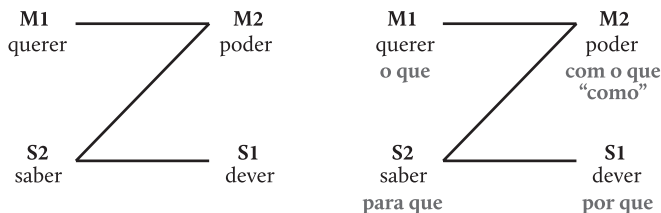
conceitos processuais, são dinâmicos por natureza. E como tais, podemos interseccionar com diversos outros processos e abordagens.

SEMIÓTICA EXISTENCIAL, PROCESSO COMPOSICIONAL E MITO

Lindembergue Cardoso (1939-1989), compositor que fez parte do Grupo de Compositores da Bahia, deixou algumas anotações sobre seu ensino no Curso de Composição na UFBA. Dentre as notas há uma em específico sobre o processo de ensino da composição musical, na qual Lindembergue propõe colocar o aluno diante de quatro questões: “Compor o que, com o que, para que, e por que?”. Da mesma forma que podemos entender estas questões como um campo de escolhas, também podemos ver isso como opções que um compositor tem durante seu processo composicional. Paulo Costa Lima, que nos brindou com a “descoberta” destas anotações, colocou que o próprio compositor denominou este processo de, em outras palavras, “meter a mão na massa”. (LIMA, 2011)

Seguindo as indicações de Lima (2011), devemos atentar para quatro campos ligados aos quatro pontos. “Compor o que?”: isso nos coloca no campo do fazer, o processo criativo e do que poderia ser composição, o fazer sentido. “Compor com o que?”: esse é o campo material, do material composicional, os caminhos da composição, a direção dos materiais, ou seja, o campo dos “como”. “Compor para que?”: o campo das dimensões, do uso dos materiais e objetos composicionais. “Compor por quê?”: esse campo das indefinições é ao mesmo tempo o campo das respostas e questionamentos (caminhos para ideologia composicional). Esse tratamento pragmático nos permite interseccionar esse processo como modalização do processo composicional a partir do ponto de vista de Cardoso, além de nos parecer bastante significativo, principalmente pela sua universalidade com relação à modalização do compor e suas possibilidades analíticas sobre as estratégias, processos e ideologia de um compositor e/ou obras. Para tal intento, temos os caminhos composicionais (“com o que”, “como”) baseado no processo criativo (“o que”), nas dimensões (“para que”) e indefinições/questionamentos (“por que?”). Esta interseção através do *Z-model* do Tarasti está ilustrado na Figura 4: *Z-model* e o processo composicional.

Figura 4: *Z-model* e o processo composicional



Fonte: Tarasti (2015).

Esse modelo apresentado (ver Figura 4: *Z-model* e o processo composicional) também suscita entender a produção de valores, ou seja, os signos produzidos como significado e comunicação. É através da ajuda das modalidades que os valores vêm a se concretizar. (TARASTI, 2015, tradução nossa) Através do diagrama (abaixo) proposto pelo Tarasti, podemos notar o caminho de como esses valores se tornam signos:

valores =====> modalidades =====> signos

Na SE os valores são transcendentais, e não se tornam “concretos” sem a ação/intervenção do sujeito. Eles existem ou são produzidos independentemente da necessidade da crença de alguém. Estes valores podem ser ideias transcendentais em conjunto com valores que existem fora do *Dasein*. “No entanto, em alguns casos e em determinadas circunstâncias, eles começam a exercer sua influência no *Dasein*, quando algum sujeito vivendo nele – individual ou coletivo – sente este valor como seu”.¹⁴ (TARASTI, 2012b, p. 321, tradução nossa)

Uma vez que é possível ao sujeito perceber estes valores como signos, a modalização é uma etapa indispensável para a compatibilização dos valores e signos. No contexto musical, o movimento de “transformação” de valores em

¹⁴ However, in some cases and under certain circumstances, they start to exercise their influence within the *Dasein*, when some living subject therein – individual or collective – feels such a value as his own.

signos por meio do processo/atitude composicional deve seguir o pensamento de que “uma ideia abstrata é condensada e cristaliza-se no final em um signo”.¹⁵ (TARASTI, 2012a, p. 320, tradução nossa) A produção de valores pode ser significativa no processo de desvendar a identidade de um compositor “impregnado” de ideologia e atitudes. Do mesmo modo, os valores produzidos são fundamentais na determinação das modalidades do discurso. Tudo indica que as modalidades se portam da seguinte maneira:

querer (*vouloir*): eu quero conectar o valor *x* ao significado da ação *x*. Se o sujeito não quiser isso, esse valor não poderá se manifestar. [...] **saber** (*savoir*): Eu sei que o valor *x* existe; sem esse conhecimento não posso sequer querer concretizá-lo no meu valor atuante. [...] **poder** (*pouvoir*): estou apto a conectar um valor *x* a uma ação *x* – por exemplo, eu quero ajudar pessoas doentes, mas para fazer algo, preciso me especializar em medicina. Eu quero ajudar os pobres, mas ao menos que eu possa lhes oferecer uma moradia, não posso ajudá-los. [...] **dever** (*devoir*): dever significa a interiorização dos valores.¹⁶ (TARASTI, 2012b, p. 322-323, grifo nosso)

Começa a ficar claro que a representatividade, então, vai pelo campo de escolhas, e pode assumir um ímpeto criador com base nas modalidades anteriormente propostas. Sabemos da importância no processo dos “o que, como, para que e por que”, porém, como indicador de estratégias, assumimos que a produção de valores também está nas escolhas de um determinado compositor. Isto poder está representado na interseção entre as modalidades.¹⁷

Por outro lado, a semiose acontece verticalmente e horizontalmente. Sobrepondo-o aos eixos paradigmáticos e sintagmáticos de Saussure, o eixo vertical deve fornecer o “cumprimento das ideias da transcendência”¹⁸ (TARASTI,

15 Some abstract idea is condensed and crystallizes at the end into a sign.

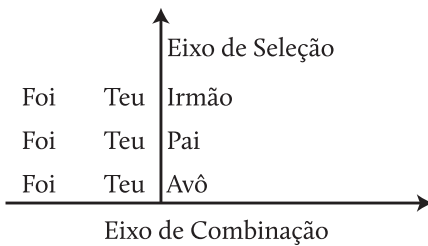
16 “1. want (*vouloir*): I want to connect value *x* to the signified of act *x*. If subject would not want it, this value could not manifest. [...] 2. know (*savoir*): I know that value *x* exists; without such knowledge I cannot even want to concretize it in my value act. [...] 3. can (*pouvoir*): I am able to connect a value *x* to an act *x*—for example, I want to help sick people but to do something I have to master medicine; I want to help the poor, but unless I am able to provide a property, then I cannot do it. [...] 4) must (*devoir*): must means the internalization of values.”

17 Modalidades estas que estão relacionadas aos M1, M2, S2 e S1.

18 “Fulfillment of ideas of transcendence.”

2012a, p. 326, tradução nossa) – campo das escolhas – “o que”, processo criativo; e “com o que”, caminhos composicionais. No sentido horizontal, o processo de comunicação se modaliza e “sintagmatiza”, ao mesmo tempo, através da temporalidade – “para que”, dimensões e uso do objeto composicional; “por que?”, indefinições e respostas. Assim, a sucessiva linearidade da escolha de elementos faz sentido para uma combinação entre os signos.

Figura 5: Eixos – Sintagma e Paradigma



Fonte: baseado em Fiorin (2002).

O que estou querendo mostrar é que essas modalidades atuam no valor do objeto no sentido de “afetar a existência modal do sujeito”. (FIORIN, 2007, p. 4) Além disso, entender que o valor aplicado a um objeto/signo está em seu respectivo valor e também na sua relação com os demais objetos, pode prover uma rede de conexões em uma obra musical. Essas conexões, baseadas nos valores aplicados a um signo, determina coerência e direcionalidade ao fluxo musical.

A representação do transcendental na SE acontece quando a natureza transcendental de ambos os movimentos atua como comunicação e significação. Em outras palavras, os aspectos horizontais e verticais da música, divididos em níveis distintos, podem revelar alguns aspectos do processo composicional. Levando em consideração que na música “o som” acontece exatamente pela simultaneidade dos elementos musicais, o tecido musical é quem representa o resultado do processo de comunicação entre os diferentes vértices do *Z-model*.

Esta interseção entre as modalidades me parece ser uma forma, dentro do processo aqui proposto, em colocar em evidência o pensamento, estratégias e

processos composicionais, bem como a ideologia de um compositor através da SE. Podemos assim, por exemplo, entender melhor um determinado compositor ou período no sentido de desvendar alguns aspectos do seu processo composicional, especialmente se o objetivo é explorar os mecanismos de expressão e composição. A aplicação dessa abordagem pode nos permitir identificar sinais culturais-musicais em obras musicais, retratando a construção e representação de elementos representativos e significados através da experiência cultural.

Se tivermos em mente o principal movimento do *Z-Model* – desenvolvimento do corpóreo a uma consciência, uma personalidade mais estável –, assim que o *Moi* encontra o *Soi* (em seu mundo social), valores e ideias, mesmo que abstratos, emergem no intuito de se concretizarem no sentido prático. Para isso, o movimento pode se dar no sentido *Moi-Soi* ou *Soi-Moi*. Considerando que as extremidades do quadrado semiótico são formadas pelo que o Tarasti chama de *pré-signos* circundados pela semiose, para que esses se concretizem em signos atuantes, é necessário passar pela transcendência. A evolução do corpóreo em se tornar um signo para si, e o impacto de um ego mais estável, estão diretamente ligados aos valores transcendentais que permitem, em termos de *atualização*, que esse se torne um signo para os outros. Para resumir isso, podemos imaginar um gesto musical baseado no *Moi*, o que pode ser um efeito ou técnica estilística em contraponto com o gênero, por exemplo.

Agora que já temos uma ampla possibilidade de manter conexões estratégicas, levando em conta que o *Moi* e *Soi* estão conectados por uma espécie de ponte, sem se separarem do todo, esse encontro do eu (*Moi*) com a sociedade (*Soi*) acontece como conjunção, seja misturando-se ou divergindo-se. Isso também permite que abordagens mais hermenêuticas e epistêmicas possam se sobrepor, ou até mesmo ser vir de base para uma fundamentação analítica nesse contexto. Podemos então pensar a SE ativando ou sendo ativada, sendo ela o fio condutor da análise ou servindo de base para amarrar diversas abordagens num mesmo processo.

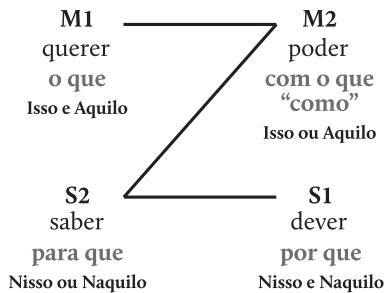
Gilbert Durand tem um importante estudo a respeito das estruturas antropológicas do imaginário, que se parece dialogar com a teoria linguística de Saussure. Durand (2002) afirma que o estudo da cultura imaginária e as inter-relações com o mito possibilitam trocas dinâmicas de imagens míticas. Dessa forma, Durand aborda as estruturas imaginárias separando as imagens de duas maneiras: regime diurno e regime noturno. O regime diurno é a antítese, ligado

à verticalização das imagens; oposição entre ideias ou palavras. O regime noturno é a harmonização, conjunção, eufemismo, a horizontalidade das estruturas místicas e sintéticas. “O regime diurno é da antítese, isto ou aquilo; o noturno é da junção, eufemização, do isto e aquilo”. (MURATA, 2009, p. 207)

Nota-se uma relação com a teoria linguística de Saussure. Segundo Saussure (2006), os elementos linguísticos se relacionam em dois domínios distintos; eixo de seleção (paradigmático) e eixo de combinação (sintagmático). Sabemos que esse processo de combinação e escolha não se dá de maneira aleatória, e é necessário que o enunciador selecione os termos e os ordene de maneira lógica, cabendo assim obedecer a um padrão definido pelo sistema (ver Figura 5: Eixos – Sintagma e Paradigma).

Pode não haver uma aplicação diretamente aos regimes de Durand, porém a lógica é a mesma. O processo de escolha e combinação funciona de igual maneira – isto ou aquilo *versus* isto e aquilo, conjugando para o sentido do discurso. Isso pode dar além de sentido, linearidade ao imaginário/mito. Sobrepondo isto à teoria do *ser*, posso dizer que o *isso e/ou aquilo* se torna *nisto e/ou naquilo*.

Figura 6: *Z-Model*: processo composicional e mito



Fonte: Tarasti (2015).

Tomando como exemplo o compositor Villa-Lobos, dono de uma numerosa obra musical e de personalidade forte e ímpar, posso abalizar o resultado de uma aplicação prática desta proposta da seguinte forma: *Moir*: suas experiências cinéticas e rítmica corporal primária, fenômenos, elementos, suas entida-

des rítmicas básicas, o gestual primário; *Moi2*: todos os ritmos primários e gestos desenvolvidos em suas maneiras e hábitos pessoais, típicas figuras rítmicas villalobianas – o temperamento e gestos rítmicos (ou não) característicos de Villa-Lobos; *Soi2*: gêneros, tópicos, etc., gesto como tópicos; e *Soir*: o gesto ou o impulso rítmico sublimado, elevado e transfigurado em um princípio estético, por exemplo, o ritmo como um dos elementos da estética villalobiana.

CONCLUINDO

O que estou buscando evidenciar neste breve texto é a flexibilidade e fluidez existente na SE. Através de uma análise neste formato, é possível atentar para o uso de elementos que refletem o social em disjunção com os objetos musicais, refletindo um equilíbrio entre as forças *Moi* e *Soi*.

Conglomerados podem ser formados pela acumulação de inúmeras abordagens. Isso quer dizer que usando duas, três ou mais abordagens, por exemplo, é factível colocar este modelo no *output* de um compositor (ou obra, ou conjunto de obras) e aplicá-lo como uma espécie de filtro capaz de evidenciar processos, técnicas, materiais musicais, manipulações, o ímpeto composicional, expressão, e assim por diante, trazendo um pouco mais de luz ao cerne da dimensão analógica do processo em si. Dependendo do objetivo da análise, esse acúmulo de abordagens viabiliza dimensionar valores e processos em cada categoria (vértice). Estes quatro conglomerados resultantes (acúmulo de subcategorias) representam diferentes aspectos da dimensão musical de uma obra, ressaltando diferentes etapas, camadas do tecido musical, processos e/ou escolhas de um compositor. Na prática, isso quer dizer que a adição de mais subcategorias permite ampliar a abrangência destas subcategorias, funcionando como elementos que destacam e/ou valorizam cada aspecto do *Mois* ou *Sois* em um ponto distinto.

Penso que, nesse sentido, esta teoria (SE), como proposta analítica, se mostra efetiva em evidenciar aspectos de manipulação de intertextos, processos, discurso, narrativa, significado musical, e assim por diante, permitindo a SE de se interpor ou servir de base/meio (interface) para diversas abordagens em fa-

vorecimento do fazer e do pensar composicional; partes essenciais do processo em si. Isso está demonstrado na tese *Saudade: representação e semiótica em Villa-Lobos*.

REFERÊNCIAS

- DURAND, G. *As estruturas antropológicas do imaginário: introdução a arquetipologia geral*. 3. ed. São Paulo, SP: Martins Fontes, 2002.
- FIORIN, J. L. *Introdução à linguística*. São Paulo: Contexto, 2002.
- HEIDEGGER, M. *A origem da obra de arte*. Lisboa: Edições 70, 1989.
- LIMA, P. C. *O problema, o sistema e a mão na massa*. 2011a. Disponível em: <<https://paulocostalima.wordpress.com/2011/04/19/o-problema-o-sistema-e-a-mao-na-massa>>. Acesso em: 14 jan. 2017.
- MELO, C. de C. *Saudade: representação e semiótica em Villa-Lobos*. 2016. Tese (Doutorado) – Escola de Música, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2016. Disponível em: <<http://www.repositorio.ufba.br:8080/ri/handle/ri/21080>>. Acesso em: 14 jan. 2017.
- MURATA, E. K. N. N. Semiótica e imaginário no discurso de folder. *Travessias*, v. 3, n. 03. p. 205-220, 2009. Disponível em: <<http://e-revista.unioeste.br/index.php/travessias/article/view/3464>>. Acesso em: 14 jan. de 2017.
- SARTRE, J. P. *Ser e o nada: ensaio de ontologia fenomenológica*. Trad. Paulo Perdiggão. Petrópolis: Vozes, 1997.
- TARASTI, E. *Existential semiotics*. Bloomington: Indiana University Press, 2000.
- TARASTI, E. “What is existential semiotics? From theory to application”. In: Tarasti E.; FORSELL, P.; LITTLEFIELD, R. (Ed.). In: COMMUNICATION: UNDERSTANDING/ MISUNDERSTANDING, 9., 2007, Helsinki-Imatra, *Proceedings...* Helsinki: International Semiotics Institute, 2009.
- TARASTI, E. *Semiotics of classical music: how Mozart, Brahms and Wagner talk to us*. Berlin: De Gruyter Mouton, 2012a.

TARASTI, E. Existential semiotics and Cultural Psychology. In: VALSINER, J. (Ed.). *The Oxford Handbook of Culture and Psychology*. Oxford: Oxford University Press, 2012b.

TARASTI, E. Style et forme chez Villa-Lobos: une interprétation sémiio-existentielle. In: ALENCASTRO, L. F. D.; FLÉCHET, A.; PISTONE, J. P. e D. (Ed.). *Villa-Lobos des sources de l'oeuvre aux échos contemporains*. Musique et musicologie, no. 43, Honoré Champion, Paris, pp. 49-64, 2012c.

TARASTI, E. *Seen und Schein: explorations in existential semiotics*. New York: De Gruyter Mouton, 2015.



Pesquisa(s) e memória(s) em Execução Musical nas atividades da regência

José Maurício Valle Brandão

No Brasil, as pesquisas em música se expandiram muito nos últimos anos. Esse fato pode ser atribuído a diversos fatores, dentre os quais ao incentivo e à incrementação dos órgãos públicos federais, estaduais e municipais, e à criação e expansão dos cursos de pós-graduação em música. Contudo, é preciso ressaltar que, esforços à parte, ainda persistem alguns graves entraves na área da execução musical, que dificultam sensivelmente a consolidação das tentativas de resgate do grande patrimônio cultural em que se constituem as práxis musicais brasileiras.

Nesse sentido, pode-se afirmar que a publicação de antologias, coletâneas e, acentuadamente, edições críticas do repertório nacional ainda é pouco expressiva. Outro problema agudo é a ainda reduzida quantidade de pesquisas sobre execução de música brasileira, fato que tem impedido uma atuação consistente e sistemática dos *performers*, uma vez que lhes faltam as informações básicas necessárias sobre obras e compositores, bem como outros aspectos ligados ao ambiente e à interpretação musicais.

Isso posto, alguns questionamentos se impõem no tocante à execução do repertório brasileiro: como situar estético-estilisticamente a produção musical brasileira? O que consideramos produção musical brasileira afinal? Como criar referenciais teóricos e práticos auxiliares à atuação do intérprete no que concerne à execução desta música “dita” brasileira? A presente reflexão busca instalar-se nesse espaço de vacância conceitual e procedimental, contribuindo para o desenvolvimento de um pensamento específico sobre a execução/interpretação de música brasileira e, por conseguinte, auxiliando no resgate de tantos acervos e de sua reintegração ao processo dinâmico da produção cultural brasileira, resgatando-os de um ostracismo crescente.

A presente reflexão está direcionada no sentido de indicar caminhos para os questionamentos apresentados, conquanto a consolidação das práticas interpretativas no Brasil é um processo em andamento que se efetivará à proporção em que forem superados problemas como: a falta de incentivo à pesquisa; as dificuldades encontradas na aquisição dos recursos didáticos disponíveis no mercado; a insuficiência dos programas de reciclagem e atualização profissional e a escassez de publicações de partituras, antologias, coletâneas, edições críticas e outras obras com caráter técnico, histórico e estilístico.

Entende-se por performance em música ao conjunto de procedimentos utilizados na transformação – decodificação – da notação musical, em ações físicas necessárias à execução aos instrumentos musicais, de modo que tal notação seja realizada em sons. Dentro do universo da Execução Musical, situa-se a regência, que pode ser desta maneira conceituada: “a direção da performance musical através de gestos visuais destinados a assegurar unanimidade na execução e interpretação”.¹ (Westrup, 1980, p. 641) Entretanto, ao lado deste enfoque, puramente técnico, hão de ser acrescentados dois outros aspectos que então juntos podem determinar o que de fato vem a ser a prática da regência: as práticas interpretativas e as relações humanas.

“As práticas interpretativas referem-se às regras e hábitos de tempos passados, que servem como ponte de ligação na lacuna existente entre notação e execução em música”,² (RUDOLF, 1980, p. 331) cujo estudo para o executante tem os

1 “The direction of a musical performance by means of visible gestures designed to secure unanimity both of execution and of interpretation.” Jack Westrup “Conducting”.

2 “Performance practice refers to rules and habits of former times, which served to bridge the gap between the notation and execution of music.”.

propósitos de: estabelecer um entendimento básico dos problemas de interpretação, implementar uma visão em perspectiva de todo o repertório disponível, ao tempo que possibilita o direcionamento de investigações sobre repertórios inéditos. (RUDOLF, 1980, p. xiii) O conhecimento e domínio dos princípios das relações humanas são úteis ao regente no sentido de habilitá-lo a comunicar-se com pessoas de modo a obter delas o máximo em rendimento, com a melhor qualidade possível, e com a plena satisfação de todos. Desse modo, para Max Rudolf, assim é definido um regente: “O regente deve ser um músico treinado, deve saber como trabalhar com pessoas em grupo, e deve ser capaz de conduzir suas intenções aos seus executantes através de gestos”.³ (RUDOLF, 1980, p. xv)

Considerando-se a diversidade de elementos necessários à formação de um regente, faz-se necessário questionar em que medida a aptidão a essa atividade é um fator de importância na busca da excelência neste campo. “Em verdade, em todas as profissões a medida do sucesso é inseparável de um talento inato”.⁴ (RUDOLF, 1980, p. xiii) Mas neste caso especificamente, aparte a musicalidade, é condição *sine qua non* a aptidão à liderança. É sabido que – do mesmo modo como se pode aprender a dominar procedimentos de comunicação necessários a um progresso satisfatório nas relações humanas, úteis nas atividades de direção de um grupo qualquer – a capacidade de concatenar as pessoas e suas atividades de modo a obter o resultado desejado é um “talento” ou “aptidão” inerente a poucos. Ainda, a disposição de estar sempre exposto (o elemento que tem função destacada dentro de um grupo) e assumindo a responsabilidade de condução, o que significa arcar com méritos e deméritos dos resultados obtidos, são realidades inerentes à prática da regência às quais muitos não se dispõem.

Desse modo, muitos podem ser os enfoques do que vem a ser a prática da regência: execução musical, composição, musicologia, educação musical. Numa visão em primeiro plano, a execução musical e a composição são os campos mais correlatos à regência: a primeira como atividade básica daquele que trabalha com a direção de grupos dos mais diversos na realização de repertório, e a segunda como ferramenta a partir de cujo conhecimento pode o músico devotado à

3 “The Conductor must be a trained musician, must know how to work with people in a group, and must be able to convey his intentions to his players by means of gestures.”

4 “True, in every profession the measure of success is inseparable from an inborn talent.”

prática da regência realizar o intuito dos compositores. Ou ainda mesmo quando ambas atividades são exercidas pelo mesmo indivíduo: regente-compositor.

A Musicologia na prática da regência se faz presente, quando a investigação de circunstâncias histórico-sociais revelam-se fatores de profunda importância sobre as práticas interpretativas. Não seria portanto errôneo afirmar que ao questionar e pesquisar práticas interpretativas, o regente estaria “enfocando musicologicamente” seu trabalho. Mas seria sim leviano titular simples e aleatoriamente de musicólogo um regente, particularmente porque para o domínio de tão específico campo de conhecimento – que detém seus métodos, técnicas e processos próprios – há que se voltar estudo especificamente a ele. E ainda, por outro lado, porque muitos dos instrutores no campo da regência ainda insistem em transmitir aos seus discípulos a “tradição mais ou menos correta” que herdou de seus mestres. (RUDOLF, 1980, p. 332) Entretanto, muitos profissionais em regência atualmente têm se voltado a questões de interpretação em repertório corrente e resgate de repertórios inéditos, como também, graças ao que chamamos de Musicologia Histórica, podemos manipular partituras de praticamente todos os séculos que nos antecederam. (DUPRAT, 1991, p. 84) Nesse sentido, a Musicologia tem estado a serviço da execução musical e lhe conferido ricos mananciais de repertório.

No que concerne à educação musical em relação à prática da regência, Max Rudolf cita o seguinte: “Se educação é a arte de abrir a mente das pessoas, então a função do regente num ensaio deve ser denominada educacional, não no senso de ensino formal mas sim de trazer à tona todas as melhores qualidades latentes nos seus músicos”.⁵ (RUDOLF, 1980, p. 392)

Sob o ponto de vista da execução musical – enfoque a que se presta a presente reflexão – o regente deve dominar aquilo que pretende realizar, de modo a manipular o material musical e humano que dispõe, estando preparado para efetuar as escolhas e decisões que julga pertinentes, com o intuito de obter o resultado que espera como ideal estético e interpretativo. Nesse sentido, deve eleger, através de seu estudo, pesquisa e capacitação, aquilo que determinará como “correto” e como “bonito”, (RUDOLF, 1980, p. 331, tradução nossa) o que deve estar fundamentado em todo o conjunto de conhecimentos de arte,

5 “If education is the art of opening people’s minds, then the conductor’s function in rehearsal must be called educational, not in the sense of formal teaching but of bringing to the fore all the best qualities latent in his musicians.”

música, história, estética, etc., cuja formação e amadurecimento não são aptidões inatas, mas sim conhecimentos construídos.

Com base nesse lastro, apoiado sobre os diversos campos, entendemos que pesquisa e memória em execução não podem ser entendidas como expressões singulares. É a pesquisa que habilita o processo teórico e prático da performance. A memória não é apenas o registro puro e simples da atividade realizada, mas sim – e principalmente – é a fonte sobre a qual o processo formativo (educacional) e comunicativo (artístico) se fundem para projetar, realizar e difundir produtos e processos.

Nesse sentido, entendemos que investimentos precisam ser feitos nos processos diversos de memória, com vistas ao registro das atividades desenvolvidas e como fonte de informações para os desdobramentos formativos. Para tal, a imprescindível à área de performance um especial olhar nos processos de memória recente e memória imediata. Há uma infinidade de produtos acadêmicos, educacionais e artísticos realizados todos os dias nas universidades brasileiras – aqui posso lembrar dos tantos concertos realizados pessoalmente a cada ano – mas que inserem-se apenas na memória orgânica e fugaz do público ali presente.

É verdade que seria – talvez – economicamente inviável sonhar com a possibilidade de registramos uma memória de cada atividade realizada. Mas, num mundo de tantas ferramentas tecnológicas, não é impossível imaginar um incremento significativo dos registros artísticos de nossa produção. Tais materiais poderiam ser disponibilizados em bancos de dados virtuais ou mesmo nos repositórios institucionais.

Uma rede de preservação da atividade artística é o que vislumbramos com esta reflexão. Não pretendemos contrapor as ações sobre memória histórica e memória imediata. Mas sim enfatizar que na ação sistemática sobre a memória imediata contribuimos sobremaneira para a memória histórica, com desdobramentos significativos na formação e na atividade artística. O que seria tudo isso senão pesquisa em música!

REFERÊNCIAS

DUPRAT, R. Pesquisa histórico-musical no brasil: algumas reflexões. *Revista Brasileira de Música*, Rio de Janeiro, n. 19, 1991.

RUDOLF, M. *The Grammar of Conducting: a practical guide to baton technique and orchestral interpretation*. 2.th. ed. New York: G. Schirmer Inc., 1980.

WESTRUP, J. Conducting. In: SADIE, S. (Ed.). *The New Grove Dictionary of Music and Musicians*. 5 th. Ed., London: Macmillan Publishers Corp., 1980. v. 4.

Sobre os autores

Angela Lühning

Professora de Etnomusicologia na Escola de Música da Universidade Federal da Bahia (UFBA), onde trabalha com ênfase nas culturas musicais brasileiras, desde abordagens de gravações históricas, discussões sobre epistemologias, preparação de educadores/as com ênfase na diversidade cultural a pesquisas sobre e vivências com práticas culturais contemporâneas em comunidades afro-brasileiras. Atua também na Fundação Pierre Verger (Salvador), além de ter publicado livros, artigos e outros materiais sobre todas essas questões.

Claudia Regina de Oliveira Zanini

Doutora em Ciências da Saúde pela Faculdade de Medicina da Universidade Federal de Goiás (UFG); mestre em Música, especialista em Musicoterapia em Educação Especial e em Saúde Mental; graduada em Piano pela Escola de Música e Artes Cênicas - EMAC/UFG. Pesquisadora e Professora do Curso de Musicoterapia e do PPG-Música/UFG. Presidente da Comissão de Pesquisa e Ética da World Federation of Music Therapy (WFMT). Coordenadora do NEPEV-UFG (Núcleo de Ensino, Pesquisa e Extensão em Envelhecimento).

Cleisson Melo

Compositor, musicólogo e semiólogo. Tem atuado, principalmente, na área de Teoria e Análise Musical, com especial interesse em compositores brasileiros. É membro dos grupos de pesquisa PAMVILLA, liderado pelo Prof. Dr. Paulo de Tarso Salles, e do grupo The Semiotics of Cultural Heritage liderado pelo Prof. Dr. Eero Tarasti. Está sempre envolvido em congressos relacionados com a análise musical, com publicações sobre: Significado Musical, Semiótica Existencial e Villa-Lobos.

Cristina Tourinho

Professor Associado IV da Escola de Música da Universidade Federal da Bahia (UFBA). Mestre e doutora em Música (Educação Musical) pela UFBA, com pós-doutorado pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Estuda técnicas e estratégias para o ensino coletivo de violão, técnicas de motivação, jogos musicais, realizando cursos para diversas instituições no Brasil. Em 1999 recebeu bolsa da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) para estudar no Institute of Education, Londres. Foi chefe do Departamento de Música Aplicada da UFBA. Diretora Regional Nordeste da Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM), coordenadora e vice-coordenadora do Programa de Pesquisa e Pós-Graduação em Música (PPGMUS) da UFBA.

Diana Santiago

Professora associada IV na Escola de Música da Universidade Federal da Bahia (UFBA), onde leciona na graduação e pós-graduação. Criou e lidera desde 1995 o Núcleo de Pesquisa em Performance Musical e Psicologia da UFBA. Doutora em Música, tendo realizado pós-doutorado no Centre for Performance Science (RCM, bolsa Capes, 2015). Pesquisadora bolsista do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

Guilherme Bertissolo

Natural de Porto Alegre, radicado em Salvador desde 2007. Compositor, pesquisador e professor adjunto da Universidade Federal da Bahia (UFBA), onde obteve o grau de doutor em Composição, com período sanduíche na University of California, Riverside. Tem tido obras apresentadas e recebido premiações e distinções no Brasil, nos Estados Unidos e na Europa. É diretor-geral da Fundação Mestre Bimba desde 2013, em Salvador, onde dá continuidade à sua pesquisa de doutorado. Foi um dos idealizadores e coordenou o projeto Música de Agora na Bahia. Atualmente, atua como coordenador de produção e difusão de extensão na Pró-Reitoria de Extensão da UFBA, é docente permanente do Programa de Pesquisa e Pós-Graduação em Música (PPGMUS) da UFBA e coeditor da ART Music Review.

Heinz Karl Schwebel

Bacharel em Música (UFBA), mestre em Música (New England Conservatory) e doutor em Artes Musicais (Catholic University of America). É professor associado da Escola de Música da UFBA e 1º Trompete da OSBA. Em 1997 e 1998, foi o único brasileiro a integrar os quadros da Jerusalem International Symphony Orchestra em Israel. Como músico sinfônico, já atuou como primeiro trompete sob a regência de Zubin Metha, Gunther Schuller, Aldo Cecatto, Marek Janovsky, Eleazar de Carvalho e outros. Como solista, interpretou os concertos de Haydn, Hummel, Neruda, Vivaldi, Handel, Tartinni, Arutunian, Marcello e Alfredo Dias. Em 2001, fez a estreia sul-americana do Concerto de Eric Ewazen para trompete e cordas, e em 2006, fez a estreia mundial do Concerto para Trompete de José Guerra Vicente. Foi vencedor do Prêmio Braskem de Cultura e Arte (2003), lançando seu primeiro CD solo. É trompetista do grupo de Intérpretes Musicais da Bahia (GIMBa); vencedor do Prêmio Funarte de Música Clássica e do Prêmio Feira Música Brasil/Funarte/Petrobras, ambos em 2010. No final de 2008 foi eleito diretor da Escola de Música da UFBA de abril de 2009 a abril de 2012, reeleito para mais um período até 2017.

Joel Barbosa

Obteve os graus de bacharel em clarineta pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) e de mestrado e doutorado pela University of Washington. Atualmente, é professor titular da Escola de Música da Universidade Federal da Bahia (UFBA), onde atua como professor nos cursos de bacharelado, mestrado e doutorado, com disciplinas, pesquisas e projetos de extensão nos seguintes temas: clarineta, bandas de música, métodos coletivos para instrumentos musicais e educação musical em comunidade.

José Davison da Silva Júnior

Licenciado em Música pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Bacharel em Direito pela Faculdade de Direito de Olinda. Especialista em Musicoterapia pelo Conservatório Brasileiro de Música. Especialista em Educação Especial pela Faculdade Frassinetti do Recife. Mestre em Música (Área de concentração: Música, Educação e Saúde; Linha de pesquisa: Musicoterapia: convergências e aplicabilidades) pela Universidade Federal de Goiás (UFG). Doutor em Música (Educação Musical) com pesquisa em Cognição Musical pela Universidade Federal da Bahia (UFBA), com período sanduíche no Centro de Mente e Cérebro da Universidade da Califórnia, Davis, Estados Unidos. Autor do livro *Interfaces entre Musicoterapia e Bioética* (Editora CRV). Professor do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco (IFPE).

José Maurício Valle Brandão

Graduado (1993) em Instrumento/Piano pela Universidade Federal da Bahia (UFBA), mestre em Música, Regência Orquestral (UFBA, 1999), doutor em Música, Regência Orquestral e Operística (UFBA, 2009), e doutor em Música, Regência Orquestral e Musicologia pela Universidade do Estado de Louisiana (Estados Unidos, 2011). É atualmente professor de Regência, vice-diretor da Escola de Música da UFBA e coordenador artístico da Orquestra Sinfônica e Madrigal da UFBA.

Luciana Del-Ben

Bacharel em Música pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), mestra e doutora em Música pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Atualmente, é professora associada da UFRGS. Foi presidente da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música (ANPPOM) – Gestão 2011-2013/2013-2015. É bolsista de produtividade em pesquisa do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) – Nível 1C.

Marcos Nogueira

Doutor em Comunicação e Cultura pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), tendo defendido tese intitulada *O ato da escuta e a semântica do entendimento musical*, é professor associado do Departamento de Composição da Escola de Música da UFRJ e docente do Programa de Pós-Graduação em Música da mesma instituição. Pesquisador atuante nas subáreas de composição musical, cognição musical e teoria da música, desde 1993, atua regularmente como compositor, regente e instrumentista dedicado à música acadêmica contemporânea.

Martha Tupinambá de Ulhôa

Atualmente é docente permanente do Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UFRJ); pesquisadora do Conselho Nacional de Pesquisa (CNPq) – Nível 1C; secretária da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música (ANPPOM) (2015-2017) e coordenadora de Artes (2012) da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro (FAPERJ). Tem experiência na área de artes, com ênfase em música, pela perspectiva da musicologia.

Pablo Sotuyo Blanco

Docente e pesquisador da Universidade Federal da Bahia (UFBA) onde também obteve seu doutorado em 2003, é um dos iniciadores de diversos projetos nacionais relacionados à documentação relativa à música, incluindo o estabelecimento do Repertório Internacional de Iconografia Musical no

Brasil (RIdIM-Brasil) do qual é atualmente o presidente, do capítulo nordestino do Repertório Internacional de Fontes Musicais no Brasil (RISM-Brasil) e integrante pro tempore do Comitê Gestor interino da filial brasileira da Associação Internacional de Arquivos, Centros de Documentação e Bibliotecas de Música (IAML-Brasil). Coordena o Acervo de Documentação Histórica Musical (ADoHM) da UFBA e preside a Câmara Técnica de Documentos Audiovisuais, Iconográficos, Sonoros e Musicais (CTDAISM) do Conselho Nacional de Arquivos (CONARQ) em representação da UFBA. Ativo compositor e musicólogo, tem publicado amplamente a sua produção científica sobre música e iconografia musical no Brasil e no exterior. Atua na área de música com ênfase em composição musical e musicologia.

Paulo Costa Lima

Compositor. Professor titular de Composição da Escola de Música da Universidade Federal da Bahia (UFBA). Membro da Academia Brasileira de Música (Cadeira 21), da Academia de Letras da Bahia e da Academia de Ciências da Bahia. Pesquisador com Bolsa de Produtividade pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Catálogo com 115 obras, com 420 performances registradas em mais de 20 países. Livros (7), Organização de obras (10), Artigos (35). Bacharel e mestre pela Universidade de Illinois-Estados Unidos, Doutor em Educação pela UFBA e em Artes pela Universidade de São Paulo (USP). Diretor da Escola de Música da UFBA (88-92), Pró-Reitor de Extensão da UFBA (96-2002), Presidente da Fundação Gregório de Mattos (2005-2008, órgão de cultura da cidade de Salvador), Assessor Especial do Reitor da UFBA (desde 2014).

Solon Santana Manica

Doutor em Práticas Interpretativas na Universidade Federal da Bahia (UFBA), sob orientação do Prof. Dr. Lucas Robatto. Mestre em Música pela UFBA, Bacharel em Sopros – ênfase: flauta transversal – na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), sob orientação do Prof. Dr. Leonardo Loureiro Winter. Atuou como solista frente a Orquestra do SESI/FUNDARTE, após ser selecionado no concurso para jovens solistas em 2006 e 2009, também frente a Orquestra Sinfônica da

UFBA, 2011 e 2013. Tem participado de festivais de música como Femusc, Oficina de Música de Curitiba, Festival de Inverno da Unisinos, Festival Internacional de Flautistas da ABRAF, Festival Internacional SESC de Música e de masterclasses com renomados professores como Michel Debost, Alain Daboncourt, Maurício Freire, Danilo Mezzadri, Michel Bellavance, Carol Wincenc, Philippa Davies entre outros.

Sonia Regina Albano de Lima

Presidente da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Música (ANPPOM). Doutora em Comunicação e Semiótica – Artes da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP), Pós-doutora pelo Instituto de Artes da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (IA-UNESP). Bacharel em Direito pela Universidade de São Paulo (USP). É professora da Pós-Graduação em Música do IA-UNESP, desde 2004. Possui diversas publicações na área de educação musical, performance e interdisciplinaridade. É líder de pesquisa do Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação Musical (GPEM) IA-UNESP e Grupo de Estudos e Pesquisa em Interdisciplinaridade (GEPI) PUC/SP.

Wellington Gomes

Doutor em Composição pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Atualmente é professor de Composição, Orquestração, Literatura e Estruturação Musical, atuando na graduação e no Programa de Pós-graduação (Mestrado e Doutorado) da Escola de Música da UFBA. Como compositor tem participado de diversos eventos e concertos dedicados à música contemporânea brasileira. Recebeu vários prêmios em concursos de composição local, regional, nacional e internacional. Suas obras têm sido executadas por diversas orquestras e conjuntos no Brasil, Alemanha, Polônia, Noruega, Dinamarca, França, Espanha, Itália, Suíça, Costa Rica, Estados Unidos e Qatar.

Esta obra foi publicada no formato 170 x 240 mm
utilizando a fonte Calluna e Scala Sans
Impressa na Gráfica Cian em Salvador
Papel Alcalino 75 g/m² para o miolo e
Cartão Supremo 300 g/m² para a capa
Tiragem de 300 exemplares

Salvador, 2016

Analisando práticas, obstáculos e perspectivas no âmbito de suas trajetórias de existência – uma iniciada recentemente, e em plena consolidação (PPGPROM), e outra inaugurada em 1990, um dos programas pioneiros no Brasil (PPGMUS) –, os Programas de Pós-Graduação em Música da Escola de Música da UFBA se defrontaram com questões e temas fundamentais que também mobilizam a atenção nacional de inúmeros pesquisadores, e que, claramente, fazem parte de uma reflexão sobre o futuro da pesquisa em música no Brasil. Como entender o sutil entrelaçamento de instâncias como pesquisa e produção artística, pesquisa e ensino, pesquisa e memória e pesquisa e sociedade? O presente volume registra o esforço inicial de uma interlocução produtiva em torno desses desafios.

