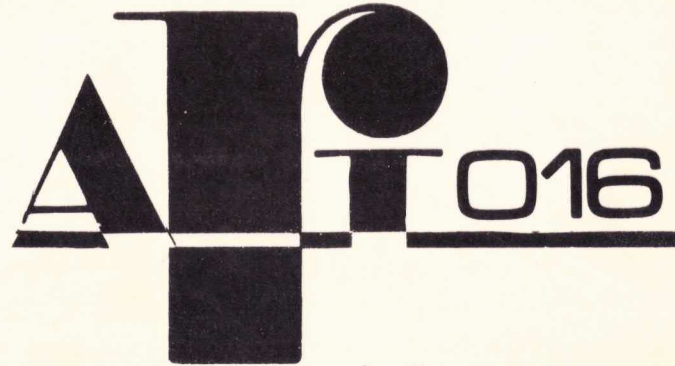


ISSN 0102-3357



revista da escola de música
da ufba

0
te
16, dez. 1988 Periódico

700 Arte

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

zembro de 1988



993320
127081

n.16, dez. 1988

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA

REITOR

José Rogerio da Costa Vargens

VICE-REITOR

Eliane Elisa de Souza e Azevedo

DIRETOR DA ESCOLA DE MÚSICA

Paulo Costa Lima

PUBLICADA COM O APOIO DO CNPQ - FINEP.

ENDEREÇO POSTAL

Escola de Música da UFBA.

Parque Universitário Edgard Santos

Salvador - 40.000 - Bahia - Brasil

ART 016

ISSN 0102-3357

Revista da Escola de Música da UFBA

Dezembro de 1988

EDITOR: PAULO COSTA LIMA

CO-EDITORES: JAMARY OLIVEIRA, ANA MARGARIDA CERQUEIRA
LIMA E LIMA

CONSELHO EDITORIAL:

ALDA DE JESUS OLIVEIRA

ANA MARGARIDA CERQUEIRA LIMA E LIMA

FERNANDO BARBOSA DE CERQUEIRA

JAMARY OLIVEIRA

MANUEL VICENTE RIBEIRO DA VEIGA JR.

PAULO COSTA LIMA

CORPO CONSULTIVO:

ERNST WIDMER (UFBA)

PIERO BASTIANELLI (UFBA)

FREDRIC LITTO (USP)

REGIS DUPRAT (UNESP)



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
TOMBAMENTO PATRIMONIAL

Nº 127081 DATA 14/10/08

993320

ART: revista da Escola de Música e Artes
Cênicas da Universidade Federal da
Bahia. - n. 001 (abr./jun. 1981).
Salvador, 1981 - 3 vezes p/ano (abr.,
ago., dez.).

Periodicidade varia: n. 001-005, tri
mestral. A partir de 006, três vezes
por ano. Interrompida em 1987.

1. Arte - Periódicos. 2. Música - Pe
riódicos. 3. Teatro - Periódicos. 4. Dan
ça - Periódicos. I. Universidade Federal
da Bahia. Escola de Música e Artes Cêni
cas.

CDD 705

CDU 7(05)

Tiragem: 1.000 exemplares

IDENTIDADE DA MÚSICA LATINOAMERICANA
(pressupostos sócio-culturais)

Fernando Cerqueira

SUMÁRIO

IDENTIDADE DA MÚSICA LATINO-AMERICANA: Pressupostos sócio-culturais - FERNANDO CERQUEIRA.....	05
ESTUDO DA FORMA VARIAÇÃO DO SÉCULO XVI ATÉ J. S. BACH-CARLOS KATER.....	13
EL PROBLEMA DE LA ENSEÑANZA DE LA COMPOSICIÓN Y LA FORMACIÓN DEL COMPOSITOR - DANTE GRELA.....	33
SCHOENBERG OP. 19/6: UMA ABORDAGEM ATRAVÉS DA TEORIA DOS CONJUNTOS - ILZA NOGUEIRA.....	55
ÍNDICE DE AUTOR E ÍNDICE DE TÍTULOS DA REVISTA DE MÚSICA E ARTES CÊNICAS DA UFBA - ART 001 a ART 014 - Org. GILDA MARIA PONDE BASTIANELLI E ROSA MARIA DE OLIVEIRA FREIRE DE LIMA.....	75

O debate sobre a música na América Latina objetivando traçar a sua identidade, não pode jamais ignorar a discussão sobre a identidade cultural, onde a música, nos seus processos de produção, circulação e recepção funciona como um dos fatores. A Arte se articula como sub-sistema na realidade dos povos, acompanhando de forma complexa, e não determinista, as ideologias que estão na base dos processos sociais. Em decorrência, a música latinoamericana teria mil faces se admitíssemos que são mil as ideologias geradoras de estéticas; talvez haja tão somente uma meia dúzia de faces identificáveis no turbilhão de influências que nos pressionam, e os musicólogos, seguindo com precisão as suas pistas, encontrarão certamente os modelos originais. Mas, sem a pretensão de esgotar em minutos o que cientistas culturais vem tentando há décadas, podemos montar um quadro sucinto que nos possibilite delinear o perfil genético comum para as nossas ART. 016, Salvador: 05-11, dez. 1988

culturas ou, ao menos, mostrar a base natural onde os processos artísticos se desenvolvem, entre os países de fala e cultura latinoamericana.

1) Fatores que indicam *dissemelhanças*:

- a) multiplicidade das culturas pré-colombianas, remificadas dos principais troncos-maia, asteca, inca, tupi-guarani-sustentadas em diferentes características de ordem ecológica, étnica, econômica e religiosa;
- b) diferentes colonizadores e diversos padrões de colonização responsáveis tanto pela variedade de trocas interculturais, quanto pela eliminação da cultura nativa em muitos casos, como acontecem no Brasil com as nações indígenas litorâneas.

2) Fatores que indicam *semelhanças* (ou aproximações):

- a) quase simultaneidade no desencadeamento do colonialismo espanhol e português entre 1492 e 1504 e das lutas pela independência no século XIX; os colonialismos francês, inglês e holandês começaram mais tarde, no século XVII e obtiveram uma menor ocupação territorial na América Latina.
- b) grande semelhança cronológica entre os colonizadores espanhóis e portugueses no sentido que representavam a Europa de final do século XV, apesar dos diferentes métodos de conquista e ocupação;

- c) perfis étnicos e culturais das populações latino americanas atuais, resultantes de mestiçagem (que estatísticas calculam em 90%) e de síncrétismos, originários basicamente de gradações ou degradações de um mesmo esquema: cultura pré-colombiana e/ou cultura da diáspora negra versus cultura européia; (e, mais recentemente, imigrações de outros continentes): 1970 227.140.000 habit./204.426.000 mestiços / 22.714.000 raça branca ou outra.
- d) características culturais atuais com ênfase nos elementos européus (velhos e novos) entre as classes dominantes, e maiores traços de culturas nativas ou de origem africana nas classes desfavorecidas; (existem graus de contradição entre os segmentos);
- e) papel decisivo da religião, especialmente a católica pela presença e ação pastoral dos jesuítas que usavam a música como recurso metodológico principal para a doutrinação. Citando José Maria Neves em "Música Contemporânea Brasileira" pg. 14, "Enquanto a colonização inglesa, protestante e rígida, dava primazia ao progresso material, a portuguesa e espanhola dava ênfase às atividades culturais e artísticas, tomadas como elementos de aculturação. Os resultados de tais processos serão logo sentidos; as artes serão mais importantes na América Latina dos séculos XVII

e XVIII, que nos Estados Unidos no mesmo período; ao contrário, no momento em que o desenvolvimento econômico se torna a mola do desenvolvimento cultural, os Estados Unidos tomarão avanço na América Latina".

- f) É preciso destacar, então, a pressão do moderno colonialismo econômico liderado pelos Estados Unidos, sobre o 3º mundo, reforçada pelo papel que os meios de comunicação de massa e a informática desempenham nos atuais processos aculturativos, além do interacionismo sempre vigilante na garantia da hegemonia política, econômica e militar;
- g) sobrevivência, em muitos países latinos, de povos indígenas ainda não aculturados ou que tentam permanecer com vida própria, em comunidades isoladas, apesar da gradativa assimilação de influências "civilizadas" causadas principalmente por interesses ligados à questão agrária.
- h) finalmente, ressalte-se o nosso passado/presente comum de autoritarismo político interno.

Concluindo este quadro, concordamos com Nestor Garcia Canclini no ensaio "As Culturas Populares no Capitalismo" quando afirma, em resumo, não devermos esquecer a relação entre os *capitais culturais* e os conflitos de classe, nem a função catalizadora das culturas dominantes "no capitalismo dependente possuidor de fortes raízes indígenas" (a

ART. 016, Salvador: 05-11, dez. 1988

crescimento aqui o elemento negro); as culturas dominantes, "ao se apropriarem da herança indígena e das culturas populares camponesas e urbanas, as recontextualizam e lhes atribuem um novo significado em função dos seus interesses", "sendo uma de suas principais operações reduzir o *étnico* ao *típico*".

A questão que agora se coloca é: o que nossa geração experimentalista pode fazer com esse "capital cultural heterogêneo, resultante de tão variadas influências"? É necessário, para isto, estabelecer pressupostos que afastem posições nacionalistas e neo-nacionalistas típicas, que a História já se encarregou de explicar como movimentos aparentemente voltados para os valores culturais autóctones, quando, na verdade, comprometidos com estéticas ultrapassadas e com atitude intelectual preconceituosa em relação às novas propostas emergentes, de transformação do fazer artístico, não conseguem (e ainda não conseguem) disfarçar a defesa de ideologias sociais de base muitas vezes, reacionária, apesar da camuflagem populista. Com diferença de grau ou de suportes ideológicos, mesmo o modernismo musical por exemplo, da Semana de 22, em S. Paulo, somente conseguiu aproveitar aqueles elementos das culturas populares que permitissem ou facilitassem uma conciliação sistemática com estruturas e concepções já tradicionais ou não muito avançadas da cultura européia de então, com intenção, justiça se faça, de mesclagem menos naturalista, mais original do que o formalismo rapsódico que vigorava no país, sem, no entanto, buscar, para além da cor local, da rítmica e do melodismo, o conhecimento das estruturas profundas latentes nas representações simbólicas e que fazem o *significa*

ART. 016, Salvador: 05-11, dez. 1988

de das manifestações artísticas.

Esta será certamente a tarefa da nossa geração, se acreditarmos que, ao lado da nossa contínua ânsia de renovação, ao lado da nossa suposta liberalidade cultural e criativa, paradoxalmente universalista e individualista cabe um espaço para opções comuns de natureza ideológica e porque não política, como forma de valorização cultural contra novos tipos de etnocentrismo. Tal valorização só será atingida através da autocrítica, estudos e ações que proporcionem um conhecimento vivenciado dos nossos problemas sociais abrangentes e não apenas os artísticos. O etnocentrismo vem tanto de fora quanto de dentro e de fato (citando novamente N.G. Canclini) existem dois tipos de etnocentrismo que surgem como consequência do processo capitalista de troca desigual: o imperialista, que através da multinacionalização da economia e da cultura tende a anular toda organização social que se transforme, em disfuncional; e o das nações, classes e etnias oprimidas, que só podem libertar-se por intermédio de uma enérgica auto-afirmação da sua soberania econômica e da sua identidade. "Assim, erram todos e erramos nós se pretendermos isolar a Arte em redomas (ou provetas) na ilusão de que o fato artístico sobreviverá com suas leis próprias, no purismo formalista da técnica e da estética, assepticamente desvinculados dos "ruídos" que nos entram pela janela ou, quem sabe, pela pele... Os meios artísticos e os materiais tornaram-se, hoje, assim como a roda, a eletricidade ou mesmo a vã filosofia, conquistas da humanidade e o direito a todos eles não pode ser mais privilégio de qualquer continente, nação ou grupo social. Acredi

to, porém, que o nosso problema não é de meios mas de fins. E a pretensa transnacionalização dos recursos parece que nos transforma facilmente em modernos "jesuítas" da nossa própria cultura, por não conseguirmos fazer a separação prática e artesanal entre meios, materiais e os compromissos estéticos importados, que normalmente trazem no seu bojo os conflitos sociais nos quais foram e são gerados, apesar da suposta e discutível analogia, para alguns, entre os conflitos internos e externos como método simplista de reduzir as questões. Tal postura, a nossa fluente e competente inconsciência se encarrega de cotidianamente alimentar. Assumir conscientemente a própria identidade, para nós latino-americanos, é assumir que ela não é uniforme mas plural, não é homogênea mas heterogênea de alternativas múltiplas que nos cabem, somente a nós, a cada instante definir. E que nos interessa mais encontrar o nosso possível destino comum através da crítica e da autocrítica, não da uniformização padronizadora, e mercadológica, de idéias e hábitos mentais niveladores, fundados em ismos velhos e novos, cavalos-de-tróia da dominação cultural e de todas as formas de opressão.

ESTUDO DA FORMA VARIÇÃO DO SÉCULO XVI ATÉ
J.S. BACH

Carlos Kater

RESUMO

Estudo da forma variação e suas características. Considerações sobre: as diversas particularidades do tema, tais como sua extensão, origem e localização na obra; a estrutura da forma variação, organização dos membros da série segundo graus de complexidade, natureza da variação e tipos mais característicos de linearidade das seções. Visão histórica sintética e aprofundada das manifestações mais importantes desta forma na Europa. Representação das linhas de força determinantes na evolução da forma variação desde o século XVI até J. S. Bach.

SUMMARY:

Study of the variation form and its characteristics. Considerations on: the several particularities of the theme, such as its extension, origin and localization in the opus; the structure of the variation form, the organization of the series members in conformity to its complexity grades, the sort of variation and the most characteristic linearity types of the sections. The historic, abbreviated and profound vision of the most important manifestations of this form in Europe. Representation of the lines of the determinative force in the evolution of the variation form since the 16th century till J.S. Bach.

1. AS CARACTERÍSTICAS DA FORMA VARIAÇÃO:

A forma variação, ou "tema e variações" como também é conhecida, ocupa um lugar particular dentro da história da música: figura como sendo a forma instrumental de prática mais antiga e quase sem interrupção no seu uso. Tendo feito suas primeiras aparições significativas no início do século XVI, ela persiste continuamente até nossos dias. Foram raros os compositores que, a partir do período barroco, não se valeram dela(1). O procedimento de variação é tão comum e predominante entre 1650 e 1750 - repetições literais e variações de seções - que este período foi nomeado "o século da variação"(2).

Diferentemente de muitas formas musicais, que dependem intrinsecamente de um sistema de composição determinado - caso evidente da sonata em relação ao sistema tonal -, a forma variação é autônoma. E é, sem dúvida, esta "autonomia" que permitiu sua sobrevivência enquanto meio progressista de composição(3). Entretanto, a extensão de seu uso durante estes cinco séculos não se deu - como não poderia deixar de ser - sem transformações. Assim, os estilos de variação dos diferentes períodos históricos podem ser caracterizados com base nas técnicas particulares da relação entre fixação e abandono de elementos musicais. A existência de tal relação é que define esta forma enquanto estrutura fundamentada num único material considerado como tema. Normalmente exposto no início da peça, como uma primeira seção, ele é seguido de uma série in-

determinada de novas outras, que recebem o nome de "variação". Compostas segundo esta técnica, elas podem rerepresentar o material temático de diversas maneiras: desde alterações simples (ornamentações, modificações de localização, de contexto, etc.) até recriações propriamente ditas.

De toda maneira, uma variação qualquer deve possuir no mínimo um elemento em comum com o tema de origem. Tais pontos de identidade ou semelhança, que asseguram o estabelecimento de relação entre uma variação e o tema, chamam-se elementos fixos ou invariantes. Por consequência um dos principais objetivos da análise da forma variação é identificar os elementos fixos de cada uma das seções que compõem a obra, verificando de que maneira se produz esta manutenção.

Uma seção é dita estrutural quando conserva o número exato de compassos do tema; caso contrário é dita livre. A variação estrutural é mais comum, durante a Renascença e o Barroco, sendo ainda predominante até o final do século XIX, quando a variação livre começa a ser explorada mais intensamente.

As variações em seu conjunto podem constituir uma obra em si ou ser parte integrante de uma peça de forma diferente, como uma suite, um movimento de sonata, de sinfonia, etc..

2. O TEMA

Afora algumas exceções, o tema serve como sujeito exclusivo de interesse musical numa variação

qualquer, não existindo, assim, um "tema secundário" que se desenvolve alternativamente ou simultaneamente ao tema principal. No que se refere a sua extensão, observamos que até o período Barroco e les possuíam em média de 4 a 8 compassos. Os *bas* *sos ostinatos* e outros materiais melódicos e /ou harmônicos empregados com essa função passarão a possuir entre 16 a 32 compassos desde a época de Beethoven.

Os temas podem ter várias origens: seja uma invenção própria do compositor para a composição específica da obra, seja um material emprestado do repertório tradicional, de uma peça de outro gênero, de um outro compositor ou ainda empréstimo de outra composição do mesmo autor. Mas, independentemente de sua origem, ele deve possuir uma arquitetura particular, no sentido de favorecer o maior desempenho possível da técnica composicional. Como alguns dos principais procedimentos da técnica de variação baseiam-se em "acrêscimos" - ornamentação, desdobramentos e recursos derivados - ele é correntemente desprovido de valores duracionais reduzidos, possuindo um baixo índice de diminuição - normalmente o menor - em relação às variações que o seguirão(4).

Sendo o tema geralmente apresentado no início da peça, propicia-se ao ouvinte acompanhar as sucessivas transformações operadas no material básico. Entretanto, exceções, mesmo que raras, podem ocorrer e, desta maneira, outras possibilidades se apresentam: o tema é precedido de uma introdução elaborada a partir de um elemento derivado dele

próprio ou de um material original(5); o tema não é exposto, e a peça começa diretamente por uma variação(6); ou ainda, a peça se inicia por uma variação e o tema só é apresentado mais tarde. A seção que antecede a exposição temática é chamada "variação negativa"(7).

3. A ESTRUTURA DA FORMA VARIAÇÃO

Como já mencionamos, na maioria das obras do século XVI, a primeira seção corresponde à primeira variação e o tema não é exposto(8). Esta prática, que desaparecerá no curso do século seguinte, é atribuída à popularidade que certas obras chegaram a obter na época, pressupondo-se que em geral as pessoas conhecessem de memória os temas respectivos. Semelhantemente aos "tenores" das missas do século XV, a maior parte dos temas utilizados no século XVI tinha sua origem na tradição musical e nas obras de grande sucesso do momento.

Seja exposição temática, seja já uma variação, a primeira seção de maneira corrente se caracteriza como sendo a versão mais simples do tema. A partir então desta primeira versão, evidencia-se uma progressão do nível de complexidade na composição das variações ao longo da peça, que pode ser realizada de diversas maneiras, através: de alterações no número de vozes contrapontísticas, da intensificação das diminuições exercidas sobre a melodia temática, da progressão geral do movimento e do ritmo das vozes, dos deslocamentos destas últimas no interior do campo de tessitura e de outros

tratamentos que refletem um caráter virtuosístico. Entretanto, a possibilidade de iniciar a obra por uma seção que tenha um nível de complexidade relativamente mais elevado pode também ocorrer, embora em músicas de período mais recente (9).

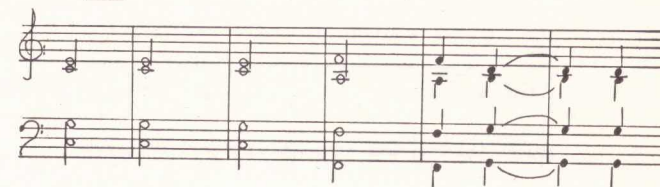
Como se verifica normalmente, a progressão no nível de complexidade ao longo das seções, implica no distanciamento do tema original. Assim, uma das preocupações do compositor na elaboração da estrutura da forma variação é alcançar um certo equilíbrio entre reconhecimento/proximidade e não reconhecimento/transfiguração do tema. Isto responde à duas razões fundamentais. Primeiramente, as seções não apresentam, como regra geral, uma proposta musical superior à do tema, que mantém desta maneira o status de sujeito. O valor das variações consiste basicamente na riqueza de "interpretação" do material temático que cada uma delas pode oferecer: por meio de explorações dos recursos intrínsecos ao tema, e/ou da criação de novos contextos situando-o em diferentes dimensões. Por outro lado, como a série de variações deve procurar manter constante a atenção dos ouvintes, em razão de uma coerência composicional, verifica-se muitas vezes contrastes e organizações parciais entre seções, gerando por consequência um ritmo vital na estrutura global da peça. No que se refere à linearidade das seções, tem-se duas possibilidades: contínua ou seccional. As variações contínuas são geralmente uma curta sucessão harmônica, sustentada por um modelo melódico do baixo - e muitas vezes também pelo perfil da voz superior - que se reitera a cada seção (10). Mais frequentemente verificáveis nas pe-

ças de dança, estas formas de ostinato oferecem maior liberdade para o trabalho de variação, ou recriação, na medida em que o material temático exerce principalmente a função de estrutura concretizando-se pela elaboração de figuras ou motivos melódico-rítmicos.

Ex. I - Veynte y dos diferencias de Conde Claros,
de Luys de Narváez

(in: Los seys libros del Delphin, 1538)

Ia - Tema



Ib - 1ª Variação



Ic - 21ª Variação



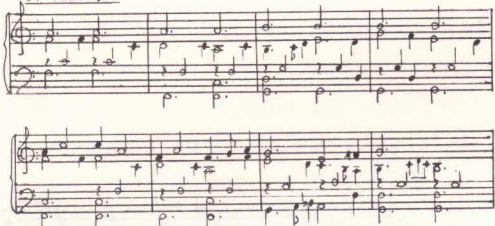
As variações seccionais, por outro lado, se caracterizam por um tema melódico distinto e muitas vezes original. Assim, uma das diferenças que há entre as formas de ostinato e a variação seccional é que na última a melodia é o material fundamental para a elaboração das variações, tanto pelas transformações que nela se operam quanto pelas situações contextuais.

EX. II - WILL YOW WALKE THE WOODS SOE WYLDE, de W.Byrd
(in: My Ladye Nevells Booke, 1591)

IIa - Tema



IIb - 3ª Variação



IIc - 5ª Variação



O tema das variações seccionais é também, conforme o período histórico, de extensão geralmente maior que aqueles das variações contínuas. Transições e introduções situadas entre membros da série de variações praticamente inexistem durante a Renascença e o Barroco (11).

Mas, independente destas duas possibilidades de linearidade da série de variações observamos um procedimento extremamente particular e raro na história desta forma, mas comum entre os vihuelistas espanhóis em algumas de suas *diferencias* e que será utilizado no século seguinte por certos tecladistas italianos. As variações podem ser tanto executadas umas depois das outras - como é habitual - quanto escolhidas pelo intérprete, que assim seleciona quais seções ele deseja tocar e em qual ordem. A peça é então concebida como um repertório de possibilidades equivalentes de realização de um tema dado (12).

Em regra geral, exceção feita aos aspectos característicos do tema - melodia, ritmo, harmonia -, a extensão total e a tonalidade deste são conservadas na totalidade das variações produzidas durante os séculos XVI e XVII. Tal fato nos permite dizer que o processo de desenvolvimento de cada variação é paralelo ao do tema.

A última seção da estrutura desta forma possui muitas vezes um caráter de coda, sendo a única, por decorrência, a receber uma extensão suplementar. Especialmente a partir do século XVIII, a textura desta última variação será caracterizada de maneira corrente por uma fuga (13).

4. HISTÓRICO DA FORMA NA EUROPA

4.1. A forma variação no século XVI

Como sabemos, a técnica de variação não tem idade, sua origem coincide com a da própria música; ela se desenvolve organicamente com a linguagem musical. Embora algumas vezes durante a evolução da história ela tenha resultado em utilizações mais intensas gerando peças de *tipovariação*, é especialmente a partir do século XVI, com o desenvolvimento dos recursos instrumentais, e conseqüente intensificação da prática com características virtuosísticas, que resultarão as primeiras obras em forma variação.

Um dos primeiros espécimes, manifestação ainda rudimentar desta forma aparece na Alemanha em 1512. Trata-se de uma composição para órgão de Arnold Schlick, "*Da Pacem*", onde a melodia-tema é apresentada sucessivamente no soprano, contralto e finalmente no baixo, permanecendo sempre acompanhada de novos contextos polifônicos. Schlick nos oferece igualmente em 1520 a peça "*Gaude Deín Genitrix*" - uma série de oito variações, composta na ocasião do coroamento do imperador Charles V em Aix-la-Chapelle(14). Estas duas composições representam a forma variação do tipo *cantus-firmus*. Estes são os únicos exemplos de forma variação conhecidos na Alemanha no primeiro terço do século XVI.

A contribuição oferecida pelos compositores italianos e franceses para o desenvolvimento desta forma é pouco significativa neste mesmo período. A técnica de variação aparece constantemente

nas peças contendo abundantes repetições variadas, caso típico das músicas de dança. Nas edições italianas figuram, algumas vezes, sob a expressão "*altro modo*". Os primeiros exemplos de variação na música de dança ocorrem nas tablaturas de Spinacino e de Dalza, a partir de 1507 e 1508, respectivamente. Entretanto, estes exemplos são mais precisamente peças de tipo variação. A variação nas peças de dança e em particular de *basse-danse* aparece desde o século XV de uma forma improvisada e subsiste durante os séculos XVI e XVII - até Vitali e Corelli - como o mais importante tipo de variação praticado na Itália(15).

A partir da segunda metade do século XVI, emergem neste país manifestações da forma variação num estado de evolução apreciável para a época. A *Intavolatura de Cimbalo*, do compositor cego Antonio Valente, apresenta "*mutanze*" (variação) ao lado de diminuições, peças transcritas e baixos ostinatos(16). Teremos ainda que esperar 20 anos para presenciarmos exemplos desta forma em Veneza. Andréa Gabrieli inclui, no seu "*Il terzo libro di Ricercari*" (1596), um *passamezzo* com cinco variações que é assim considerado como a peça mais antiga de forma variação na Itália do Norte(17).

Em certas edições de música francesa, tais como os primeiros livros de tablatura para alaúde e guitarra de Adrian le Roy, encontramos muitas peças realizadas em duas versões, onde a segunda comporta a indicação: "*plus diminuée*" ("mais diminuída"). Esse procedimento é igualmente aplicado em pavanas, galhardas, branles, allemandes e também

em canções(18). Entretanto, não são verdadeiramente obras de forma variação, mas sim de tipo-variação.

A situação é totalmente diferente no que se refere à Inglaterra, e certos musicólogos chegaram mesmo a afirmar que "a variação é uma forma essencialmente inglesa"(19). Entretanto, pesquisando-se a literatura musical deste país, deparamos com apenas dois exemplos que remontam a uma época anterior àquela dos virginalistas. São eles: "Lady Carrey's Dompe", de um autor anônimo e "Hornepype" de Hugh Ashton, ambos datando de aproximadamente 1525-1530, e representando espécimes consideravelmente rudimentares desta forma.

Depois, somente o *Fitzwilliam Virginal Book*— que constitui a mais importante e significativa coleção inglesa para virginal(20) — oferece obras num estágio já relativamente mais evoluído. Se tomarmos por base as peças datadas, podemos situar esta publicação no período compreendido entre 1562 e 1612, datas respectivas das composições: "Felix Namque" de Thomas Tallis, e "Ut, re, mi, fa, sol, la à 4 voci". de J. Peter Sweelinck. A peça mais antiga de forma variação contida nesta coletânea é a "Pavana", de Peter Philips, de 1580, conforme indicação do manuscrito. Somente dez anos mais tarde aparecem as variações de William Byrd sobre "The woods so wild" utilizando um tema profano(21).

Em realidade, é na Espanha a partir de 1538 que observamos o emprego sistemático da forma variação na quase totalidade das edições. Luis Milan no seu *Libro de música intitulado El maestro*, de

1536, apresenta já uma série de *vilancicos* que solicitam uma dupla interpretação. Essas peças uma vez mais ilustram apenas obras de tipo-variação; o recurso feito a técnica virtuosística é de maior importância que a estrutura propriamente dita.

É a partir da edição de Luis de Narváez, *Los seys libros del Delphin de música*, de 1538, que presenciemos obras autênticas de forma variação: romance, villancico e hinos são realizados numa série de *diferencias*. Nas edições seguintes — A. Mudarra, "Três libros de música para vihuela" (Sevilha, 1546); E. de Valderrábano, "Silva de Sirena" (Valladolid, 1547); D. Pisador, "Libro de música de vihuela" (Salamanca, 1552); L. V. de Henestrosa, "Libro de cifra nueva" (Alcalá de Henares, 1557); e, A. de Cabezón, "Obras de musica para tecla, arpa y vihuela" (Madrid, 1578) — veremos as mais diversificadas manipulações da técnica de variação, sob a forma de *diferencias*, explorando progressivamente os recursos oferecidos pelos suportes musicais da época: sejam baixos ostinatos, estruturas harmônicas ou tema de canções e hinos. Mas é efetivamente a obra magistral de Antonio de Cabezón, anunciadora já dos corais alemães do século XVII, que reflete o apogeu da forma e da técnica de variação no século XVI.

4.2. Do século XVII até J. S. Bach

Durante o século XVII esta forma goza de uma situação especial em meio às composições para instrumentos de teclado na Inglaterra(22). Como é evidente, sua evolução se produz de maneira simul

tânea àquela dos meios instrumentais. A diversidade de tipos de variação, bem como o valor musical destas obras atestam o papel progressista que a música, e mais particularmente a variação, desempenhou durante a primeira metade do século XVII nesse país. Constatamos nas obras de um grande número de compositores o uso constante da variação ostinato, cujos *grounds* são exemplos. Esta arte, passando por seus melhores representantes - de Byrd, Bull, Farnaby e Gibbons à Blow e especialmente Purcell - é objeto de um importante estudo no "*The division violist*" (1659), de Christopher Simpson.

Em Nápoles, as edições de Ascanio Mayone e de Giovanni Maria Trabaci de 1603, contêm ambas variações - *partite* sobre o *Ruggiero* e a *Fedele* (23). As edições posteriores desses dois músicos italianos incluem ainda: *Partite sopra il tenore antico ò Romanesca* (24), e *Partite artificiose sopra il Tenor di Zeffiro* (25). É segundo esta mesma tradição que encontramos a partir de 1616 as *partitas* de Girolamo Frescobaldi que evidencia, assim o seu domínio instrumental e composicional sobre temas já clássicos nesta época - a *Romanesca*, o *Ruggiero* e a *Follia* -, sobre temas de reputação mais modesta - como "*la Monica*" - ou sobre temas cuja história posteriormente confirmou o sucesso - como a *Passacaglia* (26). Seguem-se após as variações de dança que se impõem como a prática de uso mais intenso no país.

A Espanha, onde a forma variação tinha emergido no século precedente, não oferece praticamente nenhuma contribuição significativa no desenho

lar de sua evolução. As variações se mostram presentes na maioria dos *libros de musica*, mas depois de Cabezón nada de particularmente novo e característico foi acrescentado a esta forma. As obras mais importantes conservadas até o presente são de autoria de: Francisco Correa de Arauxo, Luis de Briceño, José Jimenez, Juan Cabanilles, Francisco Guerau e Gaspar Sanz (27).

No curso dos séculos XVI e XVII os compositores franceses utilizam igualmente a variação sem contribuir de maneira substancial à sua evolução. Datam do século XVII as primeiras peças de dança e árias (*airs de cour*) com o respectivo "double" instrumental ou vocal, gênero de variação introduzido na França por Henry de Baille, Superintendente de Música do Rei Luiz XIII (28). Esta "segunda versão" recorre em geral a meios mais modestos, como a diminuição e a ornamentação simples. É essencialmente sobre a forma de *Chaconnes*, instrumentais e vocais, que a variação adquire um papel relevante na época de Couperin e de Lully.

A partir de duas vias praticamente independentes a técnica e a forma variação aparecem na Alemanha no século XVII, e alcançarão a datar desta época, um lugar privilegiado na música instrumental e, em particular, na música para teclado. Temos por um lado uma linha de evolução própria à Alemanha do Sul e à Áustria, que se baseia, por sua vez, numa dupla influência: variação de *Chaconnes* francesas (variação melódica por essência) e a variação de dança italiana (variação harmônica ou sobre baixos ostinatos). De uma maneira direta e in

direta, esta corrente chegará a J.S. Bach passando por Frescobaldi e seu aluno J. Froberger. E enquanto na França a *Chaconne* vai degenerar relativamente rápido, na Itália e sobretudo na Alemanha, ela manterá seu caráter original de variação melódica (29). O outro caminho que surge na Alemanha do Norte, representa a segunda linha de evolução. Sua origem remonta aos virginalistas ingleses. De fato a influência de J. Bull sobre a primeira parte da obra de Sweelink se transmite - não sem progressos consideráveis - a Scheidt, aluno deste, sob forma de variações de corais em contraponto. A importância da contribuição de Sweelink se faz igualmente sentir de maneira determinante na obra de Buxtehude e de G. Bohn, e enfim em J. S. Bach na elaboração de corais variados. A forma variação - cujas diversas tendências se aglutinam e se desenvolvem na obra fundamental de J. S. Bach -, continuará a gozar de uma importância toda especial na Alemanha até o século XIX.

Somente a partir da segunda metade do século XVIII é que certos procedimentos da técnica de variação - como as mudanças de compasso, de ritmo, de tempo e de dinâmica, bem como irregularidades na extensão das seções e introduções de partes intermediárias - serão correntemente observáveis na constituição das peças desta forma. E à medida que elas se distanciam do caráter virtuosístico e improvisatório das fases iniciais, tendendo a atingir uma forma artística definida mais precisamente, novos procedimentos se imporão na composição do ciclo de variações. Este ciclo, concebido

até então de uma forma integrada e uniforme, torna-se nos séculos seguintes, um conjunto de seções aparentemente dissociadas que se distinguem umas das outras através de um caráter próprio evidente. Ligada ainda ao tema mas por aspectos mais profundos e sutis, cada variação passará a ser uma outra composição, um tema virtual contido no tema de origem.

NOTAS

1. A posição de Debussy é digna de atenção: "... eu nunca ameí as variações. Isto é um procedimento fácil para tirar muito de quase nada". Cf. *Lettres à deux amis*, Paris, Librairie Jose Corti, 1942, p. 165. Entretanto, podemos encontrar frequentemente em sua obra repetições verticais de várias dimensões, as duplicações. Por um estudo sobre este assunto, ver: RUWET, N.. "Notes sur les duplications dans l'oeuvre de Claude Debussy", in: *Langage, musique, poésie*, Paris, Éditions du Seuil, 1971, pp. 70-99.

2. Ver: HAILPARN, Lidia. *Variation Form from 1525 to 1750*, in: *The Music Review*, 1961, Vol. XII, nº 4, p. 284.

3. Afora as variações do período que vai dos virginalistas ingleses até Brahms, praticamente as mais conhecidas, note-se a importância que essa forma, de maneiras diversas, ocupa nas obras de A. Schoenberg, A. Berg, A. Webern, H. Eisler, I. Stravinsky, L. Dallapiccola, E. Carter, L. Berio, A. Ginastera e L. Nono, entre outros.

4. Na verdade, a grande maioria dos recursos da técnica de variação pode ser compreendida no âmbito do próprio conceito de diminuição, cuja característica é a decomposição de uma nota de duração relativamente longa em duas ou mais outras de menor valor.

5. Um exemplo de introdução utilizando um elemento derivado do tema pode ser encontrado na "Rapsódia sobre um tema de Paganini", opus 43, para piano e orquestra, de S. Rakhmaninov; e ilustrando

o segundo caso, temos a *Sinfonia* nº 3 opus 55 (último movimento), de Beethoven.

6. Esta possibilidade é constantemente observável na produção musical dos séculos XVI e XVII.

7. Este termo é empregado em: APEL, Willi. (ed.). *Harvard Dictionary of Music*. Cambridge, Harvard University Press, 1947, p. 786. Ver nota 9.

8. Algumas das peças publicadas no: *Libro de Cífra Nueva* (1557), de Luis Venegas de Henestrosa, fazem exceção a este costume.

9. Uma peça que pode servir tipicamente de exemplo a este procedimento é: "*Istar*", opus 42 (1896), de V. d'Indy. A construção musical utilizada aqui é extremamente rara e se apoia sob uma estrutura formal caracterizada pela redução da complexidade através de toda a série de variações. Desta maneira, chega-se à útil seção que é praticamente a exposição do tema na sua versão original.

10. É o caso da Folia (e suas variantes: folia simples e *bastarda* ou *La Gamba*), Romanesca, *Passa mezzo Antico*, *Moderno*, etc..

11. Um exemplo nos é oferecido por uma obra de época posterior: *Enigma Variations*, opus 36, (1899), de Edward Elgar.

12. Ver: KATER, Carlos. *La Forme Variation dans la Musique Espagnole au XVIème Siècle*. Paris, Tese de Doutorado, Universidade de Paris IV - Sorbonne, 1980, vol. I, pp. 240-245.

13. Para um estudo sobre a incidência e as particularidades deste procedimento na obra de Beethoven, ver: MISCH, L.. *Fugue and Fugato in Beethoven's Variation Form*, in: *The Musical Quarterly*, 1956, Vol. XLII, nº 1, pp. 14-27.

14. Para a edição moderna desta obra ver: KASTNER, M. S.. (ed.). *Hommage à l'Empereur Charles-Quint*. Barcelona, Boileau, 1954.

15. Ver: FISCHER, K. von. *Die Variation*, in: *Das Musikwerk*. Köhn, Arnovolk Verlag, 1955, vol. XII, p. 6.

16. Ver especialmente: VALENTE, A.. *Intavolatura de Címbalo*, (Nápoles, 1576) ed. por C. Jacobs, Great Britain, Oxford University Press, 1973.

17. Ver: GABRIELI, A.. *Intonationen für Orgel*. Germany, ed. Pierre Pidoux, 1959, nº 15, p. 36 - "*Capriccio sopra il Pass'e mezzo antico in cinque modi variati*".

18. Ver especialmente: LE ROY, A.. *Premier livre de tablature de luth...* Paris, De l'imprimerie d'Adrian Le Roy & Robert Ballard, 1551, e *Premier livre de tablature de guitarre*, do mesmo ano.

19. VAN DEN BORREN, C.. *The Sources of Keyboard Music in England*. London, William Reeves Bookseller, (s.d.) (prefácio 1913), p. 201.

20. Ela contém aproximadamente 300 obras representando alguns dos mestres ingleses mais célebres dos séculos XVI e XVII. Ver: FULLER MAITLAND, J.A. e BARCLAY SQUIRE, W.. (ed.). *The Fitzwilliam Virginal Book*. New York, Dover Publications, Inc., 1963, 2 vols.

21. Para essas duas peças ver: FULLER MAITLAND, J. A. e BARCLAY SQUIRE, W.. op. cit., vol. 1. p. 343 e p. 263, respectivamente.

22. A utilização desta forma em conjuntos instrumentais - os *consorts* - é relativamente menos frequente.

23. Ver: MAYONE, A.. *Primo libro di diversi capricci per sonare...* Nápoles, Constantino Vitali, 1603, nº V e VI, e TRABACI, G. M.. *Ricercare, Canzone francese, Capricci, Canti ferme, Gagliarde, Partite diversi...*, *libro primo*. Nápoles, C. Vitali, 1603, nº V e VI, respectivamente.

24. Ver: MAYONE, A.. *Secondo libro di diversi capricci per sonare...* Nápoles, G. B. G. L. Nucci, 1609, nº V.

25. Ver: TRABACI, G. M.. *Il secondo libro de ricercari ed altri varii capricci*, ... Nápoles, G. G. Carlino, 1615, nº V.

26. Ver: FRESCOBALDI, G.. *Toccate d'intavolatura di címbalo e organo...*, *Libro primo*. Roma, N. Bone, 1637.

27. Peças representativas destes compositores podem ser encontradas, afora suas edições próprias, na coletânea: ANGLÈS, Higinio. *Antologia de organistas españoles del siglo XVII*. Barcelona, Biblioteca

ca Central, Publicaciones de la Sección de Musica, 1965, vol. XX.

28. D'INDY, V.. *Cours de Composition Musicale*. Paris, Durand e Cie, Eds., 1948, Deuxième Livre, Première Partie, p. 459.

29. A *Chaconne* para violino solo de J. S. Bach e certas peças portando este nome e que encontramos na obra de Haendel e de outros compositores alemães da primeira metade do século XVIII ilustram esta afirmação. Para exemplos desta linha de influência na obra de J. S. Bach, ver especialmente: a *Aria variata alla maniera italiana*, a *Passacaille* em dó para órgão, as *Variações Goldberg* e, evidentemente, a *Chaconne* para violino solo.

EL PROBLEMA DE LA ENSEÑANZA DE LA COMPOSICION Y LA FORMACION DEL COMPOSITOR

Dante Grela

A través de esta exposición, pasaré revista en primer lugar, a lo que considero los tipos genéricos de metodologías con que se suele encarar la enseñanza de la composición en la actualidad, realizando las críticas que, a mi juicio, corresponden en cada caso, para pasar luego a exponer mis propuestas metodológicas en dicho campo, y finalmente realizar algunas consideraciones sobre el problema global representado por las carreras de composición en las instituciones de enseñanza de nivel universitario o superior de mi país.

Pasando entonces a considerar el primer punto, encuentro que las principales corrientes metodológicas que guían la enseñanza de la composición en la actualidad, se podrían clasificar, en líneas generales, del siguiente modo:

a) metodologías "tradicionalistas", de corte conservador (evidente o encubierto), donde la enseñanza se basa en la reproducción, por parte del alumno, de las características de lenguajes y estilos de la música europea del pasado (tales como renacimiento, barroco, clasicismo, romanticismo, etc.), llegando, en los mejores casos, hasta el atonalismo y dodecafonismo.

Dentro de este tipo de planteos metodológicos la pauta fundamental la constituye el hecho de que el trabajo del alumno se considerará tanto mejor realizado y más perfecto, cuanto más se asemeje al modelo original, con lo cual el aprendizaje se transforma en una labor netamente artesanal, y no

en una actividad donde lo creativo esté presente constantemente, desde los comienzos hasta las etapas más avanzadas.

b) metodologías donde el alumno aprende, por un lado, las llamadas "técnicas tradicionales" de composición, y por aparte, las "técnicas contemporáneas" (yo mismo he practicado por años este tipo de enseñanza).

En los casos de este tipo, considero que se produce una división en el pensamiento del alumno, entre lo que se podría considerar como "distintos tipos de composición" en donde es aparentemente necesario é imprescindible dominar completamente las llamadas "técnicas tradicionales", como paso previo para acceder luego a las técnicas compositivas del presente, que a su vez, paradójicamente, quedan por lo general desconectadas casi totalmente, dentro de este tipo de enfoque, de las tan inamovibles "técnicas tradicionales".

c) enseñanza de la composición, donde el punto de partida del maestro consiste en transmitir al alumno exclusivamente la forma en que él mismo compone, mediante lo cual el discípulo, lo único que logra, en general, es aprender a reproducir los clichés que usa su maestro, en lugar de ir aprendiendo a desarrollar su propia personalidad desde el comienzo, en simultaneidad con el aprendizaje del oficio.

d) otro caso, es el método que consiste en que el alumno haga siempre prácticamente lo que quiera, sin ningún tipo de directivas, y en donde la labor del maestro se reduce a realizar comentarios sobre

el trabajo del discípulo.

Respecto de este tipo de planteos, considero que su falla fundamental radica en el hecho de que, al no dar ninguna clase de directiva, tampoco ayuda al alumno a aprender a pensar por sí mismo, y como en general, quien comienza a aprender cualquier disciplina, tiende naturalmente a buscar algún punto de referencia en el cual apoyarse (por mínimo que este sea), al no encontrarlo, termina, en la mayoría de los casos, reproduciendo en su trabajo algún tipo de lenguaje ó de estilo que le haya resultado más ó menos atractivo, lo cual, en sí mismo, no es absolutamente negativo, obviamente, pero cuando lo hace quien tiene plena conciencia respecto de lo que desea ó necesita, de tal modo que ese deseo ó esa necesidad lo conducen a reproducir un modelo determinado, si bien posee los medios técnicos que le permitirían hacer cosas diferentes.

Distinto es el caso del principiante en composición, que en una situación así se ve necesariamente obligado a adherirse a determinado lenguaje por carecer de otros puntos de referencia que le vayan permitiendo aprender a pensar por sí mismo, e ir desarrollando un verdadero oficio de compositor.

Como paso siguiente, pasaré a realizar una descripción de mi propia evolución en el campo de la enseñanza de la composición, la cual me ha ido conduciendo de una manera paulatina hasta la formulación de mis propuestas actuales relativas a los problemas metodológicos en esta área.

Durante muchos años practiqué la enseñanza
ART. 016, Salvador: 33-54, dez. 1988

según el uso más conservador, a saber: la clase de armonía, la clase de contrapunto modal, la clase de contrapunto tonal y fuga, y finalmente la clase de composición propiamente dicha, encarada desde el punto de vista que se basa en la reproducción de la evolución histórica de la creación musical europea, en donde mis alumnos debían escribir, motetes, madrigales, suites barrocas, sonatas clásicas y románticas, etc., etc.

Como siempre creí (y creo) en el valor de un oficio sólido, exigía a mis alumnos en esta etapa del aprendizaje, la realización de trabajos que obedecieran fielmente, sin concesiones, a las características de los modelos originales, estudiados previamente a través de un análisis minucioso.

Del mismo modo, cuando llegaba el momento, dentro de este proceso de enseñanza basado en la reproducción de las líneas generales de evolución de la creación musical europea, mostraba a mis alumnos las técnicas relacionadas con el atonalismo, el serialismo no-dodecafónico y dodecafónico, serialismo integral, formas móviles, etc., de modo tal que el proceso de copia de estilos y compositores en que había basado la enseñanza relativa a la música del pasado, se seguía manteniendo invariable, pero ahora con respecto a las técnicas y estilos del siglo XX.

Con el tiempo, este tipo de metodología comenzó a dejar de satisfacerme, y empezó a plantearseme un interrogante respecto de, en que medida, por este camino, se ejercitaban y desarrollaban las facultades creativas del alumno, cuando el punto fundamental de referencia consistía en plantearle
ART. 016, Salvador: 33-54, dez. 1988

que su trabajo estaría tanto mejor realizado cuanto más se asemejase al modelo técnico y estilístico sobre el cual estaba basado. (Así, por ejemplo, un allegro de sonata en estilo clásico estaría perfectamente realizado si se asemeja al máximo posible en su construcción a uno de Haydn ó Mozart, en cuanto a las sucesiones armónicas, el planteo morfológico, fraseológico, articulatorio, textural, instrumental, etc., y un ejercicio dodecafónico expresionista estaría bien realizado cuando menos fuese posible distinguirlo (salvando las distancias, por supuesto) de obras semejantes de Arnold Schönberg, ó de Alban Berg, según fuese el modelo adaptado.

De tal modo, mi preocupación me llevó a buscar, en un comienzo, una salida intermedia, donde, a la par de la clase de composición basada en el estudio y reproducción de modelos según el desarrollo cronológico de la música europea, dictaba (y en muchos casos a los mismos alumnos) lo que denominé "clases de técnicas contemporáneas de composición", donde planteaba una etapa inicial (de varios meses de duración), basada en el estudio de diversos planteos de organización rítmica en la música contemporánea, aplicándolos en la práctica a la composición para instrumentos de percusión. Pero luego de esta etapa inicial, y debido a que no había hallado aún el camino que buscaba, iba a desembocar en el estudio y reproducción de determinadas técnicas y fórmulas más ó menos estereotipadas, aportadas por la creación musical europea, tales como las derivadas de los principios seriales.

Posteriormente, y de un modo paulatino, fui encontrando, siempre a través de la práctica conti-

nua de la enseñanza, y la meditación sobre sus problemas, (junto con las múltiples dudas y los interrogantes que me planteaban los frecuentes diálogos con mis alumnos), el camino hacia los planteos y propuestas metodológicas que vengo poniendo en práctica y perfeccionando desde hace ya varios años, y que, sin dejar de plantearme siempre nuevos interrogantes (que voy tratando de resolver, en una búsqueda constante de mejorar mi tarea como maestro de composición), me van dando constantes hallazgos en mi búsqueda de una metodología de enseñanza que, a mi juicio, debe tratar de cumplir con los siguientes postulados fundamentales:

1) Desarrollo constante (desde el inicio mismo del proceso de aprendizaje), de la capacidad creativa en el alumno, no recurriendo, por lo tanto, a las técnicas de enseñanza basadas en la reproducción de modelos, sean estos del pasado o del presente.

2) Desarrollo de la capacidad para pensar y extraer conclusiones sobre los diversos problemas que plantea la actividad del compositor (técnicos, estéticos, etc.), desde los más elementales a los más complejos. (Así, por ejemplo, para citar un caso concreto, hablemos de pronto del ritmo, y de que vamos a emplear tal ó cual tipo de ritmo, etc., etc. Entonces, considero importante que allí nos detengamos a pensar, y a preguntarnos: y qué será eso que llamamos ritmo?; ¿y por qué hablamos de ritmo, tanto en la música, como en la danza, las artes visuales, o la arquitectura, etc.?; ¿qué es lo que hay en común, que liga (o no) a esta noción de ritmo en las diversas manifestaciones artísticas?, etc.).

3) Adquisición de un oficio sólido y amplio, que permita que el individuo se pueda manejar dentro del ámbito que necesite, y no porque desconozca la forma de hacerlo en otro modo, sino porque sus únicos factores de restricción sean los impuestos por sus propias necesidades y tendencias creativas. Así, tiendo a evitar, por ejemplo, encontrar me luego frente a un compositor que se maneja de manera puramente intuitiva, solo porque desconoce como hacerlo de otra, o, en el extremo opuesto, con otro compositor que solamente compone utilizando cálculos numéricos ó computadoras, porque no conoce otra cosa, y de este modo, acaba no pudiendo tomar contacto con sus reales necesidades profundas en cuanto al campo técnico en que precisaría moverse para expresar su auténtico mundo sonoro.

4) Eliminación de ataduras a cualquier tipo de lenguaje musical preexistente, é a determinadas estéticas, como imposiciones por parte del maestro en la clase de composición. Si el alumno va optando, a lo largo del aprendizaje, por inescudándose a un estilo o a una técnica determinada, este deberá ir ocurriendo como decantación natural de sus propias tendencias o modos de pensamiento, pero de ningún modo como una exigencia impuesta a la manera de una condición imprescindible dentro del planteo del aprendizaje.

5) Los planteos específicos en que baso mis actuales propuestas metodológicas en el campo de la enseñanza de la composición, son los siguientes:

A) Exploración sistemática de posibilidades genéricas, en lo referente a modos de organización del material sonoro, sin partir,

en lo posible, de preconceitos e prejuicios impuestos por limitaciones de tipo estilístico o estético, sino, por el contrario, tomando como puntos de partida y de constante referencia, hechos relativos a la percepción, y planteando a partir de allí los posibles y múltiples principios organizativos susceptibles de ser aplicados a los diversos parámetros del sonido (alturas, duraciones, intensidad, timbres), así como a las texturas y a la forma, tendiendo a que el ejercicio del alumno de composición se constituya siempre en una totalidad orgánica y coherente con respecto, fundamentalmente, al pensamiento de quien lo realiza (y, por supuesto, en concordancia, en cada momento, con su estadio evolutivo dentro del proceso de aprendizaje).

A partir de este tipo de principios, el alumno podrá (o no) adherir a determinados lenguajes a través de sus trabajos, y, por otra parte, el campo de posibilidades en lo referente a tipos y grados de control sobre el material sonoro que esté manejando, podrá ir desde el puro azar, en un extremo, hasta la predeterminación minuciosa de todos los hechos sonoros y sus interrelaciones a lo largo de un trabajo.

En suma, lo que me importa es tender hacia un pensamiento ordenado, pero lo más libre posible de otros condicionamientos que no sean los que vienen desde adentro del propio individuo.

B) Complementación del trabajo de composición propiamente dicho, con una labor de análisis de obras que parta también de principios inherentes a fenómenos perceptivos, y a partir de allí trabaje minuciosa y profundamente sobre el objeto de análisis, en tanto a:

- 1) tender a descubrir sus características estructurales y funcionales últimas, que hacen que la obra resulte un total orgánico.
- 2) evaluar las posibilidades de adoptar, por parte del alumno mismo, y en función de la realización de ciertos trabajos, determinadas características e principios subyacentes en la obra bajo análisis, si es que le resultan de interés e importancia en relación con el trabajo que esté realizando en ese momento. (Este tipo de decisión será tomada siempre por el alumno mismo, en función de sus propias necesidades: nunca impuesta desde afuera, por el maestro).

Con esto, creo haber dado, en forma general, una visión sobre los principios básicos que guían mi trabajo actual en el campo de la enseñanza de la composición, y sin entrar en más detalles, pues considero que se escaparía del propósito de esta exposición, pasaré ahora a considerar el punto restante que me he propuesto, o sea: mi pensamiento respecto de los problemas que plantea la implementación de una carrera de composición en instituciones de nivel superior e universitario, y mis propuestas sobre el particular.

Así, comenzando a tratar este punto, puedo decir, basándome en mis años de experiencia como profesor de composición y disciplinas relativas, en diversas universidades e instituciones de nivel superior de mi país, que la formación profesional del compositor constituye un problema que no se halla en absoluto ni remotamente resuelto, y creo que esto se debe fundamentalmente a una cuestión de mentalidad, que, salvo escasísimas y muy respetables excepciones, hace que en la universidad en niveles de formación equivalentes, se plantee la carrera de composición como una más entre todas las otras especialidades instrumentales, e de especialización en educación musical, cuando realmente, y siempre según mi modo de ver, la composición, por su basamento directo en la actividad creativa, debería constituir, a la inversa de lo que suele ocurrir habitualmente, el punto de partida, de apoyo y de referencia para la organización básica de todo el conjunto de carreras musicales.

Y debo hacer la aclaración que de ninguna manera creo que este planteo mío responda a una visión unilateral de compositor que considera que su área de acción es, o debería ser, la más importante e imprescindible dentro del espectro total de actividades musicales, sino que simplemente se debe al hecho de que pienso que la actitud y la actividad creativa es el origen, el punto de partida y de constante referencia de toda práctica artística (y diría también, que debería serlo de toda actividad humana, en general), y por lo tanto, la composición, dentro de la práctica musical, es aquella tarea en donde, quien la practica está (o debería estar) obligado a adiestrarse para pensar con

tantemente (y ante todo, quizás, sentir) en función creativa (claro está, que cada cual dentro de sus propias características y necesidades).

Volviendo entonces al punto central que estoy considerando, puedo decir que a lo largo de los años me he ido encontrando con múltiples problemas e impedimentos que, en última instancia, terminan trabando y malogrando la efectividad de una carrera en composición musical: problemas estos que derivan, en general, de implementaciones esquemáticas, académicas, y no basadas en absoluto en lo que denomino "pensamiento creativo" (o "actitud creativa"), como punto de partida y de constante referencia. Este tipo de principios, y sus nefastas consecuencias, son los que guían generalmente el desarrollo de las diversas especialidades musicales con las cuales debe relacionarse constantemente el área de composición en las instituciones de enseñanza.

Y esto ocurre también (y creo que sus efectos son peores aún en este caso) cuando acontece que la carrera de composición está implementada a partir de un planteo altamente creativo y actualizado, en cuanto a un pensamiento claro en relación con los objetivos a cumplir con respecto a la formación del compositor, pues en un caso así, la carrera de composición resulta una isla, aislada del conjunto total de las demás especialidades, que siguen su camino rutinario, sin el menor atisbo de renovación en ninguno de sus aspectos.

De tal modo, me he encontrado, por ejemplo, en algunas de mis experiencias docentes, con casos como el siguiente (que si bien plantea una situación

que no obra de un modo directo en perjuicio del área de composición, considero que ilustra muy bien la situación bastante dramática que se plantea, a mi modo de ver, en la mayoría de las instituciones de formación musical de nivel superior o universitario en mi país): hace ya bastante años, dictaba la cátedra de educación auditiva en un instituto de enseñanza superior, y tratando de aplicar en esta área aportes derivados de mi actividad como compositor con un pensamiento actual, elabore, y puse en práctica a lo largo del tiempo, un planteo metodológico cuya línea directriz se basaba en un camino progresivo, desde la toma de contacto con el sonido como realidad concreta, con características netamente perceptibles, que podían ser evaluadas en un comienzo solo cualitativamente, evolucionando de manera paulatina hacia abstracciones tales como, por ejemplo, el concepto de intervalo, relacionado con un tipo de evaluación cuantitativa exacta (como cuando decimos quinta justa, o tercera mayor, por ejemplo), o de proporción entre duraciones, tal como la expresa la notación musical convencional (o sea: blanca, corchea, etc.).

Así, por ejemplo, los propios alumnos creaban en la clase diversos sistemas gráficos de representación, primero aproximada (por analogía visual) y luego exacta, referidos a relaciones entre alturas o duraciones, en donde llegaban a descubrir que el sistema convencional de notación musical es solamente uno más entre los múltiples posibles de emplear para graficar elementos sonoros y relaciones entre los mismos, llegando a la conclusión de que dicho sistema, si bien resultaba completamente adecuado

para determinados y específicos fines, no era de ningún modo el único posible.

De este modo los alumnos, durante la primera etapa del aprendizaje, (de varios meses de duración), desconocían la notación convencional, a la cual llegaban posteriormente por propia deducción, y la incorporaban como una posibilidad gráfica más, con conciencia de sus ventajas y de sus limitaciones.

Todo esto era muy bonito, pero cuando estos alumnos llegaban a su primera clase de instrumento, el profesor correspondiente los interrogaba, con el fin de conocer si en la clase de educación auditiva ya estaban enseñándoles a solfear las redondas, blancas y negras, pues con estos valores comenzaban las primeras lecciones de los métodos de instrumento.

De tal modo, chocábamos de inmediato con estos problemas, planteados por la coexistencia de dicha dualidad metodológica (con la clase de instrumento y su mentalidad, por una parte, y la clase de educación auditiva, partiendo de un pensamiento totalmente diferente, por otra), y entonces nos veíamos obligados a trabajar a medias dentro de nuestro planteo, de índole esencialmente creativa, y a medias dentro del planteo mecanicista-conservador-no creativo, que permitiese a los alumnos seguir adelante con sus clases de instrumentos.

Por lo tanto, pienso que el problema relativo a un necesario replanteo de la enseñanza de la composición implica, no solo la renovación en las metodologías pedagógicas de la composición propiamente dicha, o en el planeamiento integral relativo a

la formación del compositor dentro de una institución de enseñanza, sino también una fundamental modificación de las bases pedagógicas en las otras especialidades musicales, a partir de líneas directrices derivadas directamente de un pensamiento y una actividad creativa, proyectándose sobre los principios que guían la organización de todas las áreas de la práctica musical.

De otro modo, por más actualizada que sea la metodología de enseñanza de la composición, y la puesta en práctica de la misma, siempre se mantendrá el aislamiento, de modo tal que las carreras en composición resultan como islotes solitarios dentro de un contexto cuya mentalidad no tiene absolutamente nada que ver con la actividad musical entendida en todo momento y en todos sus aspectos como creación.

En lo que respecta específicamente a la formación integral del compositor en una institución de enseñanza, pienso que los aspectos a considerar se pueden ordenar en dos áreas, a saber:

- 1) Area relativa a la formación técnica específica.
- 2) Area relativa a la formación musical general.

Con respecto a la primer área, considero que debe incluir específicamente:

- a) Una clase integrada de composición y análisis, que debe comenzar a funcionar desde el momento en que el alumno, ingresa, y mantenerse a través de toda la duración de la carrera.

Respecto de la enseñanza propiamente dicha de la composición, mis postulados son los desarrollados precedentemente en esta exposición, o sea, partiendo de un estudio y exploración de las posibilidades genéricas de funcionamiento y organización del material sonoro, con constante referencia a la experiencia perceptiva, sin ningún tipo de condicionamiento (en la medida de lo posible) proveniente de estéticas, lenguajes, estilos, etc., sean estos del pasado o del presente.

Así, el alumno mismo deberá ir encontrando su propia manera de pensar en música, y acondicionando a ella la técnica compositiva correspondiente.

- b) Una clase de armonía y contrapunto, en donde se estudien los aspectos eminentemente técnicos de los lenguajes musicales del pasado y del presente (me refiero aquí a la música europea, naturalmente), con miras a servir de apoyo a la tarea de análisis de obras, sin plantear en ningún momento la reproducción de dichos lenguajes o estilos a través de trabajos de composición.
- c) Una clase de instrumentación y orquestación completamente integrada a la de composición y a la de análisis (de ser posible, inclusive, dictada por el mismo profesor que estas), donde se estudien procedimientos técnicos de escritura orquestal, sin recurrir al trabajo convencional de orquestación

de trozos pianísticos, sino aplicando técnicas orquestales al propio trabajo de composición del alumno (que será planteado ya en su origen para diversas formaciones instrumentales u orquestales), donde éste vaya aprendiendo a pensar para orquesta, sin otras limitaciones que no sean aquellas que va dictando la propia física de los instrumentos y la percepción misma.

Por lo tanto, esta clase no se limitará tampoco exclusivamente al trabajo con la orquesta sinfónica tradicional, sino que, a través del contacto e intercambio con la clase de acústica y organología, y el trabajo en un taller de construcción y experimentación con instrumentos, tienda también a superar las limitaciones y esquematismos que plantean tanto la orquesta como las técnicas de orquestación tradicionales (é más bien, convencionales). Por lo tanto, en síntesis, mi idea fundamental es la de un taller único que integre la composición, el análisis y la orquestación.

Respecto del área relativa a la formación musical general del alumno de composición en instituciones de nivel superior, creo que debe contemplar los siguientes aspectos:

- a) Estudio integrado de la historia y la estética de la música, con un sentido crítico, y con un planteo tal, que estas disciplinas constituyan caminos convergentes hacia el estudio de la historia y la estética de la música de Latinoamérica, en general, y en

el propio país, en particular, todo lo cual debería ocupar, a mi modo de ver, por lo menos el 50% del tiempo total dedicado a esta materia dentro de la carrera.

b) Dado que los materiales (y por lo tanto nuestros conocimientos) sobre música latinoamericana son tan dramáticamente escasos (me refiero, naturalmente, a partituras, libros, revistas, grabaciones, etc.), debería existir en cada institución de enseñanza musical, un departamento dedicado a la recopilación, archivo, investigación y difusión de la creación musical del país en cuestión, y de Latinoamérica en general (sin distinción de géneros, tendencias, épocas e estilos) dentro del cual, cada alumno de la carrera de composición debería cumplir una actividad intensiva durante todo el tiempo que dure su permanencia en la institución, siempre con un grado de dificultad compatible con cada etapa de su carrera, y bajo la dirección del profesor o investigador correspondiente. Esta actividad debería ser, por lo tanto, parte curricular del plan de estudios respectivo para la especialidad en composición. (Por otra parte, pienso que, si bien cumpliendo actividades afines con sus respectivas carreras, deberían tener participación en este departamento todos los alumnos de la institución).

c) Deberá existir un campo de estudio (según ya expuse al hablar del área de instrumentación y orquestación) dedicado a los aspectos

físicos y psicofísicos del sonido, que permita investigarlos a fondo, tanto en la teoría como en la práctica de modo tal que el futuro compositor tome un contacto y un conocimiento profundo del material sonoro y sus posibilidades y limitaciones en cada caso.

d) Por último, el alumno de composición debería mantener contacto, a través de toda su carrera, con una práctica musical directa, a través de la ejecución y/o dirección de sus propios trabajos (o los de sus compañeros), aprendiendo a convivir y sortear a diario las dificultades con que se encuentra constantemente un compositor en un país latinoamericano, de modo tal que tienda a perfeccionar su trabajo día a día, pero siempre a partir de la realidad que lo rodea, y no con base en fantasías, que muchas veces llevan a la larga a la frustración, aún a jóvenes de excelentes condiciones creativas, cuando descubren de pronto que su lucha como compositor en su medio, para hacer oír su música y sus ideas, es muy diferente de la de un joven compositor europeo o norteamericano, por ejemplo.

A las áreas mencionadas, se las podrá, naturalmente, completar con otras que se consideren convenientes y/o posibles, con el fin de lograr una formación más acabada o integral del alumno de composición, pero, a mi entender, y siempre en función de mi propia experiencia como compositor y maestro de composición en un país de Latinoamérica, estos

son los aspectos básicos a partir de los cuales se debería replantear la organización y puesta en práctica de una carrera en composición musical, proyectando luego hacia las demás especialidades musicales la aplicación de un tipo de bases de esta índole, que, a modo de líneas fundamentales, guíen la organización específica de cada una de ellas.

Y ahora, como síntesis final de esta exposición, paso a enumerar mis propuestas en el campo de la formación del compositor, las cuales pueden ser enumeradas así:

1) Metodología de enseñanza amplia y flexible, que parte de principios fundados en los fenómenos perceptivos y en la naturaleza y características de los materiales sonoros mismos, sin ataduras con respecto a ningún tipo de estética, lenguaje, técnica, etc., ni del pasado ni del presente, derivados de la tradición cultural europea o de cualquier otra. Esto no implica, de ningún modo, una falta de rigor ni de profundidad en el oficio, sino la aplicación de un tipo de metodología de enseñanza-aprendizaje que tienda constantemente a que el alumno, al mismo tiempo que adquiere una formación sólida, vaya encontrando con naturalidad su propio camino, de acuerdo con sus propias tendencias y necesidades.

2) Empleo del análisis musical para cumplir dos funciones fundamentales, en conexión con el estudio de la composición propiamente dicha:

a) intento por descubrir las características estructurales profundas de la obra bajo análisis, más allá de sus características

técnicas externas, de modo que esta labor pueda brindar al alumno aportes genéricos, que trasciendan la obra analizada, y le puedan resultar de valor en conexión con su propio trabajo en la composición.

b) examen crítico de los lenguajes y técnicas de la producción musical de diversos lugares y épocas (tanto del pasado como del presente), sin recurrir a su reproducción artesanal a través del trabajo de composición del alumno.

3) Estudio crítico de la historia y la estética musical, con una direccionalidad hacia la música de Latinoamérica.

4) Desarrollo (a través del contacto y el aporte personal) de una toma de conciencia en el alumno, sobre la realidad, la magnitud y la ubicación de la creación musical en su país y su continente.

5) Contacto constante con la realidad de la práctica musical, y la función que le cabe al compositor en conexión con este terreno.

Creo firmemente que, tendiendo a una formación de este tipo, iremos caminando hacia la aparición de compositores que, a su formación sólida, unan una mente lo más amplia y abierta posible, y una constante actitud de revalorización de la producción musical de nuestro continente, avanzando hacia el encuentro y el entronque con esas raíces que todos añoramos, pero que creo que aún no tenemos, y que se tendrán que ir generando y creciendo a través del tiempo, de tal modo que, sin dejar de mirar y conocer lo que ocurre en el mundo que nos

ART. 016, Salvador: 33-54, dez. 1988

circunda, comencemos también (y sobre todo) a mirar en profundidad hacia adentro, y hacia el mundo que nos rodea de manera cercana y directa (nuestro país, nuestra Latinoamérica), pero sin esperar de antemano no encontrarnos con grandes y fantásticas cosas, sino única y exactamente con lo que tenemos, que quizás no sea lo soñado, pero que es totalmente nuestro tanto con sus aciertos como con sus fallas. Creo que únicamente por allí puede comenzar el camino.

UMA ABORDAGEM ATRAVÉS DA TEORIA DOS CONJUNTOS

Ilza Nogueira



INTRODUÇÃO

A teoria dos conjuntos, desenvolvida pelo matemático alemão Georg Cantor (1845-1918) e incorporada à teoria da composição musical desde a década de 1930, na obra de Anton Webern, veio adquirir importância fundamental nas composições seriais dos anos 60.

A formulação da teoria dos conjuntos de notas musicais foi trabalho de Milton Babbitt (1955, 1960, 1961, 1972), Donald Martino, D. Lewin e John Rothgeb (JMT, iii - v, x, xi). Babbitt contribuiu significativamente demonstrando sua aplicação na composição, enquanto os trabalhos de Allen Forte (1964, 1965, 1972) são mais orientados na aplicação da teoria dos conjuntos à análise de obras musicais. Considerando os conjuntos de classes de notas¹) ("pitch-class sets") em seus múltiplos relacionamentos, Forte introduz a noção de conjuntos, complexos conceituando complexo como o agrupamento de conjuntos que incluem um determinado conjunto menor. Tal organização tem analogias com o sistema tonal, no que possibilita a elucidação da coerência em estruturas musicais de larga escala e nos elos entre seções destas estruturas. Com esta teoria, Forte analisou obras tonais de Berg, Schoenberg, Stravinsky e Webern. Utilizada como instrumento composicional, a teoria dos conjuntos oferece ao compositor um modelo de relacionamento de notas tão organizado quanto o sistema tonal, sem nenhuma dependência, entretanto, da tonalidade tradicional.

A análise seguinte demonstra a aplicação da teo

ria dos conjuntos associada ao método analítico "distributivo". Neste método, a música é vista como uma sequência de elementos sonoros governados por certas regras de distribuição: isto é, por modos pelos quais os elementos associam-se uns aos outros, complementando-se, ou excluindo-se. A finalidade é determinar as regras mais adequadas à análise de um determinado trecho, obra ou grupo de obras. Em outras palavras, determinar uma sintaxe para a música. O método divide a sequência musical em unidades componentes, comparando-as e classificando-as como distintas ou idênticas. Desta análise comparativa emergem: uma listagem de unidades distintas, um relato da distribuição de cada uma, e o agrupamento de unidades distribuídas de modo idêntico ou similar. Finalmente, a sequência musical é reproduzida de forma representativa das suas unidades integrantes e das leis que as regem.

O método de análise distributivo diferencia-se da análise formal tradicional por não reconhecer modelos pré-estabelecidos. Assim, cada análise parte de princípios únicos, buscando evitar conceitos prévios e conseguir objetividade científica.

O CONJUNTO REFERENCIAL

O ponto de partida desta análise é o reconhecimento da função estrutural do hexacorde formado pelas seguintes classes de notas (cn) : $\{0,5,6,7,9,11\}$. Ele constitui a frase introdutória da peça, marcada "A" na partitura anexa, a qual, como refrão, é repetida três vezes. A articulação invariável do hexacorde nos tricordes $\{6,9,11\}$ e $\{0,5,7\}$ apresenta-se diferenciada nos dois últimos enuncidos (c. 4-5 e c. 9), quando o espaçamento entre seus ataques, antes equivalente a três unidades de tempo, é reduzido a uma. A invariabilidade da articulação binária do hexacorde e da formação e disposição dos tricordes reforça, a cada repetição do conjunto, sua percepção como movimento sonoro característico, ou seja, um "gesto" musical (v. ex. 1).

Exemplo 1:



A redução do tempo de execução deste gesto na segunda metade da peça resulta na redução do índice de perceptibilidade dos tricordes em separado, explorando, conseqüentemente, a percepção da sua justaposição e do seu interrelacionamento.

A primeira divisão analítica da peça, ao final do 2º tempo do compasso 2, limitando a frase introdutória A, não é explícita na partitura. Não encontramos aqui delimitadores de frases usuais como a pausa ou a fermata, que auxiliam na identificação

ART. 016, Salvador: 55-73. dez. 1988

imediate de frases. A compreensão desta divisão é orientada unicamente pelo reconhecimento do papel estrutural do hexacorde $\{0,5,6,7,9,11\}$. As pausas de semínima nos compassos 4 e 7, e a pausa de mínima no compasso 8 explicitam as divisões estruturais subseqüentes da peça em seções designadas B, C, D e E na partitura anexa. Nas três seções centrais, o gesto sonoro do hexacorde, denso, amplo, pesado em sua estrutura "chordal" e direção descendente, é respondido por pequenos gestos leves esboçados por segmentos melódicos.

Exemplo 2:

Deste modo, a peça pode ser superficialmente descrita como a alternância entre o gesto pesado, resultante da justaposição dos tricordes, e os gestos leves, desenvolvidos nos segmentos melódicos.

A estrutura articulada do hexacorde pode ser definida mais precisamente se considerarmos a forma padrão² dos dois tricordes componentes: (0,3,5) e

ART. 016, Salvador: 55-73, dez. 1988

$(0,2,7)^3$. O hexacorde é, então, identificado como $T_6 \{0,3,5\} + T_5 \{0,2,7\}^4$ (v. ex. 3).

Exemplo 3:



$$T_6 \{0,3,5\} + T_5 \{0,2,7\}$$

A forma $(0,2,7)$ é a única a aparecer independente do seu contexto original - o hexacorde -, encontrando-se sob T_{10} no compasso 5: $\{0,5,10\}$ (v. ex. 4).

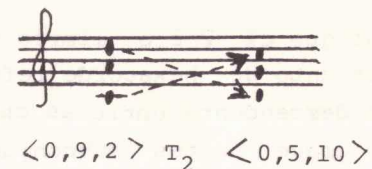
Exemplo 4:



$$T_{10} \{0,2,7\}$$

Considerando os dois tipos de tricorde em questão na forma como são utilizados na peça, isto é, como conjuntos ordenados de classes de notas, podemos admitir um relacionamento "funcional" entre eles: assim, $(0,2,7)$, em sua forma ordenada $\langle 0,5,10 \rangle$, pode ser considerado como resultante da contração de $\langle 0,9,2 \rangle$, forma ordenada do tipo $(0,3,5)$. Isto acontece pela movimentação equidistante (um tom inteiro) de todos os elementos. O intervalo de nona maior entre as notas extremas do primeiro tricorde é reduzido para a sua forma inversa - a sétima menor -, por condução vocal em movimento contrário, enquanto a nota central procura o ponto de equidistância. O exemplo 5 ilustra a interpretação do interrelacionamento entre os dois tipos de tricorde, fora do contexto da peça.

Exemplo 5:



$$\langle 0,9,2 \rangle T_2 \langle 0,5,10 \rangle$$

Partindo de um outro ponto de comparação dos tricordes, aquele que considera as classes intervalares (ci)⁵ contidas em cada um, constatamos que $(0,2,7)$ contém somente duas ci - 2 e 5 -, enquanto $(0,3,5)$ contém três - 2,3 e 5 -. Nesta ótica, $(0,2,7)$ pode ser interpretado como forma contracta de $(0,3,5)$, ou como sua "resolução" para uma formação intervalar mais homogênea. Assim chegamos à conclusão substantiada de que $(0,3,5)$ e $(0,2,7)$ são conjuntos intimamente relacionados, podendo o último ser considerado como principal.

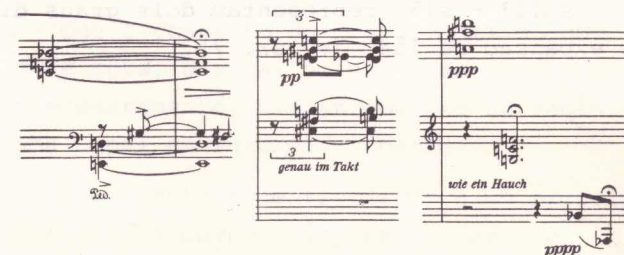
Das classes intervalares que integram os dois subconjuntos do hexacorde referencial, ci 2 é a única a assumir independência, aparecendo como unidade estrutural nos compassos 5-6 (mi2 - ré3) e (sol#3 - fá#3), compasso 8 (dô#3 - si3) e (fá#3 - mi4), e compasso 9 (si^b2 - lá^b1) (v. ex. 6 a, b e c).

Exemplo 6:

a) c. 5-6

b) c. 8

c) c. 9

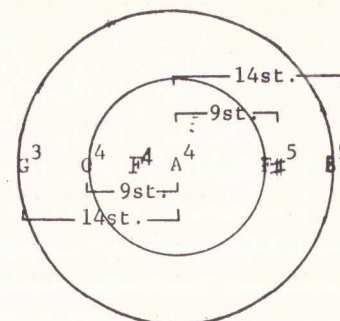


Lembrando que $ci\ 2$ é o limite de expansão de cada subconjunto de hexacorde referencial e também do salto descendente entre as cns que representam a voz mais grave nestes subconjuntos, podemos considerá-la o elemento estrutural primário extraído do conjunto referencial. O último compasso da peça justapõe o hexacorde referencial à diáde $8,10$, apresentada na extensão de nona maior descendente, o mesmo intervalo que caracteriza o salto entre os dois tricordes. Este confronto final do conjunto referencial com a unidade estrutural mínima da peça é a melhor justificativa para as considerações sobre a importância estrutural da $ci\ 2$.

Tendo identificado e caracterizado a estrutura do hexacorde referencial como conjunto de classes de notas, uma observação cuidadosa da sua apresentação como conjunto de notas é altamente aconselhável. Ela nos mostrará que a escolha dos elementos segue um princípio sistemático, o qual terá continuidade e justificativa no desenvolvimento do processo composicional. Nesta observação, um aspecto chama-nos a atenção imediatamente: a ampla extensão $sol3 - si5\ ci\ 4$ expande-se em 28 semitons. O segundo ponto de observação diz respeito à nota $lã4$, ponto de equidistância entre $sol3$ e $si5$, $dô4$ e $fã\sharp5$. Podemos dizer, então, que $dô4 - fã\sharp5$ e $sol13 - si5$ representam dois graus distintos de expansão de $lã4$ (v. ex. 7).

Exemplo 7:

(st = semitom)



A última nota a ser examinada no hexacorde é $fã4$, que escapa do princípio de simetria centralizada em $lã4$. Se Schoenberg tivesse sido inflexível com o princípio do equilíbrio inversivo numa nota central, possivelmente teria escolhido $cn\ 3$, em lugar de $cn\ 5$, para compor o hexacorde $\{0,3,6,7,9,11\}$, com duas possibilidades de ordenação simétrica, centralizando $\{3\}$ ou $\{9\}$ (v. ex. 8).

Exemplo 8: $\langle 9,11,0,3,6,7 \rangle (9) /$ $\langle 3,6,7,9,11,0 \rangle (3)$

De todas estas considerações sobre a formação do hexacorde referencial, tiramos duas conclusões importantes, que devem ser provadas no contexto geral da peça:

1 - Que o conceito de nota, mais do que o de classe de nota, é vital no processo composicional, e, conseqüentemente, a distribuição de registros desempenha papel estrutural na peça;

2 - Que simetria centralizada é um princípio organizacional na composição, não um método.

A POLARIDADE DOS CONJUNTOS DE TONS INTEIROS

A peça mostra a utilização progressiva das 12 classes de nota, apresentando a última - $\text{d}\sharp$ - no compasso 7. Por isso, o processo análítico mais indicado para uma abordagem teórica da peça é aquele que se concentra na investigação de como Schoenberg organiza o cromatismo total nesta composição.

Comparando as seções inicial e final da peça (marcadas "A" e "E" na partitura anexa), notamos, à primeira vista, a expansão do hexacorde referencial para um octacorde, cuja composição apresenta uma escala cromática que se estende entre cn 5 e cn 0. Ambos os conjuntos têm um tetracorde em comum $\{5,7,9,11\}$, caracterizado pela formação de tons inteiros com classes de nota ímpares, e uma díade comum $\{0,6\}$. No octacorde, a extensão entre cn 6 e cn 0 é preenchida por cns 8 e 10, completando, assim, o tetracorde de tons inteiros com classes de nota pares. Desta forma, o octacorde é formado pelos dois tetracordes de tons inteiros contidos na escala cromática entre cn 5 e cn 0.

A comparação das seções inicial da composição indica-nos a melhor forma de entender a peça como uma estrutura dodecafônica incipiente. Partindo deste ponto, perguntamo-nos se a orientação composicional não tem a ver com o equilíbrio de proporções na justaposição dos dois hexacordes de tons inteiros. Para simplificar a narrativa, denominaremos "X" o hexacorde de números pares e "Y" o seu complementar. A seção A contém a proporção equilibrada e de sinal $4Y:2X$ e a seção E, a proporção equilibrada e

igual $4Y:4X$.

A distribuição dos membros de X e Y nos subconjuntos do hexacorde referencial reflete a mesma proporção encontrada no conjunto integral; cada tricorde é formado por dois membros de Y e um de X, as notas extremas sendo membros de Y, as centrais de X.

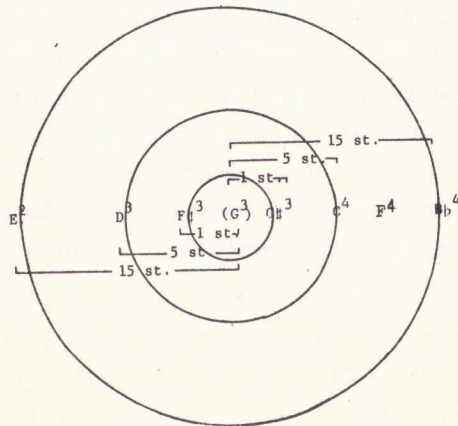
A seção E, por integrar a seção A, merece considerações apenas no que se refere à composição da díade $\{8,10\}$, os últimos sons da peça. Notando que cns 8 e 10 contêm cn 9 na escala cromática e que cn 9, por sua vez, é o eixo de simetria do hexacorde referencial, constatamos que o princípio de equilíbrio inversivo é sugerido até o momento final da peça, de modo singular e expressivo.

A seção B, constante do conjunto $\{0,3,4,5,6,7,9,11\}$, acrescenta um elemento a ambos os "times" do "jogo": cns 3 e 4 aumentam o contexto dos conjuntos X e Y apresentados na seção anterior. A proporção resultante dos dois grupos na seção B é: $5Y:3X$, sendo esta, então, caracterizada como desequilibrada, considerando a sua composição por membros de X e Y. A nova díade, entretanto, é introduzida de tal forma, que reflete a disposição característica dos elementos de X e Y nos tricordes do conjunto referencial: sua apresentação melódica, repetindo cn 3 na ordem 3-4-3, preserva a característica principal do sistema: dois elementos de Y contendo um elemento de X.

Na seção C ocorre o inverso: o grupo em "desvantagem" - hexacorde X - completa-se com a introdução das cns 2, 8 e 10, enquanto o conjunto Y permanece como na seção B: $\{3,5,7,9,11\}$. A transposição do

tricorde sol3 - d \flat 4 - f \flat 4 para d \flat 4 - f \flat 4 - sib \flat 4, no compasso 5, comunica imediatamente a sensação da ocorrência de um "processo modulatório". Para entender melhor a espécie de "modulação" que ocorre nesta seção, devemos dividi-la em duas subseções: a primeira, apresenta o hexacorde referencial {0,5,6,7,9,11}; a segunda, começando no terceiro tempo do compasso 5, compõe-se do conjunto {0,2,4,5,6,8,10}. Observa-se que o princípio de simetria inversível orientada a estruturação do segundo conjunto tanto quanto a do primeiro. Aqui, no entanto, o centro de simetria é sol3. Esta nota, entretanto, não integra o conjunto; ela é sugerida, de modo expressivo, pelo intervalo melódico que finaliza esta seção: sol \sharp 3-f \sharp 3. Lembramos que este modo de sugestão do eixo de simetria já foi observado na seção E. Como no hexacorde referencial, uma única nota neste conjunto - f \flat 4 - escapa da estrutura simétrica. O exemplo 9 demonstra a simetria do segundo conjunto.

Exemplo 9:

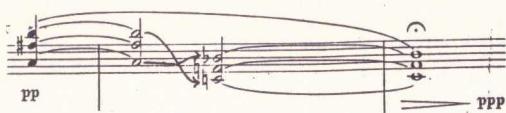


Se, no sistema tonal, o termo modulação define uma mudança de centro tonal, no sistema composicional baseado no conceito de simetria centralizada, podemos, com muita propriedade, utilizar o mesmo termo para indicar o processo análogo de mudança de centro de simetria.

Assim como a modulação tonal envolve a integridade da coleção de classes de nota ligadas pelo sistema ao centro tonal, a modulação de um centro de simetria envolve todos os elementos da coleção disposta em função deste centro. Portanto, para entendermos a modulação em questão na amplitude devida, temos que considerar todos os elementos do conjunto 2 relacionados a cada elemento do conjunto 1. Por isto, a explicação mais óbvia para a modulação - aquela que considera o primeiro tricorde do segundo conjunto como transposição do segundo tricorde de primeiro conjunto - $T_5 \{0,5,7\} = \{0,5,10\}$ - deve ser descartada: o processo de transposição não encontra continuidade nos elementos restantes dos dois conjuntos em questão.

A modulação da seção C deve ser interpretada como um processo em duas fases. Na primeira, ocorre a modulação do primeiro tricorde do conjunto referencial - $\langle 9,6,11 \rangle$ -, resultando no tricorde $\langle 0,5,10 \rangle$. Isto acontece em decorrência da ascendência das classes de nota extremas do tricorde - cns 9 e 11 - para os números imediatamente subsequentes - cns 10 e 0 -, contra a descendência da intermediária - cn 6 - para o número antecedente imediato - cn 5. Na condução vocal desta progressão de acordes, observa-se a troca das vozes extremas (v. ex. 10).

Exemplo 10:



$\langle 9,6,11 \rangle$ $\langle 0,5,10 \rangle$

Na segunda fase, ocorre a modulação do segundo tricorde do conjunto referencial - $\langle 7,0,5 \rangle$ -, resultando no tricorde $\langle 4,2,5 \rangle$. Isto acontece em decorrência da descendência das classes de nota extremas do tricorde - cns 5 e 7 - para os números antecedentes imediatos - cns 4 e 6 -, contra a ascendência da intermediária - cn 0 - em dois números. A condução vocal também ocorre com a troca das vozes extremas (v. ex. 11).

Exemplo 11:



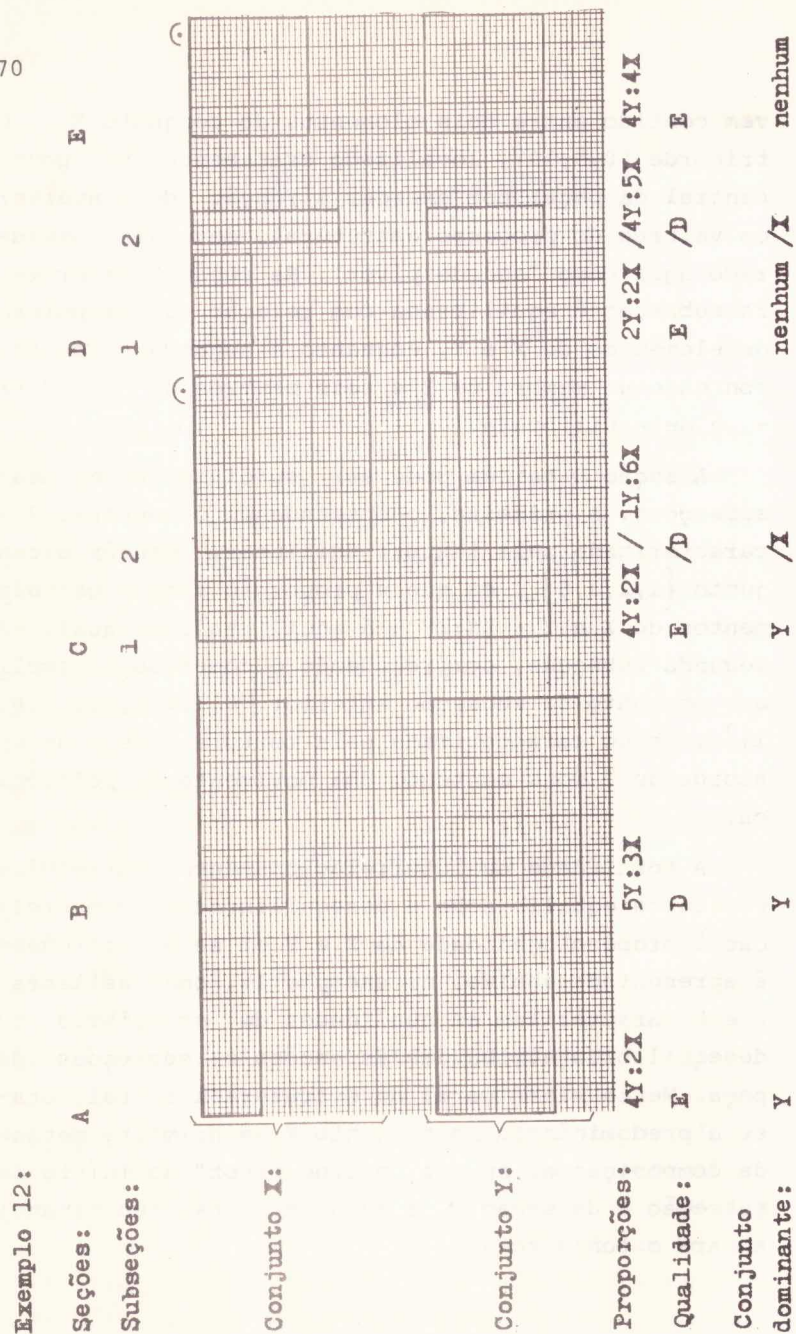
$\langle 7,0,5 \rangle$ $\langle 4,2,6 \rangle$

Agora, focalizando o processo modulatório desta seção dentro da perspectiva do interrelacionamento entre os conjuntos X e Y, concentrêmo-nos no tricorde de $d\acute{o}4, f\acute{a}4, s\acute{i}b4$ (c.5), onde o equilíbrio exato entre X e Y ocorre. No hexacorde referencial, que precede este tricorde, a proporção já demonstrada anteriormente é $4Y:2X$, sendo $2Y:1X$ para cada tricorde. No tricorde da modulação, a proporção é inversa: $2X:1Y$. Agora, o elemento do conjunto Y é aquele que

vem contido entre dois elementos do conjunto X. O tricorde $\{0,5,10\}$, localizado exatamente no ponto central da peça, por exercer a função de inverter os valores do processo estrutural, deve ser considerado aqui como "acorde pivot". Na seção C, a primeira subseção é equilibrada com relação à proporção de elementos de X e Y, enquanto a segunda subseção, contendo um membro de Y e seis membros de X - $1Y:6X$ -, é desequilibrada.

A seção D também pode ser subdividida em duas subseções. A primeira, compreendendo o compasso 7 e caracterizada pela textura unilinear, contém o conjunto $\{1,2,3,6\}$, em que a proporção entre os elementos de X e Y - $2X:2Y$ - é equilibrada e igual. A segunda subseção, compreendendo o compasso 8, amplia o conjunto da subseção anterior $\{0,1,2,3,4,6,7,8,11\}$, sendo caracterizada pela textura cheia de um acorde de 7 sons contendo uma movimentação polifônica.

A totalidade do interrelacionamento entre os conjuntos equilibrados e desequilibrados com relação à proporcionalidade de X e Y em seus conteúdos é apresentada abaixo, no exemplo 12, onde as letras E e D caracterizam as qualidades de equilíbrio ou desequilíbrio atribuídas às seções e subseções da peça. Nesta visão geral da estrutura integral, nota-se a predominância do conjunto Y na primeira metade da composição e, após o "acorde pivot" no início da subseção 2 da seção C, a mudança desta predominância para o conjunto X.



NOTAS

1. *Classe de nota* ("pitch class"): classe de equivalência de todas as notas relacionadas por oitavas. Há, portanto, 12 classes de notas correspondentes aos 12 anos da escala cromática, denominados pelos integrais de 0 a 12. Por convenção, cn 0=dô, cn 1=dô#, cn 2=rê, etc.
2. *Forma padrão* ("normal form", "normal order"); ordenação crescente dos elementos do conjunto, da esquerda para a direita, dentro de uma oitava, ocupando o menor intervalo possível e sendo mais compacta do lado esquerdo. Por exemplo, a forma padrão do hexacorde referencial $\{0, 5, 6, 7, 9, 11\}$ é $\{5, 6, 7, 9, 11, 0\}$, que equivale, por transposição, a $\{0, 1, 2, 4, 6, 7\}$. A forma padrão facilita a comparação de conjuntos.
3. *Parênteses, chaves, ângulos*: De acordo com a simbologia utilizada por John Rahn em seu livro *Basic Atonal Theory* (New York: Longman Inc., 1980), parênteses delimitam tipos de conjuntos, onde os integrais não representam classes de nota, mas marcos de distâncias intervalares; chaves delimitam conjuntos de classes de nota cuja ordem é irrelevante; ângulos delimitam ordenações ou coleções ordenadas.
4. T_n : símbolo indicativo da operação de transposição do conteúdo seguinte pela sua adição ao número indicado (n).
5. *Classes intervalares* ("interval class"): intervalo não ordenado entre classes de nota. Existem, portanto, seis classes intervalares, indicadas

pelos integrais 1,...,6; as cinco primeiras cor-
respondem a classes de equivalência entre os
intervalos de 1 e 11, 2 e 10, 3 e 9, 4 e 8 e
5 e 7 semitons.

VI.

Sehr langsam (♩)

A

B

C

D

E

mit sehr zartem Ausdruck

genau im Takt

wie ein Hauch

ppp

Reprodução autorizada pela
Editora Belmont (Nº021485A)

ÍNDICE DE AUTOR E ÍNDICE DE TÍTULOS DA REVISTA
DE MÚSICA E ARTES CÊNICAS DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DA BAHIA

ART 001 A ART 014

ELABORAÇÃO:

Gilda Maria Pondé Bastianelli
Rosa Maria de Oliveira Freire de Lima

COLABORAÇÃO:

Alunos do 2º semestre de 1985
da disciplina Bibliografia Especializada do
Departamento de Biblioteconomia e Documentação
da Escola de Biblioteconomia e Comunicação da
Universidade Federal da Bahia.

ÍNDICE DE AUTOR DA REVISTA DE MÚSICA E ARTES
CÊNICAS DA UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
ART 001 A ART 014

- ANTUNES, Jorge. Pronunciamento sobre as "Propostas de 1 a 8" [Sobre a música contemporânea na América Latina]; n. 13, abr. 1985, p. 23-6.
- ANTUNES, Jorge. Proposta n. 7 [Sobre a música contemporânea na América Latina]; n. 13, abr. 1985, p. 14.
- AQUINO, Dulce. Editorial; Por uma dança brasileira; n. 3, out./dez.1981, p. 3-6.
- ARMANDO, Albuquerque. Um compositor gaúcho, por Bruno Kiefer; n. 6, dez. 1982, p. 51-60.
- BASTIANELLI, Piero, org. 10 anos do Conjunto Música Nova da UFBA: uma compilação do repertório executado; n. 8, ago. 1983, p. 95-107.
- BASTIANELLI, Piero, org. Relatório das atividades de extensão da EMAC; n. 3, out./dez. 1981, p. 89-139.
- BIÃO, Armindo. O ator nu: notas sobre seu corpo e treinamento nos anos 80; n. 5, abr./jun. 1982, p. 33-50.
- BIÃO, Armindo. Dramaturgia brasileira em aulas de interpretação; n. 11, ago. 1984, p. 45-94.
- BISPO, Antonio Alexandre. Possibilidades e limites de uma orientação musicológica à educação musical; n. 10, abr. 1984, p. 37-62.
- CALADO, Carlos Alberto. Jazz e teatro: uma análise do espetáculo; n. 12, dez. 1984, p. 61-85.
- CARDOSO, Lindemberg. E Smetak tinha razão...; n. 13, abr. 1985, p. 101-3.
- CERQUEIRA, Fernando Barbosa de. A formação do músico: um depoimento; n. 10, abr. 1984, p. 63-7.
- CERQUEIRA, Fernando Barbosa de. Velhas e novas trilhas e a questão das raízes I; n. 13, abr. 1985, p. 95-100.
- COELHO Neto, J. Teixeira. "El teatro tiene sempre uma luz que permita ver las palabras..."; n. 4, jan./mar. 1982, p. 47-57.
- DINIZ, Jaime Cavalcanti. Um compositor italiano no Brasil; n. 14, ago. 1985, p. 5-32.
- ART. 016, Salvador: 75-88, dez. 1988

- DOURADO, Paulo. Cadeira de teatro; n. 3, out./dez. 1981, p. 78-81.
- DOURADO, Paulo. Indefinições (quiça) úteis na perspectiva do imaginário; n. 3, out./dez. 1981, p. 39-44.
- DOURADO, Paulo. coord. Teatro *Salvador* 1981; n. 3, out./dez. 1981, p. 61-88.
- DOURADO, Paulo.
ver também MENDES, Cleise & DOURADO, Paulo.
- DUPRAT, Régis. O estanco da música no Brasil colonial; n. 8, ago. 1983, p. 3-19.
- DUPRAT, Régis. Música brasileira do séc. XVIII e a definição do seu estilo; n. 7, abr. 1983, p. 3-8.
- DUPRAT, Rogério. Salve Sanxo Pansa; n. 13, abr. 1985, p. 5-8.
- ESCOBAR, Aylton. Proposta n. 5 (Sobre a música contemporânea na América Latina); n. 13, abr. 1985, p. 12-3.
- FERNANDES, Maria Helena Rosas. Proposta n. 10 (Sobre a música contemporânea na América Latina); n. 13, abr. 1985, p. 16-9.
- FLUSSER, Victor. Escutar e compreender música; n. 8, ago. 1983, p. 41-8.
- LA FOSSE, Leopold. Estudo comparativo dos mais importantes enfoques da técnica violinística I; n. 12, dez. 1984, p. 5-23.
- GANDELMAN, Saloméa. Cidadezinha qualquer: poesia e música I análise das canções de Guerra Peixe e Ernst Widmer sobre um poema de Carlos Drummond de Andrade; n. 12, dez. 1984, p. 25-59.
- GANDELMAN, Saloméa. Reflexão sobre as propostas de I a 9 (Sobre a música contemporânea na América Latina); n. 13, abr. 1985.
- GROSSMAN, Judith. Editorial. Guerra e paz das artes; n. 4, jan./mar.1982, p. 3-8.
- HACKLER, Ewald. Maeterlinck e Beckett: correspondências; n. 8, ago. 1983, p. 21-40.
- HELIODORA, Bárbara. A primeira cena de King Lear; n. 10, abr. 1984, p. 93-107.
- HOISEL, Evelina. Rio de Janeiro: esboço de um papel através das comédias de Martins Pena; n. 10, abr. 1984, p. 69-91.
- KIEFER, Bruno. Armando Albuquerque: um compositor gaúcho; n. 6, dez. 1982, p. 51-60.
- KIEFER, Bruno. Pronunciamento a respeito da proposta de Esnst Widmer (Sobre a música contemporânea na América Latina); n.13, abr. 1985, p.20-2.
- ART. 016, Salvador: 75-88, dez. 1988

- KIEFER, Bruno. Proposta n. 2 (Sobre a música contemporânea na América Latina); n. 13, abr. 1985, p. 10.
- KIEFER, Bruno. Reflexões sobre o tema de Rodolfo Coelho de Souza (Sobre a música contemporânea na América Latina); n. 13, abr. 1985, p. 22-3.
- KOELLREUTTER, Hans Joachim. Procurando contribuir para a composição da música de nosso tempo; n. 5, abr./jun. 1982, p. 3-11.
- LAUGHTON, John. The Brazilian Milhaud; n. 9, dez. 1983, p. 91-102.
- LIMA, Maria Eunice S. Lobo Ferreira. A educação como arte: intromissão? n. 1, abr./jun. 1981, p. 27-38.
- LIMA, Paulo Costa. Articulando o nagô; n. 13, abr. 1985, p. 85-93.
- LIMA, Paulo Costa. Circuito aberto: derivações seriais em análise; n. 8, ago. 1983, p. 49-84.
- LIMA, Paulo Costa. Composição/grupo/composição; n. 2, jul./set. 1981, p. 69-76.
- LIMA, Paulo Costa. Editorial; n. 2, jul./set. 1981, p. 3-5.
- LIMA, Paulo Costa. Em direção a uma história das composições musicais; n. 1, abr./jun. 1981, p. 11-25.
- LIMA, Paulo Costa. Estruturas de recorrência I: melodias modais; n. 5, abr./jun. 1982, p. 51-93.
- LIMA, Paulo Costa. Proposta n. 8 (Sobre a música contemporânea na América Latina); n. 13, abr. 1985, p. 14-5.
- LIMA, Paulo Costa. Silence as a thematic process at the beginning of sonata-form; n. 9, dez. 1983, p. 63-89.
- LITTO, Frederic M. O ensino avançado e a pesquisa em artes no Brasil, 1982; n. 6, dez. 1982, p. 61-100.
- MAGNANI, Sérgio. Algumas observações sobre o ofício e a arte da regência; n. 10, abr. 1984, p. 19-36.
- MARCO, Conrado Silva de. Música eletroacústica na América Latina; n. 13, abr. 1985, p. 105-115.
- MEIRELLES, Márcio. Como um quadro de Monet; n. 3, out./dez. 1981, p. 75-7.
- MENDES, Cleise. O drama lírico; n. 2, jul./set. 1981, p. 47-67.
- MENDES, Cleise. A questão ética na mimese artística; n. 7, abr. 1983, p. 57-79.
- MENDES, Cleise. A significação em cena; n. 3, out./dez. 1981, p. 62-7
- ART. 016, Salvador: 75-88, dez. 1988

- MENDES, Cleise & DOURADO, Paulo. O drama na terceira margem; n. 1, abr./jun. 1981, p. 57-89.
- MIRANDA, Ronaldo. Proposta n. 6 (Sobre a música contemporânea na América Latina); n. 13, abr. 1985, p. 13-4.
- MONACO, Alfredo del. [Pronunciamento sobre a música contemporânea na América Latina]; n. 13, abr. 1985, p. 33-46.
- NOBRE, Marlos. Em homenagem aos 40 anos de desaparecimento de Mário de Andrade; n. 13, abr. 1985, p. 47-61.
- NOBRE, Marlos. Proposta n. 9 [Sobre a música contemporânea na América Latina]; n. 13, abr. 1985, p. 15-6.
- OLIVEIRA, Alda de Jesus. Atividades do professor numa fase exploratória de um curso de expressão artística; n. 1, abr./jun. 1981, p. 39-56.
- OLIVEIRA, Alda de Jesus. Editorial; n. 6, dez. 1982, p. 3-8.
- OLIVEIRA, Alda de Jesus. Formação do músico e do educador musical; n. 3, out./dez. 1981, p. 45-59.
- OLIVEIRA, Jamary. Introdução e círculo místico dos adolescentes da sagração da primavera, segunda parte; n. 5, abr./jun. 1982, p. 13-32.
- OLIVEIRA, Jamary. "Introduction" and "Mystic circles of the young girls" from Stravinsk's "The Rite of Spring", second part; n. 9, dez. 1983, p. 103-118.
- OLIVEIRA, Jamary. Reflets dans l'eau-Images I para piano de Claude Debussy; n. 1, abr./jun. 1981, p. 91-103.
- OLIVEIRA, Jamary. Série: um programa auxiliar; para análise de música do decafonica; n. 2, jul./set. 1981, p. 113-132.
- PETROVICH, Carlos. O que é o que é? Que pula pra cima e faz é é é!; n. 3, out./dez. 1981, p. 68-71.
- RICHTER, Frederico. [Pronunciamento] sobre as propostas de 1 a 9 [Sobre a música contemporânea na América Latina]; n. 13, abr. 1985, p. 27-30.
- ROCHA, Maria da Conceição Castro da Franca. Estudo do movimento da dança afro-brasileira; n. 5, abr./jun. 1982, p. 95-112.
- ROCHA, Maria da Conceição Castro da Franca. Metodologia da dança moderna: uma proposta; n. 2, jul./set. 1981, p. 77-111.
- SARMENTO, Marli de Assis. A postura correta na dança; n. 4, jan./mar. 1982, p. 79-91.
- SEIXAS, Cid. A standardização da fala no teatro como reflexo da ideologia
- ART. 016, Salvador: 75-88, dez. 1988

- gia dominante; n. 8, ago. 1983, p. 85-94.
- SMETAK, Anton Walter. Em potencial, sem realidade porém... n. 10, abr. 1984, p. 5-17.
- SMETAK, Anton Walter. Todo azul/escrevo com lápis azul/num céu azul ..., n. 3, out./dez. 1981, p. 7-38.
- SPENCER, Nilda. Panorama; n. 3, out./dez. 1981, p. 72-4.
- SOUZA, Rodolfo Coelho. Proposta n. 3 [Sobre a música contemporânea na América Latina]; n. 13, abr. 1985, p. 10-1.
- SQUEFF, Enio. A música contemporânea brasileira e o Brasil; n. 13, abr. 1985, p. 73-83.
- TACUCHIAN, Ricardo. Bandas: anacrônicas ou atuais?; n. 4, jan./mar. 1982, p. 59-77.
- TACUCHIAN, Ricardo. Definições estéticas e comunicação artística (ou como vai a música contemporânea); n. 7, abr. 1983, p. 81-97.
- TACUCHIAN, Ricardo. Proposta n. 4 [Sobre a música contemporânea na América Latina]; n. 13, abr. 1985, p. 11-2.
- VEIGA, Manuel Vicente da. German and French visitors; n. 14, ago. 1985, p. 33-90.
- VEIGA, Manuel Vicente da. Lançamento modinha e lundu: Bahia musical, séc. XVIII e XIX; n. 12, dez. 1984, p. 87-105.
- VEIGA, Manuel Vicente da. Marcos aculturativos na etnomusicologia brasileira; n. 6, dez. 1982, p. 9-50.
- VEIGA, Manuel Vicente da. Marcos aculturativos na etnomusicologia brasileira; n. II; n. 7, abr. 1983, p. 9-56.
- VEIGA, Manuel Vicente da. Portuguese chroniclers: Caminha's letter as an ethnomusicological document; n. 9, dez. 1983, p. 3-61.
- VEIGA, Ryoko Katena. Ornamentos para teclado na música de J. S. Bach- Aspectos; n. 2, jul./set. 1981, p. 7-45.
- VIANNA, Hildegardes. 15 versões de "O homem que comeu o diabo"; n. 4, jan./mar. 1982, p. 93-111.
- WIDMER, Ernst. Anton Walter Smetak (1913-1984); n. 10, abr. 1984, p. 5-7.
- WIDMER, Ernst. Bordão e bordadura; n. 4, jan./mar. 1982, p. 9-46.
- WIDMER, Ernst. Cláusulas e cadências; n. 11, ago. 1984, p. 5-44.
- WIDMER, Ernst. Editorial "Arte, artista, artífice, artifício, artefato, ART. 016, Salvador: 75-88, dez. 1988

- arte fácil; n. 1, abr./jun. 1981, p. 3-9.
- WIDMER, Ernst. Proposta n. 1 [Sobre a música contemporânea na América Latina]; n. 13, abr. 1985, p. 9-10.
- WIDMER, Ernst. Travos e favos; n. 13, abr. 1985, p. 63-71.

ÍNDICE DE TÍTULO DA REVISTA DE MÚSICA E ARTES
CÊNICA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
ART 001 A 014

- ALGUMAS observações sobre o ofício e a arte da regência, por Sérgio Magnani; n. 10, abr. 1984, p. 19-36.
- ANTON Walter Smetak (1913-1984), por Ernst Widmer; n. 10, abr. 1984, p. 5-7.
- "ARTE, artista artífice, artifício, artefato, arte fácil" ver EDITORIAL; arte, artista, artífice ... por Ernst Widmer; n. 1, abr./jun. 1981, p. 3-9.
- ARTICULANDO o nagô, por Paulo Costa Lima; n. 13, abr. 1985, p. 85-93.
- ATIVIDADE do professor numa fase exploratória de um curso de expressão artística, por Alda de Jesus Oliveira; n. 1, abr./jun. 1981, p. 39-56.
- O ATOR nu; notas sobre seu corpo e treinamento nos anos 80, por Armindo Bião; n. 5, abr./jun. 1982, p. 33-50.
- BANDAS: anacrônicas ou atuais? por Ricardo Tacuchian; n. 4, jan./mar. 1982, p. 59-77.
- BORDÃO e bordadura, por Ernst Widmer; n.4, jan./mar. 1982, p. 9-46.
- THE BRAZILIAN Milhaud por Jonh Laughton; n. 9, dez. 1983, p. 91-102.
- CADEIRA de teatro, por Paulo Dourado, nº 3, out./dez. 1981, p. 78-81.
- CIDADEZINHA qualquer: poesia e música I análise das canções de Guerra Peixe e Ernst Widmer sobre um poema de Carlos Drumond de Andrade, por Saloméa Gandelman; dez. 1984. p. 25-59.
- CIRCUITO aberto: derivações seriais em análise, por Paulo Costa Lima; n. 8, ago. 1983. p. 49-84.
- CLÁUSULAS e cadências, por Ernst Widmer; n. 11, ago. 1984, p. 5-44.
- COMO um quadro de Monet, por Márcio Meirelles, n. 3, out./dez. 1981, p. 75-7.
- COMPOSIÇÃO/grupo/composição, por Paulo Costa Lima; n. 2, jul./set. 1981, p. 69-76.
- UM COMPOSITOR gaúcho - Armando Albuquerque, por Bruno Kiefer; n. 6, dez. 1982, p. 51-60.
- ART. 016, Salvador: 75-88, dez. 1988

- UM COMPOSITOR italiano no Brasil, por Jaime Cavalcanti Diniz; n.14, ago. 1985, p. 5-32.
- DEFINIÇÕES estéticas e comunicação artística (ou como vai a música com temporânea) por Ricardo Tacuchian; n. 7, abr. 1983. p. 81-97
- 10 anos do Conjunto Música - Nova da UFBA: uma compilação do repertório executado, org. por Piero Bastianelli; n. 8, ago. 1985, p. 95-107.
- O DRAMA lírico, por Cleise Mendes, n. 2, jul./set. 1981, p. 47-67.
- O DRAMA na terceira margem, por Cleise Mendes e Paulo Dourado; n.1.abr./jun. 1981, p. 57-89.
- DRAMATURGIA brasileira em aulas de interpretação por Armindo Bião; n. 11, ago. 1984, p. 45-94.
- E Smetak tinha razão, por Lidembergue Cardoso; n. 13, abr. 1985, p.101-3.
- EDITORIAL, por Alda de Jesus Oliveira; n. 6, dez. 1982, p. 3-8.
- EDITORIAL, por Paulo Costa Lima; n. 2, jul./set. 1981, p. 3-5.
- EDITORIAL; arte, artista artífice, artifício, artefato, arte fácil; Ernst Widmer; n. 1, abr./jun. 1981, p. 3-9.
- EDITORIAL; guerra e paz das artes, por Judith Grossmann; n. 4, jan./mar. 1982, p. 3-8.
- EDITORIAL; por uma dança brasileira; por Dulce Aquino; n. 3, out./ dez. 1981, p. 3-6.
- A EDUCAÇÃO como arte: Intro/missão?, por Maria Eunice S. Lobo Ferreira Lima; n. 1, abr./jun. 1981, p. 27-38.
- EM direção a uma história das composições musicais, por Paulo Costa Lima; n. 1, abr./jun. 1981, p. 11-25.
- EM homenagem aos 40 anos de desaparecimento de Mário de Andrade, por Marlos Nobre; n. 13, abr. 1985, p. 47-61.
- EM potencial, sem realidade porém ... por Anton Walter Smetak; n.10, abr. 1984, p. 9-17.
- O ENSINO avançado e a pesquisa em artes no Brasil, 1982, por Fredric M. Litto; n. 6, dez. 1982, p. 61-100.
- ESCUTAR e compreender música, por Victor Flusser; n.8, ago.1983, p.41-8.
- O ESTANCO da música no Brasil colonial, por Regis Duprat; n. 8, ago.1983, p. 3-19.
- ESTRUTURAS de recorrência I: melodias modais, por Paulo Costa Lima; n. 5, abr./jun. 1982, p. 51-93.
- ART. 016, Salvador: 75-88, dez. 1988

- ESTUDO comparativo dos mais importantes enfoques das técnicas violinísticas I, por Leopold La Fosse; n. 12, dez. 1984, p. 5-23.
- ESTUDO do movimento da dança afro-brasileira, por Maria da Conceição Castro Franca Rocha; n. 5, abr./jun. 1982, p. 95-112.
- A FORMAÇÃO do músico: um depoimento, por Fernando Barbosa de Cerqueira; n. 10, abr. 1984, p. 63-7.
- FORMAÇÃO do músico e do educador musical, por Alda de Jesus Oliveira; n. 3, out./dez. 1981, p. 45-59.
- GERMAN and French visitors, por Manuel Veiga; n. 14, ago. 1985, p.33-90.
- GUERRA e paz das artes
ver Editorial; guerra e paz... por Judith Grossmann; n. 4 jan./ mar. 1982, p. 3-8.
- INDEFINIÇÕES (quiza) úteis na perspectiva do imaginário, por Paulo Dourado; n. 3, out./dez. 1981, p. 39-44.
- INTRODUÇÃO e círculo místico dos adolescentes da Sagração da Primavera, segunda parte, por Jamary Oliveira; n. 5, abr./jun. 1982, p. 13-32.
- "INTRODUCTION" and "Mystic circles of the young girls" form Stravinsky's "The rite of spring", second part, por Jamary Oliveira; n.9, dez.1983, p. 103-118.
- JAZZ e teatro: uma análise do espetáculo, por Carlos Alberto Calado; n. 12, dez. 1984, p. 61-85.
- LANÇAMENTO modinha e lundu: Bahia musical, séc. XVIII e XIX, por Manuel Vicente da Veiga; n. 12, dez. 1984, p. 87-105.
- MARCOS aculturativos na etnomusicologia brasileira, por Manuel Vicente da Veiga; n. 6, dez. 1982, p. 9-50.
- MARCOS aculturativos na etnomusicologia brasileira II, por Manuel Vicente da Veiga; n. 7, abr. 1983, p. 9-56.
- MAETERLINCK e Beckett: correspondências, por Ewald Hackler; n. 8, ago. 1983, p. 21-40.
- METODOLOGIA da dança moderna: uma proposta, por Maria da Conceição C. da Franca Rocha; n. 2, jul./set. 1981, p. 77-111.
- MÚSICA brasileira do século XVIII e a definição de seu estilo, por Régis Duprat; n. 7, abr. 1983, p. 3-8.
- A MÚSICA contemporânea brasileira e o Brasil, por Enio Squeff; n.13, abr. 1985, p. 73-83.
- MÚSICA eletroacústica na América Latina, por Conrado Silva de Marco; ART. 016, Salvador: 75-88, dez. 1988

- n. 13, abr. 1985, p. 105-110.
- ORNAMENTOS para teclado na música de J. S. Bach; Aspectos, por Ryoko Katena Veiga; n. 2, jul./set. 1981, p. 7-45.
- PANORAMA, por Nilda Spencer; n. 3, out./dez. 1981, p. 72-4.
- POR uma dança brasileira
ver Editorial; por uma dança brasileira.
- PORTUGUESE chroniclers: Caminha's letter as an ethnomusicological document, por Manuel Vicente da Veiga; n. 9, dez. 1983, p. 3-61.
- POSSIBILIDADES e limites de uma orientação musicológica à educação musical, por Antonio Alexandre Bispo; n. 10, abr. 1984, p. 37-62.
- A POSTURA correta na dança, por Marli Sarmento; n. 4, jan./mar. 1982, p. 79-91.
- A PRIMEIRA cena de King Lear, por Bárbara Heliadora; n. 10, abr. 1984, p. 93-107.
- PROCURANDO contribuir para a compreensão da música de nosso tempo, por Hans Joachim Koellreutter; n. 5, abr./jun. 1982, p. 3-11.
- PRONUNCIAMENTO a respeito de proposta de Ernst Widmer. [Sobre a música contemporânea na América Latina], por Bruno Kiefer; n. 13, abr. 1985, p. 20-2.
- PRONUNCIAMENTO sobre a música contemporânea na América Latina, por Alfredo del Monaco; n. 13, abr. 1985, p. 33-46.
- PRONUNCIAMENTO sobre as "Propostas de 1 a 8 [Sobre a música contemporânea na América Latina], por Jorge Antunes; n. 13, abr. 1985, p. 23-6.
- PRONUNCIAMENTO sobre as propostas de 1 a 9 [Sobre a música contemporânea na América Latina], por Frederico Richter; n. 13, abr. 1985, p. 27-30.
- PROPOSTAS e pronunciamentos [Sobre a música contemporânea na América Latina]; n. 13, abr. 1985, p. 9-46.
- PROPOSTA n. 1 [Sobre a música contemporânea na América Latina], por Ernst Widmer; n. 13, abr. 1985, p. 9-10.
- PROPOSTA n. 2 [Sobre a música contemporânea na América Latina], por Bruno Kiefer; n. 13, abr. 1985, p. 10.
- PROPOSTA n. 3 [Sobre a música contemporânea na América Latina], por Rodolfo Coelho de Souza; n. 13, abr. 1985, p. 10-1.
- PROPOSTA n. 4 [Sobre a música contemporânea na América Latina], por Ricardo Tacuchian; n. 13, abr. 1985, p. 11-2.
- PROPOSTA n. 5 [Sobre a música contemporânea na América Latina], por Ayl
- ART. 016, Salvador: 75-88, dez. 1988

- ton Escobar; n. 13, abr. 1985, p. 12-3.
- PROPOSTA n. 6 [Sobre a música contemporânea na América Latina], por Ronaldo Miranda; n. 13, abr. 1985, p. 13-4.
- PROPOSTA n. 7 [Sobre a música contemporânea na América Latina], por Jorge Antunes; n. 13, abr. 1985, p. 14.
- PROPOSTA n. 8 [Sobre a música contemporânea na América Latina], por Paulo Costa Lima; n. 13, abr. 1985, p. 14-5.
- PROPOSTA n. 9 [Sobre a música contemporânea na América Latina], por Marlos Nobre; n. 13, abr. 1985, p. 15-6.
- PROPOSTA n.10 [Sobre a música contemporânea na América Latina], por Maria Helena Rosas Fernandes; n. 13, abr. 1985, p. 16-9.
- O QUE é o que é? Que pula pra cima e faz é é é!, por Carlos Petrovich; n. 3, out./dez. 1981, p. 67-71.
- A QUESTÃO ética na mimese artística, por Cleise Mendes; n. 7, abr. 1983, p. 57-79.
- 15 versões de "O homem que comeu o diabo", por Hildegardes Vianna; n. 4, jan./mar. 1982, p. 93-111.
- REFLETS dans l'eau-Images I para piano de Claude Debussy, por Jamary Oliveira; n. 1, abr./jun. 1981, p. 91-103.
- REFLEXÕES sobre as propostas de 1 a 9 [Sobre a música contemporânea na América Latina], por Saloméa Gandelman; n. 13, abr. 1985, p. 30-2.
- REFLEXÕES sobre o tema de Rodolfo Coelho de Souza [Sobre a música contemporânea na América Latina], por Bruno Kiefer; n. 13, abr. 1985, p. 22-3.
- RELAÇÕES dos espetáculos teatrais encenados no ano de 1981, n. 3, out./dez. 1981, p. 82-8.
- RELATÓRIO das atividades de extensão da EMAC, org. por Piero Bastianelli; n. 3, out./dez. 1981, p. 89-139.
- RIO de Janeiro: esboço de um perfil através das comédias de Martins Pena, por Evelina Hoisel; n. 10, abr. 1984, p. 69-91.
- SALVE Sanxo Pansa, por Rogério Duprat; n. 13, abr. 1985, p. 5-8.
- SÉRIE: um programa auxiliar para análise de música dodecafônica, por Jamary Oliveira; n. 2, jul./set. 1981, p. 113-132.
- A SIGNIFICAÇÃO em cena, por Cleise Mendes; n. 3, out./dez. 1981, p. 62-7.
- SILENCE as a thematic process at the beginning of sonata-form, por Paulo Costa Lima; n. 9, 1983, p. 63-89.
- RT. 016, Salvador: 75-88, dez. 1988

A STANDARDIZAÇÃO da fala no teatro como reflexo da ideologia dominante, por Cid Seixas; n. 8, ago. 1983, p. 85-94.

TEATRO *Salvador* 1981, por Paulo Dourado, coord.; n. 3, out./dez. 1981, p. 61-88.

EL TEATRO tiene siempre uma luz que permita ver las palabras, por J. Teixeira Coelho Neto; n. 4, jan./mar. 1982, p. 47-57.

TODO azul/escrevo com lápis azul/ num céu azul..., por Walter Anton Smetak; n. 3, out./dez. 1981, p. 7-38.

TRAVOS e favos, por Ernst Widmer; n. 13, abr. 1985, p. 63-71.

VELHAS e novas trilhas e a questão das raízes I, por Fernando Barbosa Cerqueira; n. 13, abr. 1985, p. 95-101.

