

Vanda Bellard Freire

Música e Sociedade

Uma perspectiva histórica e
uma reflexão aplicada ao
Ensino Superior de Música

2ª Edição
Revista e Ampliada



Florianópolis, 2010

Copyright © 2010 by Vanda Bellard Freire

Reservados todos os direitos desta obra. Proibida toda e qualquer reprodução desta edição por qualquer meio ou forma, seja ela eletrônica ou mecânica, fotocópia, gravação ou qualquer meio de reprodução, sem permissão expressa da editora/autora.

F866m Freire, Vanda Bellard

Música e Sociedade : uma perspectiva histórica e uma reflexão aplicada ao ensino superior de Música / Vanda Lima Bellard Freire. – 2. ed. rev. e ampl. – Florianópolis : Associação Brasileira de Educação Musical, 2010.

302 p.

1. Música 2. Sociedade 3. Ensino superior
4. Educação musical II. Título.

CDU 78

Ficha catalográfica elaborada por Anna Claudia da Costa Flores CRB-10/1464
Biblioteca Setorial do Centro de Educação da UFSM

EDITOR: Associação Brasileira de Educação Musical - ABEM

PROJETO GRÁFICO

e EDITORAÇÃO: Ricardo da Costa Limas

REVISÃO: Janaína Souza Cunha



Associação Brasileira de Educação Musical

DIRETORIA 2010

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL - ABEM

DIRETORIA NACIONAL

Presidente: Profa. Dra. Magali Oliveira Kleber - UEL/PR
Vice-Presidente: Profa. Dra. Jusamara Vieira Souza - UFRGS/RS
Presidente de Honra: Prof. Dr. Sérgio Luiz Ferreira de Figueiredo - UDESC/SC
Primeiro Secretário: Prof. Dr. Luis Ricardo Silva Queiroz - UFPB/PB
Segunda Secretária: Profa. Ms. Flavia Motoyama Narita - UNB/DF
Primeira Tesoureira: Profa. Dra. Cristiane Maria Galdino de Almeida - UFPE/PE
Segunda Tesoureira: Profa. Dra. Vania Malagutti da Silva Fialho - UEM/PR

DIRETORIAS REGIONAIS

Norte: Prof. Dr. José Ruy Henderson Filho - UEPA/PA
Nordeste: Prof. Ms. Vanildo Mousinho Marinho - UFPB/PB
Centro-Oeste: Profa. Ms. Flavia Maria Cruvinel - UFG/GO
Sudeste: Profa. Dra. Ilza Zenker Joly - UFSCAR/SP
Sul: Profa. Dra. Cláudia Ribeiro Bellochio - UFSM/RS

CONSELHO EDITORIAL

Presidente: Profa. Dra. Luciane Wilke Freitas Garbosa - UFSM/RS
Editora da Revista MEB: Profa. Dra. Luciane Wilke Freitas Garbosa - UFSM/RS
Editora da Revista da ABEM: Profa. Dra. Maria Cecília de Araújo Rodrigues Torres - IPA/RS
Membros do Conselho Editorial: Prof. Dr. Carlos Kater - ATRAVEZ-OSCIP/SP
Profa. Dra. Cássia Virginia Coelho de Souza - UFMT/MT
Profa. Dra. Lília Neves Gonçalves - UFU/MG

ABEM - Associação Brasileira de Musica
Endeço completo e email de contato

*A João Lúcio, João Miguel e Ana Cristina,
companheiros de minha jornada pessoal.*

*Aos meus alunos, fonte inesgotável de
aprendizagem e crescimento profissional.*

*À Dra. Maria Ângela Vinagre de Almeida, da
Faculdade de Educação da UFRJ, que orientou,
com sabedoria, a tese que deu origem a este livro.*



SUMÁRIO

PREFÁCIO	8
1 APRESENTAÇÃO	11
2 CONSIDERAÇÕES PRELIMINARES.....	17
3 FUNÇÕES SOCIAIS DA MÚSICA - UMA PERSPECTIVA HISTÓRICA ..	29
3.1 Primeira Idade da Música	38
3.2 Segunda Idade da Música.....	56
3.3 Terceira Idade da Música	76
3.4 Quarta Idade da Música.....	99
4 ENSINO DE GRADUAÇÃO E FUNÇÕES SOCIAIS DA MÚSICA	145
Função de Expressão Emocional	152
Função de Prazer Estético	155
Função de Divertimento	159
Função de Comunicação	160
Função de Representação Simbólica	162
Função de Reação Física	165
Função de Impor Conformidade a Normas Sociais	167
Função de Validação das Instituições Sociais e dos Rituais Religiosos ..	169
Função de Contribuição para a Continuidade e Estabilidade da Cultura ..	170
Função de Contribuição para a Integração da Sociedade	172
5 NOVAS PERSPECTIVAS PARA O ENSINO DE GRADUAÇÃO EM MÚSICA	183
6 EPÍLOGO - CURRÍCULOS SUPERIORES DE MÚSICA NO SÉCULO XXI - ALGUMAS REFLEXÕES.....	207
7 BIBLIOGRAFIA	239
8 ANEXOS	
I – Currículo de Graduação em Música - Escola de Música da UFRJ (1992)	248
II – Currículo de Licenciatura em Música - Escola de Música da UFRJ (2003-2007)	287



PREFÁCIO

O livro *Música e Sociedade*, da professora Vanda Bellard Freire, traz ao leitor a temática do currículo dos cursos superiores de música do país, a partir de uma reflexão que toma como ponto de partida a Universidade Federal do Rio de Janeiro. Enquanto construção social, resultante de um processo histórico, o currículo é permeado por relações de poder, as quais não são singulares ou unilaterais, mas multi-formes, plurais, descentradas. A análise trazida pela autora mostra os embates em torno dessa construção na área de Música e a perspectiva da existência de múltiplas tendências.

É sabido que as determinações formais do currículo não são responsáveis por tudo que se aprende e apreende num curso superior, mas se manifestam nas escolhas, encaminhamentos e formas de atender as finalidades educacionais de todos os tipos e níveis, para todos os grupos sociais. Neste sentido, o currículo de um curso superior de música é uma forma de política cultural que deve ser discutida, avaliada e reelaborada, de forma que a sociedade receba propostas de conhecimento educacional, sob a responsabilidade de instituições educacionais, condizentes com suas mudanças e adequações projetadas pela história e pela cultura.

O trabalho, fruto da tese de doutoramento da autora, concluída no ano de 1992 e publicada pela primeira vez em 1998, através da “Série Teses” da Associação Brasileira de Educação Musical, é, neste ano de 2010, reeditado com alterações. A produção, discutida e firmada na gestão de 2007-2009, se concretiza neste momento refletindo o esforço da ABEM para cumprir todos os seus compromissos, buscando, sempre que possível, atender às diferentes demandas que justifiquem o desenvolvimento e a expansão da área.

Em conformidade com essa ideia, ressaltamos que as análises e opiniões expressam o pensamento da autora. Sua reedição, na versão atual ampliada e atualizada, não pretende refletir um consenso da área ou um posicionamento único da ABEM, mas contribuir, como é o hábito da Associação, para a veiculação e debate de diferentes ideias e propostas fundamentadas, direcionadas à educação musical brasileira

Após considerações gerais sobre o currículo numa perspectiva estética e filosófica sobre o papel da música e da educação na sociedade, o trabalho discute as funções sociais da música, baseadas na categorização de Alan Merriam, trazendo ao leitor uma perspectiva histórica e contextualizada das passagens da música ocidental pelo tempo. O ensino de graduação é colocado diante das funções sociais da música numa discussão que leva a autora a projetar perspectivas para os cursos de música na Universidade, assim como a refletir sobre seus papéis a partir do século XXI.

É com grande prazer que a Associação Brasileira de Educação Musical oferece aos educadores musicais, músicos, professores e interessados em geral esta reedição do livro de Vanda Bellard Freire, ex-presidente da instituição, que tanto tem batalhado pela área e que contribui aqui, mais uma vez, com reflexões para o desenvolvimento da educação musical em nosso país.

Porto Alegre, outubro de 2010.

Conselho Editorial



1. APRESENTAÇÃO

Passados dezoito anos da defesa de tese que deu origem a este livro, realizada na Universidade Federal do Rio de Janeiro, sob orientação da Dra. Maria Ângela Vinagre de Almeida, e passados doze anos da primeira edição, publicada pela Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM) em 1998, cumpre fazer alguns comentários introdutórios a esta segunda edição.

Inicialmente, cabe observar que, passado todo esse tempo, a temática de currículos ainda é atual para os cursos superiores de música, no Brasil, motivo pelo qual ainda é relevante republicar este trabalho, com algumas atualizações (vide, além desta Apresentação, o capítulo Epílogo, acrescentado nesta edição, e o último item dos Anexos).

No panorama curricular dos cursos de Música, no Brasil atual, há diversos desenhos curriculares implantados, novos ou semi-novos, muitas vezes provocando divergências ou dúvidas e até mesmo conflitos. Consideramos, contudo, que a proposta final da tese, ou seja, as diretrizes propostas para o ensino superior de música, ainda são válidas nos dias atuais. O Epílogo desta edição, ao revisar brevemente o movimento recente dos currículos superiores de música no Brasil, com ênfase na Universidade Federal do Rio de Janeiro, atualiza a tese original, que optamos por deixar na versão primeira, ainda que com diversos retoques.

Difícilmente os currículos, em qualquer área, têm aceitação unânime, pois eles não constituem campo neutro, na medida em que põem em confronto diferentes tendências epistemológicas e metodológicas, ou seja, diferentes visões de mundo. Um currículo é um “campo contestado” (SILVA, 1995) e os embates em torno dele expõem as diferentes concepções de educação, de música e de sociedade que

os envolvidos adotam, conscientemente ou não. Consequentemente, diferentes papéis e funções sociais para a música e para o ensino de música, nem sempre conciliáveis, são defendidos.

Assim como na tese original, na qual nos detivemos no exame do currículo da Escola de Música da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), como estudo de caso, também achamos oportuno, nesta segunda edição, atualizar o olhar sobre a situação curricular da mesma instituição, sem perder, contudo, a visibilidade sobre a situação curricular em uma dimensão mais ampla, isto é, no âmbito das universidades brasileiras (pelo menos, das Universidades Federais). Ou seja, embora a tese original esteja sendo republicada, alguns novos aspectos estão sendo focalizados nesta Apresentação e no Epílogo, de forma a ampliar a reflexão sobre o debate curricular da área de música no Brasil, trazendo-o para a contemporaneidade do século XXI.

Por outro lado, cabe observar que as pesquisas da autora do presente trabalho transitaram, desde a publicação da primeira edição, do pensamento estritamente dialético, que subsidiou a versão original da tese de Doutorado, para o pensamento pós-moderno, que, sem negar as bases dialéticas, amplia seus referenciais com fundamentos da fenomenologia. Neste sentido, o paradigma de pensamento científico pós-moderno passou a subsidiar as pesquisas da autora, sobretudo no que tange à flexibilidade teórico-metodológica, à valorização e o confronto de diferentes pontos de vista, bem como à relativização de conceitos. O paradigma pós-moderno é referido, aqui, segundo a descrição, entre outros autores, de Boaventura de Sousa Santos (2000) e está presente, em diferentes gradações, em boa parte da literatura da última década sobre educação e sobre educação musical. O Epílogo deste livro incorpora, portanto, esses novos referenciais.

As ênfases acima referidas aparecem, atualmente, com relativa frequência nas pesquisas sobre Educação e sobre Educação Musical no Brasil, inclusive naquelas debruçadas sobre currículos, refletindo uma tendência da área para incorporar traços do paradigma pós-moderno (FREIRE, 1997, 1998, 2001, 2003, 2005, 2007; SILVA, 1995;

SILVA, HALL e WOODWARD, 2000; SOUZA, 1997, 2000, 2001; MOREIRA, 1997 a, 1997 b, 1997 c, 1999, 2000; PERRENOUD, 1999, 2000; DEL BEN, 2001; MARINHO e QUEIROZ, 2005; PENNA, 1998, 1995, 2007 e outros). Na área de Educação Musical, as pesquisas realizadas sob o enfoque pós-moderno têm enfatizado, muitas vezes, aspectos que geram aproximação com outros campos de conhecimento, propiciando ampliação de limites do objeto de estudo e trazendo a cultura e o cotidiano para seu foco de interesse. O emprego de abordagens etnográficas (ou inspiradas nas técnicas etnográficas) tem também ganho espaço em muitos desses trabalhos.

Entre os aspectos de inspiração pós-moderna valorizados pelas pesquisas recentes sobre educação musical, podemos citar a legitimação das diferenças, focalizando diferentes técnicas de criação, diferentes sonoridades e sistemas musicais, com uso freqüente de abordagens etnográficas, como já mencionado. Também se observa, muitas vezes, entre essas pesquisas, a valorização e ampliação do conceito de cultura, segundo um enfoque pluralista, concedendo maior espaço às trocas e reelaborações de características musicais e às experiências do cotidiano dos alunos, relativizando os pontos de vista e de escuta. Outro aspecto que vale destacar, nessa linha de abordagem, é a ênfase em metodologias de ensino que dão destaque às experiências musicais do aluno e às trocas entre processos informais, não-formais e formais de ensino de música. Finalmente, nesse breve destaque de alguns aspectos observáveis como fruto do pensamento pós-moderno, podemos citar a valorização das percepções e depoimentos de todos os atores envolvidos em um processo educacional, inclusive dos alunos ou de pessoas não letradas, considerados como relatos válidos para a pesquisa. Esses tópicos exemplificam, assim, a transformação no pensamento científico, nas últimas décadas do século XX, com desdobramentos na Educação Musical, que estará, de alguma forma, presente no Epílogo deste livro.

Fica, assim, em seus capítulos centrais, a tese original relativamente intacta (salvo pequenos ajustes), por entendermos que ela ainda é atual. Por outro lado, esta segunda edição acrescenta na Apresentação

e no Epílogo pontos importantes para o debate curricular, considerando que este é um processo infinitamente aberto a novas concepções, uma vez que a sociedade e a cultura são, também, campos em infinita transformação.

É importante, ainda, destacar a importância da Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional (Lei 9394, 1996), dos Parâmetros Curriculares Nacionais para os Cursos Superiores (MEC), sobretudo os de Música, a participação crítica da CEEARTES, entre os anos de 1996 e 2000, contribuindo para a separação dos cursos de formação de professores da área de Artes em Licenciaturas específicas. Esses acontecimentos tiveram impacto importante nas decisões curriculares da área de Música (nem sempre unânimes), no que tange ao Ensino Superior.

É importante, também, ressaltar o papel desempenhado pela ABEM nesse debate, propiciando, em seus Encontros anuais e em suas publicações, espaço fértil para a troca de idéias sobre o ensino de Música, o que, certamente, envolve a questão curricular.

Por outro lado, a aprovação recente da lei 11769 / 2008, que torna obrigatório o ensino de Música na Educação Básica, traz novos elementos e novos argumentos e dúvidas para o debate. Questiona-se qual seria a formação adequada e qual o perfil ideal do profissional destinado a ensinar música, o que reacende a polêmica em torno dos currículos de Licenciatura e de Bacharelado.

Embora sem pretender esgotar essas questões, os dois novos capítulos deste livro trazem-nas para a mesa de debates, iluminando alguns pontos. A opção por dar destaque ao currículo de Licenciatura adotado em 2003 pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (vide Anexo 2), recentemente reformulado, representa uma busca de continuidade, ainda que relativa, com a tese original, que utilizou, como estudo de caso e como foco central para as reflexões e propostas construídas na pesquisa, o currículo de Bacharelado vigente, à época, naquela instituição (naquele momento, não havia Licenciatura em Música, tal como é entendida hoje, na UFRJ). Como o currículo do Bacharelado

não sofreu alteração significativa em sua concepção filosófica, embora também reformado recentemente, optamos por apenas mencioná-lo, deixando aos leitores a tarefa de examiná-lo e formular sua própria análise. O mesmo se aplica ao atual currículo da Licenciatura da UFRJ, apenas referido ligeiramente no Epílogo deste livro, uma vez que o mesmo ainda não passou por pesquisa que o avaliasse. Ambos estão disponíveis na página da UFRJ, na Internet ([www.http://ufrj.br](http://ufrj.br)).

Assinalamos, finalmente, que, ao inserir dois capítulos, no início e no final deste livro, fez-se necessário acrescentar novos títulos à Bibliografia original, o que termina por ser oportuno, pois propicia uma atualização da mesma.

Acreditamos que, no momento presente, a reedição revista ampliada desta tese tem uma contribuição a oferecer aos educadores musicais no Brasil, trazendo alguns subsídios para o debate nacional da área e, possivelmente, para a busca de caminhos cada vez melhores para a Educação Musical no Brasil.

Vanda Bellard Freire



2. CONSIDERAÇÕES PRELIMINARES

A música vive, no século XX, nas sociedades ocidentais, uma situação inédita em sua história. Contraditoriamente, numa época em que os recursos tecnológicos se multiplicam, e em que o acesso a ela se tornou bastante fácil, a música parece esvaziada de seus significados e papéis mais expressivos.

A revolução industrial estendeu seus efeitos à cultura, em geral, e, conseqüentemente, à música. O consumismo que hoje caracteriza nossa sociedade também atingiu o âmbito musical. E a posição dos indivíduos, em relação à música, é, frequentemente, de absoluta passividade, segundo os ditames de uma indústria especializada (ADORNO, 1975, 1986; CANDÉ, 1981).

Diferindo das sociedades menos complexas que a nossa, onde, frequentemente não há distinção entre autor, público e obra, sendo os assistentes, quase todos, participantes (CANDÉ, 1981), nossa sociedade produz uma separação entre músicos ativos e assistentes, entre executantes, criadores e ouvintes.

A transformação, no século XX, da música em bem de consumo (ADORNO, 1975) criou diferenciações intensas entre o público, elitizou a chamada “música culta” e intensificou a passividade e a massificação dos ouvintes. Contudo, convivem com essa “música culta” (também diversificada) diversas outras modalidades de música, da “folclórica” à “música de consumo”, numa pluralidade de situações divergentes. A multiplicidade de situações da própria “música culta” pode ser ilustrada pelo trecho que se segue:

O espaço da modernidade é caracterizado, simultaneamente, pela riqueza e pela diversidade da atividade musical. Os grandes centros

culturais de então propiciaram o surgimento de um número enorme de estéticas diferentes e, com frequência, divergentes, criando uma agitação de ideias sem paralelo na História da Música. Pois, contrariamente a outros momentos da História, a modernidade definiu-se não como um período de um estilo geral, característico de uma época, mas como de vários estilos, e, em algumas de suas instâncias, o de várias linguagens. (MORAES, 1983, p.12)

A diversidade de estilos, assinalada por Moraes, é, sem dúvida, uma característica de nossa época. Embora seja possível questionar em que medida teria havido homogeneidade, em termos de “estilo geral”, em épocas passadas da História, a heterogeneidade musical do século XX é indiscutível.

Diante de um quadro tão heterogêneo, Adorno, citado por Candé (1981, p.33), distingue em nossa sociedade oito tipos de comportamento musical, que podem, resumidamente, ser assim descritos: 1) o ouvinte ideal, a quem nada escapa, e a quem o compositor considera como o único que pode compreendê-lo perfeitamente, graças a uma “audição totalmente adequada” e a uma “escuta estrutural”; 2) o bom ouvinte, aquele que também escuta algo mais que fenômenos sonoros sucessivos, compreendendo, perfeitamente, o sentido da música, embora de forma pouco consciente, por não ser um técnico; 3) o consumidor de cultura, tipo especificamente burguês, que tende, hoje, a substituir o bom ouvinte; 4) o ouvinte emocional, ao qual a música serve, essencialmente, para liberar os instintos habitualmente rejeitados ou reprimidos pelas normas sociais; 5) o ouvinte rancoroso, que faz do tabu imposto ao sentimento a norma de seu comportamento musical, sendo superficialmente não-conformista, refugia-se no passado, que ele imagina mais puro; 6) o “expert” em jazz, que não é, necessariamente, um técnico, mas é, sempre, um especialista; 7) o ouvinte de música de fundo, totalmente submisso à pressão dos meios de comunicação de massa; 8) o a-musical, indiferente ou hostil, que é aquele a quem a música é totalmente inútil ou incômoda.

É interessante complementar a categorização acima referida, com a interpretação que Adorno apresenta da situação da cultura e, em especial, da arte, na sociedade capitalista contemporânea. A expressão “indústria cultural”, introduzida por Adorno e Horkheimer, em 1947, procura delinear o re-

sultado da pressão exercida pela estrutura capitalista sobre as mais diversas manifestações culturais, da qual resulta uma cultura (e, conseqüentemente, uma arte) descaracterizada de suas dimensões criativas, estéticas ou políticas. O resultado dessa indústria cultural é um conjunto de setores regido pelo “ritmo do aço”, pela necessidade prioritária de obter lucros: “A verdade de que não passam de um negócio, eles a utilizam como uma ideologia destinada a legitimar o lixo que propositalmente produzem”(ADORNO E HORKHEIMER, 1986, p.114).

A relação música e sociedade pode, ainda, ser ilustrada com a categorização proposta por Candé (1981, p.36), que classifica os diversos tipos de música, em função das condições sociológicas em que são produzidas, apresentando-as em pares de opostos: 1) música espontânea e música composta - a primeira criada a partir de reminiscências de um sistema musical transmitido por tradição oral, sendo uma criação popular, para uso popular, em que criador e consumidor se confundem; quase contraposta à música espontânea, mas com uma certa margem de espontaneidade, estaria a música composta escrita; 2) música culta seleta e música popular - a primeira é produzida, em princípio, por uma minoria culturalmente seleta, e seu grau de dificuldade cria também uma seleção entre seus ouvintes; a segunda, ao contrário, surge tanto das camadas populares e por elas é consumida, quanto pode ser produzida industrialmente pela classe dirigente, segundo critérios puramente comerciais; 3) música clássica e música de variedades - a primeira reúne toda a música culta ocidental; a música de variedades abrange, numericamente, toda música moderna de diversão, de escrita muito simples e estereotipada; ambas as categorias (clássica e de variedades) são, segundo o autor, mais comerciais que musicais e estão ligadas ao desenvolvimento do disco e da radiodifusão. O próprio Candé considera essa categorização insatisfatória, propiciando, apenas, que se distingam, ainda que de maneira imprecisa, diversas maneiras de produzir música.

A complexidade da situação da música ocidental, no contexto contemporâneo, suscita questionamentos referentes ao ensino da música, o que, certamente, inclui o ensino de nível superior. Que ensino musical deve ser ministrado e que música deve ele ter como objeto? E para quê? Qual a função dessa música na sociedade em que esse ensino se insere? Edino

Krieger, em introdução ao livro de Martins (1985, p.8), apresenta algumas considerações sobre educação musical:

[...] se tivermos presente a profunda crise por que passa o espírito humano em nossos tempos [...] ; se pensarmos na passividade provocada nas pessoas pela mídia, relegando o fazer musical para um segundo plano; se nos chocarmos com o ranço que caracteriza muitas das auto-denominadas escolas de música, admiraremos sem esforço o trabalho respeitável realizado por gente ainda idealista, gente que, quixotesca-mente, acredita na possibilidade de recuperar ou conquistar [...] o fazer musical; que acredita nesse fazer, como tendo um sentido para o ser humano bem mais profundo do que se costuma pensar.

A questão da formação do músico e do papel, na sociedade, desse músico e da música que ele realiza, aí está presente, assim como a questão do fazer musical. Martins (1985, p.15) reflete sobre a importância desses aspectos, no âmbito do ensino de música:

É muito importante levar o aluno à consciência de seu papel enquanto agente cultural, o que implica no dever de conhecer a ação da mudança e da permanência em seus sentidos históricos, evolucionários. É muito importante que o aluno perceba e compreenda a ação de novas forças na sua própria geração, como elas se relacionam influenciando o período em que vive. Deve tornar-se criticamente consciente da excelência ou pobreza da música que executa, situando-a no contexto de seu tempo.

Diante do complexo mosaico representado pela situação da música na sociedade ocidental contemporânea, o ponto de partida para este trabalho foi a preocupação com o ensino de música, nesse cenário, e, mais particularmente, com o ensino de graduação em música e com a música que se ensina nos cursos de graduação.

Na verdade, os simpósios, encontros e congressos que vêm se realizando para debater o ensino de música (refletindo a inquietação de muitos professores e alunos) têm questionado, basicamente, o ensino, e não a música que se ensina, e este foi o ponto de referência inicial para o desenvolvimento desta pesquisa.

A proposta básica do presente trabalho é deslocar o debate sobre o ensino de música, do âmbito dos métodos e técnicas, ou das grades curriculares, dos créditos e da obrigatoriedade de disciplinas (ou mesmo da inclusão de novas disciplinas), para o conteúdo que é trabalhado, ou seja, a música que é ensinada.

Pode-se, de certa forma, atribuir a uma herança do liberalismo, no âmbito da educação, a ênfase nos métodos de ensino e na obtenção de conhecimentos através de tais métodos. Autores como Libâneo (1986) e Saviani (1988) dedicaram-se, já, a essa questão, criticando a ênfase nos métodos, em detrimento dos conteúdos. Buscou-se aqui, intencionalmente, romper com essa abordagem e focar o conteúdo - a música- por considerar-se que é aí, no conteúdo, que se encontra o material essencial para questionar o ensino de graduação.

Para isso, alguns pressupostos foram assumidos. O primeiro, fundamentado em Herbert Read (1982), é o de que arte e sociedade são conceitos inseparáveis, o que leva à afirmação de que música e sociedade também o são. Complementarmente, assumiu-se a concepção também de Read, de que a sociedade, como entidade orgânica viável é, de certo modo, dependente da arte como força aglutinadora e energizante. Ou seja, não só se considerou música e sociedade como conceitos inseparáveis, mas também considerou-se que a sociedade, em certo sentido, depende da música, que exerce, inquestionavelmente, função/ou funções de natureza social.

Acreditou-se, tal como Read, que é impossível conceber, em qualquer período da história, uma sociedade sem arte, ou uma arte sem significação - pelo menos, segundo esse autor, até chegarmos à época moderna, na qual a significação e a função social da arte parecem sofrer uma alteração importante em suas trajetórias. Essas mudanças, de fato, acontecem só em épocas recentes, mas, de diversas formas, ao longo dos tempos, o papel e o significado arte (e do próprio conceito de arte) sofrem transformações.

Buscou-se, sobretudo, pensar a música, não como uma abstração (no sentido de objeto de estudo isolado de relações) ou como um produto acabado, mas como um elemento condicionado socialmente e condicionante da sociedade na qual está inserido, num processo de constante interação dialética e recriação permanente.

O segundo pressuposto assumido foi o de que arte, tal como Cassirer (1977) e Read (1981, 1982) consideram, é conhecimento, embora de uma espécie peculiar e específica, e portanto diferente do conhecimento científico; nem superior, nem inferior a ele. Considerou-se, com fundamento em Cassirer, que a arte põe ordem na apreensão das aparências visíveis, tangíveis e audíveis, constituindo, segundo o autor, uma interpretação intuitiva do mundo, diferentemente da interpretação conceptual da ciência. Essas considerações permitem, logicamente, transposições à música, que, portanto, foi tratada, ao longo deste trabalho, como uma forma de conhecimento, peculiar e específico.

Um terceiro pressuposto foi também adotado, a partir de fundamentos tomados a Fischer (s.d.) e Read (1982): a missão social da arte é ajudar a compreender e a transformar o homem e o mundo, o que a torna inseparável de uma concepção política, aqui entendida como ação transformadora. Música, portanto, foi tratada, no decorrer desta pesquisa, como dotada de uma dimensão política, como instrumento potencial de transformação do homem e da sociedade, na medida em que, como as demais formas de arte, ela contribui para a elaboração de um saber crítico, conscientizador, propulsor da ação social, assim como para um aperfeiçoamento ético individual. A esse respeito, é interessante citar Gramsci (1991):

Transformar o mundo exterior, as relações gerais, significa fortalecer a si mesmo. É uma ilusão supor que o “melhoramento” ético seja puramente individual: a síntese dos elementos constitutivos da individualidade é “individual”, mas ela não se realiza e desenvolve sem uma atividade para o exterior, atividade transformadora das relações externas [...]. Por isso, é possível dizer que o homem é essencialmente “político”, já que a atividade para transformar e dirigir conscientemente os homens realiza a sua “humanidade”, sua “natureza humana.” (p. 47-48)

A partir desses pressupostos, a questão da função social da música adquiriu especial relevância, a ponto de constituir o cerne deste trabalho, cujos objetivos podem ser assim enunciados: 1) caracterizar o conteúdo dos cursos de graduação, a partir da identificação das funções sociais desse conteúdo, ou seja, da música trabalhada nesses cursos; 2) propor diretrizes para revisão do conteúdo dos cursos de graduação em música, com vistas a

uma efetiva significação social.

Para a consecução desses objetivos, foi feita, numa primeira instância, uma pesquisa de natureza descritiva, voltada para a caracterização dos cursos de graduação em música a partir de suas funções sociais. Buscaram-se, para isso, fundamentos musicológicos e sociológicos, de modo a obter embasamento para, numa segunda instância, elaborar proposta de novos rumos, para esses cursos, a partir de uma perspectiva dialética.

No que concerne à educação, que é, sem dúvida, um dos elementos essenciais deste trabalho, de vez que se objetivou questionar o ensino em nível superior de música, bem como propor para ele novas diretrizes, dois pressupostos foram, também, estabelecidos, a partir de contribuição tomada a Saviani (1988) e a Durmeval Trigueiro Mendes (1985, 1986, 1987).

O primeiro é que a educação, assim como a arte, interage com a sociedade, e é por esta determinada, numa primeira instância, mas também nela influenciando, ou seja, a educação se relaciona dialeticamente com a sociedade, como elemento condicionado e influenciando, por sua vez, o condicionante.

O segundo pressuposto tem íntima relação com o primeiro: educação é instrumento político, e, embora condicionado pela sociedade, potencialmente é importante instrumento no processo de transformação do homem e da sociedade. Ou seja, não se considerou a educação como elemento autônomo da sociedade (mais uma vez, cabe o paralelo com a arte, e, conseqüentemente, com a música), nem como dependente absoluto das condições sociais vigentes. Embora reconhecendo sua condição de elemento condicionado socialmente, num primeiro momento, enfatizou-se seu potencial como subsídio à ação transformadora e, conseqüentemente, como força política.

A dimensão filosófica está indiretamente presente, sobretudo subjacente às concepções de arte, de música e de educação adotadas. Não será porém elaborado, no contexto desta pesquisa, um pensar de características filosóficas, apesar dos subsídios colhidos nesse campo do saber.

Cabe, ainda, explicitar que três concepções de educação foram consideradas como básicas: a de Read (1982), que considera a educação como o cultivo de modos de expressão, visando ao aperfeiçoamento individual e

social; a de Bittencourt (1962), que considera a educação como realização de valores; e a concepção dialética de educação, tal como Saviani (1988) a descreve, voltada para o homem concreto, ou seja, o homem como síntese do conjunto das relações sociais múltiplas e dinâmicas. Esta última concepção enfatiza um aspecto que, embora indiretamente presente nas duas outras, nesta assume posição proeminente: exigência de articulação com o ambiente histórico-concreto.

Assim, das considerações até aqui apresentadas, ressalta a importância, nesta pesquisa, das abordagens fundamentadas nos aspectos sociais, tanto no que concerne ao ensino superior de música, quanto à própria música.

No que tange à educação, os subsídios foram fartos, de vez que há uma ampla bibliografia dedicada a analisar a educação a partir de suas relações com a sociedade. Alguns desses autores, e algumas de suas obras, podem, como exemplos, ser citados: Durkheim (1967), Bourdieu e Passeron (1975), Freire (1977), Bourdieu (1982), Cunha (1985), Mendes (1985, 1986, 1987), Saviani (1987, 1988). Resumidamente, pode-se situar Durkheim como tendo pensado a educação como adaptação do indivíduo à heterogeneidade social, a partir de uma postura de homogeneidade ideológica. Bourdieu e Passeron, ainda numa abordagem sintética, podem ser situados visualizando a educação como reprodutora das relações sociais, enfatizando-a como aparelho ideológico do Estado. Cunha, Mendes e Saviani alinham-se numa postura de abordagem dialética do homem e de seu mundo histórico-social, concebendo o fenômeno educativo em unidade dialética com essa totalidade, sem perder de vista a possibilidade de transformação da sociedade. Estas são apenas algumas abordagens, aqui tomadas como exemplo, ilustrando a multiplicidade de estudos dedicados à relação homem-sociedade.

A função social da música, porém, não tem sido suficientemente explorada. Estudos há, sem dúvida, e decerto subsidiaram este trabalho; mas não pareceram suficientes ao que se desejava atingir. Fischer (s.d.), Weber (1984) e Adorno (1975) são alguns dos autores que buscaram relacionar música e sociedade, e referências a suas abordagens aparecerão ao longo deste trabalho.

Surgiu, assim, a necessidade de rever, ao longo da história da “civili-

zação ocidental”, como se desenvolveu a música do ponto de vista de suas funções sociais.

Para tal tarefa, pareceu útil empregar a classificação que Alan Merriam (1964) elaborou para as funções sociais da música, a partir do estudo comparativo de diversas sociedades. A seguir, buscou-se visualizar essas funções ao longo da história da música, traçando um painel que permitisse uma melhor compreensão da trajetória da música no Ocidente, no que concerne às funções sociais que ela vem desempenhando. Sobretudo, buscou-se compreender a situação da música, no século XX, como integrante de um processo cujas raízes se encontram em períodos anteriores e cujas projeções para o futuro certamente já se encontram, aí, semeadas. A compreensão do século atual, segundo esse enfoque, pareceu essencial à análise do ensino superior de música em nossa época.

Obviamente, esse painel não se pretendeu completo, acabado, ou imune a retoques e revisões. Aliás, por si só, ele poderia ser tema de uma pesquisa musicológica, mas o objetivo, aqui, era utilizá-lo como fundamento musicológico para uma análise do ensino de graduação em música. Nesse sentido, preferiu-se trabalhá-lo aqui, ainda que com as restrições feitas, para tentar melhor entender o que acontece com a música, hoje, e com o ensino de música.

Para melhor ordenação do assunto, tomou-se a Walter Wiora (1961) a classificação em períodos da história da música “ocidental” (ainda que com uma visão reducionista), dividida, pelo autor, em quatro idades. Essa classificação pareceu particularmente útil, por apresentar um corte da história da música no Ocidente mais propício à compreensão de seus processos. Aliás, na bibliografia consultada, foi a única periodização encontrada que diferiu da tradicional (pré-história, antiguidade oriental, antiguidade clássica, idade média, idade moderna, idade contemporânea). A classificação de Wiora, em termos de música “ocidental” (entendida como aquela derivada da tradição “culta” europeia), expressa com maior clareza as etapas dessa trajetória, ao classificá-la em quatro idades, ao invés dos períodos antes referidos, de vez que essas idades são propostas a partir de uma análise centrada na história da própria música, ainda que segundo uma visão restritiva do conceito de música. Pareceu, assim, útil a esta pesquisa,

contribuindo para uma melhor compreensão da atual situação da música, pois, afinal, é a ela que se pretende remeter a análise do ensino superior de música em nossos dias.

Esta etapa do estudo - a revisão das funções sociais da música na história da música ocidental - é apresentada no segundo capítulo deste trabalho, constituindo um referencial para a caracterização feita do atual ensino de graduação em música apresentada no terceiro capítulo.

Essa caracterização decorreu da identificação, no conteúdo dos cursos de graduação, das funções sociais por ele contempladas, através de seu conteúdo, tomando-se como referencial a categorização apresentada por Merriam e o painel elaborado anteriormente, relativo à trajetória das funções sociais da música no Ocidente. A partir dessa identificação, chegou-se, no terceiro capítulo, à caracterização das funções sociais exercidas pela música trabalhada nos cursos de graduação em música.

A categorização de Merriam (1964), utilizada para o painel da trajetória da música no Ocidente e para a caracterização das funções sociais do conteúdo dos cursos de graduação, é um instrumental funcionalista e, nesses termos, será apreciado no segundo capítulo. Sua utilização na pesquisa, contudo, não significou uma restrição deste trabalho à ótica funcionalista e, sim, um meio para, através dessa análise preliminar, colher subsídios para as etapas finais, de inspiração dialética. Tal procedimento metodológico encontra respaldo em autores como Fernandes (1970), Politzer (1986) e Demo (1990) e será explicitado também no terceiro capítulo.

Para o trabalho de descrição do ensino superior de música, considerou-se que, apesar de pequenas variações e de esforços isolados de alguns professores, o ensino superior de música tem, genericamente, características semelhantes em todo o Brasil. Os debates sobre o ensino de música, em simpósios, congressos e encontros, ressaltam essa situação, permitindo tomá-la como evidente, dispensando, assim, comprovações desse fato.

Os exemplos necessários à caracterização do ensino superior de música elaborada nesta pesquisa foram tomados aos currículos e programas da Escola de Música da UFRJ. Partiu-se da suposição de que as observações e conclusões neles baseadas poderiam ser, na maioria das vezes, razoavelmente aplicáveis a todo o país, de vez que essa Escola, por ser a mais

antiga do Brasil, tem fornecido, com razoável frequência, modelos que se têm difundido nacionalmente (ressalvadas as variantes acima mencionadas). Considerando o fato de que o propósito da pesquisa não era análise de currículos, nem apresentação de novas propostas “prontas” de currículo, esse procedimento pareceu aceitável, pois, o que se pretendeu, na verdade, foi estabelecer um novo questionamento, centrado no objeto dos cursos em questão - a música - a partir de suas funções sociais (e não a partir da grade curricular, dos métodos de ensino ou das técnicas de adestramento e preparação dos músicos), de modo a poder esboçar diretrizes para novas propostas, de inspiração dialética.

Chegou-se, assim, à caracterização do ensino de música pela ótica das funções sociais exercidas pela própria música, que é o conteúdo desses cursos.

A etapa final deste trabalho remete a uma reflexão sobre os currículos de música, que são a objetivação dos cursos a que pertencem. Busca, assim, propor novas diretrizes para o ensino superior de música, a partir de uma concepção dialética da educação, visualizando o currículo como atividade socialmente construída (quarto capítulo).

Como uma das bases deste trabalho foi a crença no papel da arte, da música e da educação na elaboração de uma sociedade mais aprimorada, sem, contudo, desconhecer que tais papéis são, primordialmente, condicionados pela própria sociedade, buscou-se desenvolver esta pesquisa, objetivando contribuir para que esse papel possa ser plenamente exercido, cabendo às Universidades a abertura da questão e a busca de um ensino superior de música voltado para uma efetiva significação social.

3. FUNÇÕES SOCIAIS DA MÚSICA - UMA PERSPECTIVA HISTÓRICA

Destina-se este capítulo a rever, na literatura especializada, funções sociais que a música, historicamente, tem desempenhado. O conceito de “função social da música” adotado neste trabalho é o mesmo que Merriam (1964) considera, ao buscar, a partir dos diversos “usos” da música, chegar a suas “funções”, ou seja, ao “que a música faz à sociedade humana”. O autor estabelece, assim, uma clara diferença entre “uso” - relativo à situação na qual a música é empregada na ação humana - e “função” - referente às razões do “uso” ou emprego da música, e aos propósitos mais amplos a que esse emprego serve.

A fim de ordenar o material recolhido, consideraram-se duas classificações - uma, relativa às grandes fases em que, genericamente, se pode organizar a história da música “ocidental”, segundo uma perspectiva evolucionista, e outra relativa à categorização das diversas funções sociais passíveis de serem exercidas pela música, ainda que reconhecendo a impossibilidade de estabelecer funções “universais”.

A primeira classificação, acima referida, é a que Walter Wiora apresenta em seu livro *Les Quatre Âges de la Musique* (1961). Nessa obra, Wiora distingue quatro grandes fases na trajetória da música “ocidental”, descritas, por ele, da seguinte forma:

- 1) Primeira Idade - a pré-história e seus prolongamentos entre os povos primitivos, e na música popular arcaica de civilizações posteriores.
- 2) Segunda Idade - desenvolvimento da música entre as altas culturas

antigas (Mesopotâmia, Egito, Oriente, antiguidade greco-romana).

3) Terceira. Idade - surgimento da música ocidental, ou seja, a arte musical ocidental a partir da Alta Idade Média.

4) Quarta Idade - a idade da técnica e da indústria, localizada pelo autor no século XX.

A periodização proposta por Wiora, conforme já referido no primeiro capítulo, expressa com maior clareza que as tradicionalmente adotadas as etapas da trajetória da música ocidental, entendida como a música “cultura” derivada da tradição europeia (também chamada de música erudita, ou música séria). Essa periodização mostrou-se especialmente adequada a este trabalho, por possibilitar marcos mais significativos para a música contemporânea - na classificação de Wiora, pertencente à Quarta Idade da música - , cuja compreensão, articulada com os fatos e fenômenos anteriores da história, é fundamental para este trabalho.

Reconhecemos, porém, que a classificação de Wiora é passível de vários questionamentos que, contudo, não serão abertos aqui. Apesar do mérito de ser uma periodização centrada na trajetória da própria música, buscando dar conta de suas peculiaridades, cabe ressaltar que ela é centrada numa ótica europeia, o que, contudo, não comprometeu sua utilização neste trabalho.

As funções sociais da música foram classificadas segundo a categorização proposta por Allan Merriam (1964), da qual resultam dez categorias principais, a saber: 1) função de expressão emocional; 2) função de prazer estético; 3) função de divertimento; 4) função de comunicação; 5) função de representação simbólica; 6) função de reação física; 7) função de impor conformidade às normas sociais; 8) função de validação das instituições sociais e dos rituais religiosos; 9) função de contribuição para a continuidade e estabilidade da cultura; 10) função de contribuição para a integração da sociedade.

Merriam considera a música como comportamento humano e parte funcional da cultura humana, sendo integrante de sua totalidade e refletindo a organização da sociedade em que se insere. Embora considere que o som musical e o resultado de processos de comportamento humano que são modelados por valores, atitudes e crenças das pessoas de uma cultura

particular, Merriam buscou, através da comparação de diversas sociedades, chegar a funções sociais da música, por ele consideradas como “universais culturais”, ou seja, encontráveis em todas as culturas. Embora a crença na existência de “universais culturais” seja passível de questionamento, também não abriremos aqui esse debate.

Cabe, ainda, ressaltar que essas categorias não são excludentes (ou seja, um mesmo evento musical pode desempenhar duas ou mais funções) e que elas têm intensidades diferentes nas diversas sociedades e em momentos históricos distintos. O autor não considera essas dez categorias como definitivas, admitindo que elas possam vir a ser condensadas ou expandidas, embora afirme que elas resumem o papel da música na(s) cultura(s), favorecendo estudos voltados para a compreensão da complexidade do comportamento humano no âmbito social e cultural.

Merriam reconhece, portanto, imprecisões e necessidades de aprofundamento acerca de diversas categorias. Apresentamos a seguir, resumidamente, a descrição que o autor faz dessas categorias:

1) Função de expressão emocional refere-se ao papel da música como veículo para a expressão de ideias e emoções não reveladas no discurso comum. Seriam expressões emocionais extravasáveis através da música: a liberação de ideias e pensamentos não mencionáveis de outro modo; o extravasamento de uma grande variedade de emoções em correlação com a música realizada; o desabafo de conflitos sociais e talvez sua resolução; a explosão da criatividade em si mesma; a expressão das hostilidades de um grupo; etc.

Alguns exemplos que Merriam apresenta e que se encaixam, todos, nos grupos acima mencionados são: evocação de estados de tranquilidade, nostalgia, sentimento, relações grupais, sentimento religioso, solidariedade partidária e patriotismo; liberação emocional individual (sobretudo ligada ao processo criativo em si mesmo) e coletiva; excitação sexual; exaltação do ego (em demonstração de virtuosismo ou em cantos de glória); estímulo, expressão e divisão de emoção; diminuição de frustrações (através do desabafo), conduzindo ao ajuste ou à mudança social, e, em ambos os casos, à redução do desequilíbrio social e à integração da sociedade; etc.

2) Função de prazer estético - refere-se à estética, tanto do ponto de vista do criador quanto do contemplador. Merriam considera que música e estética estão claramente associadas na cultura ocidental, assim como em diversas culturas orientais. Ele assinala, contudo, que essa associação é discutível nas culturas ágrafas, sendo também problemático definir exatamente o que é uma estética, bem como estabelecer se ela é um conceito de cultura.

3) Função de divertimento - segundo Merriam, a música exerce uma função de diversão em todas as sociedades. Ele ressalta, contudo, que deve ser feita uma distinção entre diversão “pura” (que seria uma característica particular da música na sociedade ocidental) e diversão combinada com outras funções (que seria prevalente nas sociedades ágrafas). Cabe observar que o próprio entendimento do que seja diversão varia de uma cultura para outra.

4) Função de comunicação - refere-se, segundo o autor, ao fato de que a música comunica alguma coisa, não estejamos certos quanto ao “quê”, “como” e “para quem”.

A música não é uma linguagem universal, mas sim é formada de acordo com a cultura da qual é parte. [...] Ela transmite emoção ou algo similar à emoção, para aqueles que compreendem seu idioma. O fato de que a música é compartilhada como uma atividade humana por todos os povos pode significar que ela comunica uma determinada compreensão, simplesmente por sua existência. (MERRIAM, 1964, p.223)

Merriam afirma que o som musical não pode ser produzido senão a partir de pessoas para outras pessoas, e, embora se possa separar conceitualmente esses dois aspectos, um não é realmente completo sem o outro, o que pressupõe a função de comunicação.

O autor considera que, num nível simples, pode-se dizer, talvez, que a música comunica em uma dada comunidade, embora se compreenda pouco como essa comunicação se processa. O mais óbvio, possivelmente, é que a comunicação é efetuada através da investidura da música com significados simbólicos que são tacitamente aceitos pela comunidade.

5) Função de representação simbólica - Merriam assinala que quase não há dúvida de que a música funciona em todas as sociedades como uma representação simbólica de outras coisas, ideias e comportamentos.

Simbolismo em música pode ser considerado nestes quatro níveis: significação ou simbolização, existente nos textos de canções; representação simbólica de significados afetivos ou culturais ; representação de outros comportamentos e valores culturais; simbolismo profundo de princípios universais. É evidente que a abordagem que visualiza música essencialmente como simbólica de outras coisas e processos é proveitosa: e pressiona também a uma espécie de estudo que objetiva compreender a música não simplesmente como uma constelação de sons, mas como comportamento humano. (MERRIAM, 1964, p.258)

Merriam afirma, ainda, que a música é simbólica de muitas maneiras e reflete a organização da sociedade.

6) Função de reação física - Merriam considera discutível a inclusão desta categoria entre as funções sociais . “No entanto, o fato de que a música provoca reação física é claramente notado pelo seu uso na sociedade humana, embora as reações possam ser motivadas por convenções culturais” (p. 224).

É o caso, segundo o autor, de emoções despertadas por determinadas músicas ocidentais (emoções envolvem, sem dúvida, reação física) e que nada estimulam em indivíduos de outras culturas, uma vez que não receberam determinado “treinamento” cultural para terem tais emoções.

Alguns exemplos que ele cita, no âmbito da reação física, são: a posse (sem a qual são considerados frustrados determinados rituais religiosos); excitação e canalização de comportamento da multidão; encorajamento de reações físicas do guerreiro e do caçador; estímulo à reação da dança.

Merriam considera que a questão relativa a se a função de reação física é principalmente uma reação biológica provavelmente é superada pelo fato de que ela é formada culturalmente.

7) Função de impor conformidade a normas sociais - Merriam exem-

plifica esta função com canções que chamam a atenção para comportamentos convenientes ou não (canções de protesto) e canções que instruem os jovens membros da comunidade sobre os comportamentos próprios e impróprios (canções usadas em cerimônias de iniciação), canções cujos textos refletem mecanismos psicológicos individuais e coletivos e atitudes e valores prevaletentes na cultura, assim como transmitem mitos, lendas e história.

Merriam considera que a música e a linguagem exercem influências mútuas, sendo que os textos das canções constituem um suporte para uma linguagem permissiva.

8) Função de validação das instituições sociais e dos rituais religiosos - Merriam considera que há pouca informação para se saber até onde a música realmente valida instituições sociais e rituais religiosos, devendo esta função ser melhor estudada.

Apresenta, contudo, alguns exemplos cabíveis de serem aqui relatados: preservação da ordem e coordenação de símbolos cerimoniais através de canções (REICHARD, 1950); transmissão de potência mágica através de encantamentos por meio de canções (BURROWS, 1933); desgaste de um conflito ou frustração de longo prazo, através de canções com versos estabilizadores que sugerem uma solução permitida, segundo os costumes (FREEMAN, 1957); validação de sistemas religiosos, como no folclore, através da recitação do mito e da lenda em canções, assim como através da música que expresse preceitos religiosos.

9) Função de contribuição para a continuidade e estabilidade da cultura - para Merriam, esta função seria uma decorrência ou talvez um somatório das funções anteriores, pois

[...]se a música permite expressão emocional, dá prazer estético, diverte, comunica, provoca reação física, impõe conformidade às normas sociais e valida instituições sociais e religiosas, é claro que ela contribui para a continuidade e estabilidade da cultura. (MERRIAM, 1964, p.225)

Alguns exemplos seriam: a música como veículo de história, mito e lenda, apontando para a continuidade da cultura; a música, através da transmissão pela educação, contribuindo para o controle de membros desviantes da sociedade e para o sublinhamento do que é certo, o que contribui para a estabilidade da cultura; a participação da música na enculturação de indivíduos, instruindo-os sobre o seu ambiente natural e sua utilização, transmitindo a visão de mundo do grupo, funcionando como emblema da condições de membro do grupo, etc.

Merriam considera que o som musical é o resultado de processos de comportamento humano que são modelados por valores, atitudes e crenças das pessoas de uma cultura particular, contribuindo, assim, para a continuidade e estabilidade dessa cultura.

10) Função de contribuição para a integração da sociedade – “É claro que, promovendo um ponto de união em torno do qual os membros de uma sociedade se congregam, a música realmente realiza a função de integrar a sociedade” (MERRIAM, 1964, p.226).

Alguns exemplos que Merriam apresenta são: execuções da música de um grupo, contribuindo para a satisfação de participar de algo familiar e para a certeza de tomar parte de um grupo que compartilha os mesmos valores, os mesmos modos de vida e as mesmas formas de arte (NKETIA, 1958); canções de protesto social, permitindo ao indivíduo desabafar e ajustar-se às condições ou promovendo a mudança através da mobilização do sentimento do grupo (FREEMAN, 1957); danças com canções de acompanhamento, contribuindo, em virtude do ritmo e da melodia, para a cooperação harmoniosa entre os indivíduos, para o agir em unidade, para o compartilhamento de um sentimento de prazer (RADCLIFFE-BROWN, 1948).

O autor considera, ainda, que a música constitui um ponto de união em torno do qual os membros da sociedade se reúnem para se dedicarem a atividades que requerem cooperação e coordenação do grupo, e, que embora nem toda música seja executada assim, há, em toda sociedade, ocasiões marcadas pela reunião das pessoas, lembrando-lhes sua unidade.

A categorização de Merriam, como todo instrumento de análise, é

passível de limitações, com possíveis distorções da realidade, podendo não dar conta da totalidade do objeto de estudo, entre outros aspectos. Aliás, a própria concepção de função social da música, da forma como Merriam opera, traduz uma abordagem funcionalista, que como tal, visualiza a sociedade como fenômeno organizacional, resultante da interação de partes concatenadas, o que, certamente, é discutível e passível de outras interpretações. As críticas feitas ao funcionalismo, de um modo geral, se aplicam à categorização das funções sociais da música proposta pelo autor. Algumas dessas principais críticas são, a seguir, apresentadas.

Primeiramente, o funcionalismo trabalha com uma abordagem sistêmica, enfatizando a retroalimentação entre as partes, mantenedora do dinamismo de recomposição de seu equilíbrio e ambiência (DEMO, 1987, P.109; KAPLAN, 1975, P.90). Demo (1987, p.110) e Kaplan (1975, p.90) assinalam, também, que o funcionalismo acentua a face consensual e harmoniosa da sociedade, voltada para a coesão social. Não trabalha, pois, com a perspectiva de superação e transformação do sistema, buscando apenas a mudança dentro do sistema (ou seja, ressaltando a dinâmica de manutenção do sistema).

Procurando dar conta da dimensão conflituosa, o funcionalismo parte, muitas vezes para a concepção de “disfunção” (KAPLAN, 1975, p.90), o que corrobora as afirmativas anteriores de que o funcionalismo só dá conta da concepção de mudança dentro do sistema, e não da perspectiva de mudança estrutural.

Além disso, segundo Kaplan (1975, p.96), o funcionalismo se depara com limitações lógicas sempre que busca teorizar sobre origem ou persistência de certas estruturas, e, segundo Firth (1955), citado por Kaplan (1975, p.98), a análise funcional apresenta dificuldade, do ponto de vista do observador, em proporcionar acesso às funções em situações empíricas.

Apesar dessas limitações, a análise funcional tem seus méritos, sobretudo quando se compreende que ela não é um fim, em si, nem pode dar conta de todos os aspectos do objeto estudado - aliás, nenhum método científico consegue realizar tal proeza. A abertura de perspectiva para a análise de funções sociais, certamente aclara certos aspectos do intrincado complexo de relações sociais, embora não o esgote.

Segundo Kaplan (1975, p.101), talvez o maior sucesso da antropologia funcional tenha sido apontar as consequências não planejadas dos atos culturais (“funções latentes”; ou simplesmente “funções”, segundo Merriam, em contraposição a “usos”). Além disso, Florestan Fernandes (1970) assinala que

[...] uma valorização construtiva do uso científico do funcionalismo não impede a adesão de sociólogos, de vez que os conhecimentos empíricos e teóricos, fornecidos por esse método, são igualmente úteis e potencialmente exploráveis sob quaisquer ideologias (p.109).

As afirmativas acima apresentadas, relativas aos aspectos positivos da análise funcional, justificam a escolha do instrumento de Merriam neste trabalho, sobretudo porque, sendo as funções sociais um aspecto ainda pouco estudado da música, foi a única categorização encontrada na bibliografia consultada. Além disso, ela pareceu realmente útil, desde que não transformada em definitiva, para fornecer uma aproximação do objeto de estudo em questão - a música, numa perspectiva histórica, numa primeira instância, e no ensino superior de música, num segundo momento.

Certamente, as categorias, em si, também podem ser alvo de muitas questões: A função de “expressão emocional” é individual ou social? “Representação simbólica” e “comunicação” devem ser categorias separadas? “Divertimento” é, realmente, atribuição da arte (há autores que a negam, em absoluto)? Essas categorias são realmente aplicáveis a qualquer cultura, em qualquer tempo?

Não se pretendeu, aqui, analisar essas questões (e outras pertinentes) em separado. Elas serão, na medida do possível, discutidas no decorrer do trabalho, quando de sua aplicação à música “ocidental”, em sua trajetória, e ao ensino superior de música.

Cabe, sobretudo, enfatizar que a utilização dessa categorização visou, principalmente, a permitir uma aproximação do objeto de estudo - a música - e à coleta de subsídios para análises posteriores, fundadas em outras perspectivas metodológicas.



3.1 Primeira Idade da Música

A Primeira Idade da música, segundo a classificação de Wiora, não nos legou documentos escritos - literários ou musicais o que limita nosso conhecimento desse período. Os documentos básicos dessa fase pré-histórica são instrumentos musicais, esculturas e pinturas, através dos quais podem ser levantadas hipóteses que buscam reconstruir os acontecimentos musicais do período. Também têm sido úteis as observações desenvolvidas em comunidades contemporâneas ágrafas, que nos permitem, a partir de comparações, chegar a algumas possíveis conclusões importantes sobre a pré-história musical da humanidade.

Merriam (1964), por exemplo, considera que “a música é um aspecto cotidiano e presente em todos os momentos em sociedades ágrafas”. Isto parece ser uma observação efetivamente generalizável à pré-história da humanidade, pois, nesse sentido, convergem todas as evidências, apontadas unanimemente pelos autores consultados.

Wiora (1961, p. 13) aponta três tipos básicos de fontes utilizáveis na pesquisa sobre os primórdios da música: os achados arqueológicos, os vestígios atuais encontráveis entre os povos primitivos e os mitos. Wiora afirma que as origens da música remontam a mais de 30.000 anos, tendo a música sido associada às danças culturais que, segundo o autor, provavelmente precederam as artes plásticas.

Entre as atividades musicais do período Paleolítico, anteriores a 10.000 a.C., na Europa, Wiora cita as danças culturais - danças mímicas, com máscaras de animais, que aparecem em diversas representações em paredes de grutas. A representação mímica, associada à dança, é, segundo o autor, muito anterior à sua representação plástica no período Paleolítico. Wiora menciona a possibilidade dos feiticeiros desse período terem utilizado “o poder religioso e encantador da voz”.

A análise de mitos atuais, entre Pigmeus, por exemplo, permite, segundo o autor, identificar algumas representações plásticas do Paleolítico como míticas, sendo a elas associados elementos musicais, o que leva inúmeros estudiosos da pré-história a considerar que a música desempenhava, nesse período, um papel significativo na vida cultural.

Wiora assinala que o jogo mágico e a realidade não estavam claramente diferenciadas, e que os instrumentos musicais se mesclavam às funções míticas das atividades culturais de que participavam. “Muitos instrumentos deviam servir não somente à produção de ruídos e de sons, mas também a outros fins, como é ainda o caso dos australianos que entrec chocam seus bumerangues durante suas danças noturnas e batem sobre suas lanças.” Talvez os dardos lançados tivessem um emprego similar nos tempos pré-históricos; diversos exemplares encontrados são tão frágeis e tão ricamente decorados que parecem ter sido instrumentos rituais e não armas. “Da mesma forma, os bastões ditos ‘de comando’ são, sobretudo, em razão de sua ornamentação artística, objetos rituais, e não de uso corrente” (WIORA, 1961,p. 20).

O arco pré-histórico, cujo emprego se deu na caça e na música, é apontado por Wiora como exemplo de relação com antigos mitos. Apesar da importância dos instrumentos musicais e de sua relação com os cultos, Wiora assinala a prioridade da voz e da escuta, o que pode, talvez, ser comprovado pela inexistência de instrumentos entre alguns povos primitivos. Voz ou instrumento, o autor destaca, contudo, que todos os povos cantam com intervalos diferenciados, e que a definição desses sons por cada povo é muito antiga, já existindo, provavelmente, no Paleolítico. “Baseados sobre essas relações [intervalares], compreensíveis sem teoria, notação ou instrumentos, os sistemas bitônico, tritônico, tetratônico e pentatônico se formaram, provavelmente, já no Paleolítico” (p. 24).

As relações intervalares e os “tipos melódicos” delas decorrentes eram, segundo Wiora, respeitados como costumes. Os povos primitivos, ainda segundo o autor, conheciam a tonalidade e as funções tonais (ambos os termos tomados num sentido mais amplo), assim como as formas elementares de polifonia.

No período Neolítico “a música adquiriu um novo sentido e novas formas” (p. 28). Surgiram os primeiros costumes campestres associados aos cantos, e desde então a existência humana ganhou uma estrutura modelada pelo ciclo das estações, segundo o ano agrícola. As danças culturais, como as danças mortuárias destinadas a evocar a fertilidade, são, nesse período, importantes atividades associadas à música.

Wiora, baseando-se em Schneider, assinala que uma grande parte dos instrumentos de música primitivos era estreitamente aparentada aos utensílios, e servia, antes de tudo, às manifestações mágicas e sonoras da vontade de ação. Signos traçados sobre instrumentos e até mesmo muitos utensílios eram, simultaneamente, ornamentos e símbolos.

Outro fato do Neolítico, mencionado por Wiora, são as construções megalíticas, destinadas ao culto dos ancestrais, e onde se processavam danças culturais e cerimoniais. A disposição de pedras em círculo, nessas construções, teria, segundo o autor, relação com a posição dos astros, permitindo supor a ligação da música com especulações sobre o cosmos.

Ainda no período Neolítico, Wiora aponta a celebração cantada dos heróis e outros gêneros de cantos épicos. Desses cantos heroicos primitivos derivariam posteriormente, epopeias escritas como a *Ilíada*.

Instrumentos musicais, a partir da descoberta do uso de metais, passaram a ser com ele confeccionados, “adquirindo uma nova característica, como símbolos do poder e da habilidade artística” (p. 33). Muda a sonoridade e a clareza do som, a cujo brilho correspondiam, segundo Wiora, a roupagem e o equipamento do guerreiro, assim como o ritmo e o melodismo da música.

Cantos heroicos, casamentos, banquetes, lamentos fúnebres eram assim acompanhados. Instrumentos metálicos de sopro eram utilizados para afugentar o perigo ou o mal, para chamar a comunidade para o culto ou estimular guerreiros para o combate. O poder mágico da música era, então, grandemente considerado, tal como atestam reminiscências em antigos contos e lendas.

Wiora assinala a importância da música em comunidades primitivas, pre-históricas ou atuais. “A música original estava ligada à vida da comunidade, não a um grupo especificamente musical, mas à ambientação geral, por exemplo, de toda uma aldeia (p. 37). A importância da execução da música, a partir dos tipos e modelos melódicos e das maneiras de cantar, levava a que a comunidade controlasse tais realizações, mantendo-as dentro de certos limites, já que da música dependia sua sorte. Isso permitiu que tais modelos e práticas pudessem ser longamente conservados.

A música tomava parte, bem mais que posteriormente, nas realidades primordiais da existência. Segundo Herder, ela envolvia os objetos reais, os atos, os acontecimentos, todo um mundo animado. Ela participava dos trabalhos, da guerra, da cura, dos julgamentos - do que se fazia diretamente durante a execução desses atos, ou durante sua preparação e seus acompanhamentos rituais: por exemplo, o encantamento da caça (WIORA, 1961, p. 39).

Wiora observa que a essência da música favoreceu seu uso para efeitos mágicos, os quais envolviam, entre outros aspectos, o encantamento estético. A eficácia psíquica é, também, ressaltada pelo autor como sendo celebrada desde os mitos da antiguidade. Relaciona-se a esse aspecto o estado de êxtase obtido, com auxílio da música, em rituais de magia.

A música era também utilizada, segundo Wiora, para atingir o domínio psíquico e corporal, bem como para movimentar as forças fundamentais do mundo. Servia, também, à necessidade de alienação, “de se transformar em qualquer demônio; de se evadir, de se transportar nos estranhos reinos imaginários do mundo das almas” (p. 40).

Ao lado da música mágica e religiosa, Wiora assinala a existência, entre os povos primitivos, de uma música profana e alegre, como ainda hoje pode ser observada entre Esquimós ou Pigmeus.

Referindo-se também aos primórdios da música, Candé (1981) afirma:

Nas origens, a música não era senão uma atividade muscular (membros, laringe) adaptada às condições da luta pela vida. De diversas maneiras, seu desenvolvimento seguiu o das sociedades humanas. Durante muito tempo se manteve como uma prolongação, um suporte, uma exaltação da ação. Unida à magia, a religião, à ética, à terapêutica, à política ..., ao jogo, ao prazer também, constitui um dos aspectos fundamentais das antigas civilizações.. Sua transmissão estará assegurada, de geração em geração, pela imitação; logo, pelo ensino sistemático (p. 17).

Candé assinala, em outra passagem, o caráter imitativo da música, transmitida, tal como a pantomima, por tradição oral. As regras fundamentais, que regiam a música da Primeira Idade, eram profundamente assimiladas pelo grupo, que, sobre elas, criava e improvisava, tal como até hoje se observa em sociedades ágrafas. A notação musical nada tem a ver com

essa realização musical calcada em fórmulas tradicionais sobre as quais se desenvolve a música. “Nas sociedades primitivas, a música é um ato comunitário. Não há público, não há autor, não há obra: os assistentes são, quase todos, participantes” (p.29).

Dentro de regras precisas, o grupo exercita a variação musical. As regras, ainda segundo Candé, relacionam-se às circunstâncias da vida social, que condicionam, por exemplo, a seleção de instrumentos, o modo de execução, a adoção de ritmos característicos.

Acrescentamos, ainda, outra referência que Candé apresenta quanto ao período neolítico, pertencente, também, à Primeira Idade:

A associação da voz ao gesto, do canto aos instrumentos, e o estabelecimento de sistemas transmissíveis permitiram à expressão sonora perder seu caráter individual e exercer uma força de enfeitiçamento favorável aos rituais ou às atividades coletivas (p. 50).

O caráter coletivista e o entrelaçamento da música com a religião e a magia é uma conclusão também unânime dos diversos autores consultados quanto a esse período, como Schurmann (1989), do qual apresentamos, a seguir, algumas observações.

Schurmann (1989) situa a origem de manifestações classificáveis como musicais no período plistocênico, anterior ao paleolítico, e classifica como essencialmente comunicativas as primeiras manifestações. Posteriormente, além da função comunicativa “passariam a funcionar como instrumentos de trabalhos mágicos, mais diretamente inscritos, portanto, na categoria das forças produtivas” (p. 19).

Nettl, citado por Schurmann (1989) destaca entre as funções da música primitiva a religiosa e a mágica, esta última mais antiga que a primeira, assim como nas manifestações pictóricas desse período. Tal como em relação à pintura, é possível formular a hipótese de que a música tenha sido tão “naturalista” quanto aquela, “e que, com uma determinada manifestação sonora, imitando, por exemplo, o relinchar de um cavalo selvagem, o homem julgasse apossar-se não apenas do relinchar, mas também do próprio cavalo” (p. 20).

Schurmann acrescenta, para o período neolítico, o surgimento de

um caráter eminentemente simbólico para a arte, diferentemente do período anterior, em que predominaria o caráter de “representação” ou de “reprodução”, isto é, abandona-se o “naturalismo” acima referido, do período paleolítico.

O animismo é assinalado por Schurmann (1985, p.25) como uma nova conquista da fase da “barbárie”, contrária à concepção anterior, própria do estado “selvagem”, quando o homem se julgava, segundo esse autor, capaz de atuar por meios mágicos diretamente sobre a natureza. Na prática animista, as magias da fase anterior (do estado “selvagem”) foram sendo substituídas por sortilégios e conjurações, através dos quais o homem buscava seduzir os espíritos para que o ajudassem, solucionando problemas surgidos no trabalho e contribuindo para a progressiva conquista de domínio sobre a natureza.

[...] era importante o papel desempenhado pelas práticas musicais, às quais se atribuíam grandes poderes, relevantes sobretudo em se tratando tanto de convocar os espíritos, como de assegurar as condições necessárias para a preservação das estruturas sociais (SCHURMANN, 1989, p. 26).

Segundo Schurmann, devem ter sido muitas as manifestações musicais da “barbárie” ligadas a rituais de conjuração de espíritos, e, segundo ele, as práticas comunicativas desta música ritual só podem ser inseridas na categoria de comunicação social na medida em que se admita que os seres espirituais, aos quais elas se dirigiam, fossem considerados membros efetivos da comunidade social.

Schurmann nega à música da “barbárie” a caracterização de linguagem musical, “uma vez que os elementos musicais envolvidos carecem inteiramente de qualquer articulação à semelhança dos atos elocutórios” (p. 27), afirmativa esta obviamente discutível. Assinala, contudo, que nessa fase talvez tenham existido textos cantados ou declamados, sob a forma de melodias cantadas, desempenhando papel importante na prática de contar histórias, através das quais se mantinham vivos os valores éticos indispensáveis para a estrutura social.

Nettl, citado por Schurmann,

[...] observa que, na grande maioria das tribos primitivas ainda existentes, o contador de histórias intercala canções na sua narrativa e os ouvintes passam a cantar junto com ele. Este hábito leva frequentemente a um tipo de manifestação musical qualificável como “canto responsorial”, por meio do qual se acaba por garantir a participação ativa de todos os membros da comunidade (SCHURMANN, p. 27).

O mesmo autor, ainda citado por Schurmann, assinala o desenvolvimento de cantos ou poetas-músicos ambulantes (bardos, escaldos e rapsodos) que louvavam, em suas declamações musicais, a memória de deuses e heróis, narrando feitos notáveis e exaltando a bravura, a lealdade, o espírito aventureiro e a coragem, dando origem a uma grande variedade de mitos e lendas e também a poemas épicos posteriores, como a Odisseia.

Schurmann assinala, também, a transformação das funções sociais da música na fase da “barbárie”, perdendo sua vinculação imediata com as forças produtivas e aproximando-se gradativamente de outra categoria de relações sociais que, frequentemente, já não faziam parte das relações de produção. A própria narração de histórias, aliás, já não se destinava, segundo ele, ao trabalho necessário à produção de meios de subsistência. O mesmo se aplica a diversas outras atividades, como as de caráter lúdico, que frequentemente envolviam procedimentos musicais, e que desempenhavam papel social não ligado à produção, mas à integração social e ao treinamento de habilidades de observação e domínio do meio ambiente.

Embora o autor considere que não se encontra, na “barbárie”, qualquer manifestação que possa ser identificada como linguagem musical, ele nega que essa música fosse apenas incipiente, fruto de uma espontaneidade ingênua.

Muito pelo contrário, as pesquisas etnomusicológicas mais aprofundadas, em abordando, por exemplo, as práticas musicais na cultura indígena brasileira, mostram que elas obedecem a uma organização surpreendentemente complexa, baseada em tradições seculares, dando a entender que absolutamente não seria possível explicá-las no âmbito teórico de uma suposta ‘imaturidade cultural’ (SCHURMANN, p.29)

Schurmann assinala, também, que a cultura indígena desenvolveu uma consciência dos atos de ouvir e de ver, relacionando-os aos atos de entender e conhecer, o que evidenciaria que

[...] as práticas musicais nunca poderiam reduzir-se a meras manifestações espontâneas, mas teriam que seguir por um complexo caminho onde se viabilizasse o ato de comunicar socialmente a compreensão de toda uma ideologia que se encontra na base da estrutura gentílica (SCHURMANN, p. 30).

Sobre a Primeira Idade, Menuhin (1981) afirma que a música é a nossa mais antiga forma de expressão, mais antiga do que a linguagem ou qualquer outra forma de arte; começando com a voz e com a nossa necessidade preponderante de nos darmos aos outros. Referindo-se, ainda, à pré-história da humanidade, Menuhin relaciona caça e música: “Do ritual da caça surgia a música; o arco podia produzir uma vibração melíflua. Um ponto de vista amplamente defendido é de que o arco e flecha são ancestrais do violino” (p.5).

Um exemplo de associação entre caça, música e ritual aparece também na referência que Abraham (1986, p.17) faz a um desenho gravado em uma gruta magdalenense, datado de 13.500 A.C., que apresenta uma figura metade bisão, metade homem, que pode ser interpretada como um caçador disfarçado, parecendo tomar parte em um ritual. Sobre ele há um arco desenhado, e os musicólogos divergem, segundo ele, sobre se seria uma flauta ou um arco musical, associando esse instrumento a rituais de magia.

A música é, para Menuhin (1981), relacionada a rituais desde os seus primórdios - nascimento, morte, colheita, etc. Posteriormente, com o desenvolvimento gradativo da agricultura e da construção de abrigo, a música passou a associar-se ao trabalho.

Outra referência importante que o autor faz é a associação entre canto e fala, durante muito tempo, na pré-história da humanidade. Menuhin observa que em certas partes do mundo, onde subsistem linguagens antigas (China, Vietnã, algumas partes da África), a inflexão da fala e a da música permanecem inseparáveis, embora não idênticas. Apesar, porém, da intrínseca relação das duas, em tempos remotos, Menuhin assinala que há provas

antropológicas de que o canto surgiu antes da fala.

A especialização de tarefas é também aludida por Menuhin, que se refere, ainda, à especialização do músico: “Em muitas sociedades, todos participavam da música e, nesses grupos, o músico semi-profissional era raro. Gradualmente, o músico passou a ser valorizado e recebeu responsabilidades cada vez maiores, porque ele era capaz de arrebatá-las das pessoas” (p. 8).

A elaboração de instrumentos musicais é também situada por Menuhin na pré-história, sendo que os vestígios mais antigos foram encontrados na Sibéria e datam de cerca de trinta e cinco mil anos atrás. Esses instrumentos, os mais antigos até então encontrados, indicam a “existência de um aprimorado sistema de dedilhar e, por extensão, de uma escala musical - indicam, pois, a existência de melodias primitivas muito antes da última grande Era Glacial” (MENUHIN, 1981, p.8)

As flautas remontam, segundo Menuhin, à Idade da Pedra - sejam de argila moldada e submetida à queima, seja de ossos, de galhos, de casca de árvore, de bambu, etc. A flauta de Pã, por exemplo, parece remontar ao final da Idade da Pedra e é encontrada, ainda hoje, em diversos povos.

Ressaltando, mais uma vez, a importância da observação dos fatos musicais em sociedades contemporâneas de contextos sócio-econômicos diversos do mundo dito “civilizado”, cabe citar J.J. de Moraes (1983):

Mas voltemos aos Suiá. O que eles fazem, em termos musicais, hoje, não é “arcaico”, “natural” ou “simples”. Como nos ensinou o etnomusicólogo Anthony Seeger, pensamos erradamente que sua música é primitiva, imitação direta dos sons da natureza e pobre do ponto de vista de sua organização, apenas porque não a compreendemos (p.85).

Citando, ainda, Seeger, J.J. de Moraes prossegue:

A música tem enorme importância na vida tradicional das sociedades indígenas. [...] Para essas sociedades, a música é parte fundamental da vida, não simplesmente uma de suas opções. O que nós relegamos a um segundo plano, como optativo ou “lazer”, ocupa um lugar mais central na percepção dos grupos: formador da experiência social, parte integral das atividades de subsistência, garantia da continuidade social e cosmológica (p. 86).

Moraes enfatiza, ainda, com relação ao exemplo referido, a importância que adquirem as significações especiais do canto, seja ele gritado ou sussurrado; a importância da voz, um de seus únicos instrumentos, e do chocalho, este gerador da pulsação que se cola à cadência dos textos cantados; a importância dos timbres, muito mais importantes para esses povos do que aquilo que chamamos de afinação; a importância do ritmo... Esses e muitos outros exemplos que nos são oferecidos pela etnomusicologia constituem, junto com os achados arqueológicos, material básico para a reflexão sobre a música da Primeira Idade.

A explanação até aqui desenvolvida, baseada em exemplos relativos à Primeira Idade da música extraídos da literatura especializada, será abordada, a seguir, a partir de uma ordenação baseada na categorização estabelecida por Merriam para as funções sociais da música.

Função de Expressão Emocional

As referências aqui apresentadas à música da Primeira Idade parecem deixar claro a evidencia desta função - a de expressão emocional, embora Candé (1981), citado ao início deste capítulo, afirme: “Nas origens, a música não era senão uma atividade muscular [...] adaptada às condições de luta pela vida” (p.17).

Schurmann (1989), porém, também citado anteriormente, classifica como essencialmente comunicativas as primeiras manifestações musicais, divergindo do ponto de vista apresentado por Candé.

Menuhin (1981) refere-se à existência de instrumentos musicais, como tambores e flautas, muito antes da última Era Glacial e admite a possibilidade de especulações sobre rituais sacros e profanos. A utilização de música em rituais parece sugerir a função de expressão emocional.

Embora sobre a origem da música haja divergências quanto à ocorrência da função de expressão emocional, todos os autores apontam para ela no decorrer da Primeira Idade, bastando, a título de exemplo, citar Menuhin (1981), quando afirma que “a música é a nossa mais antiga forma expressão [...], começando com a voz e com a nossa necessidade preponderante de nos darmos aos outros”(p.1)

Merriam apresenta, ao analisar a função de expressão emocional, diversos exemplos, entre grupos indígenas e outros, atuais, em que seria pertinente reconhecer esta função. É o caso dos índios Flathead, que o autor cita, que mantêm tradições de canções e danças, cuja ocasião real de suas execuções há muito já não existe. A música e a dança serviriam, nesse caso, segundo Merriam, como expressão de liberação emocional da cultura essencialmente hostil que cerca esses índios, permitindo-lhes extravasar, assim, a hostilidade que sentem.

Wiora (1961) refere-se à expressão emocional ao abordar as origens da música:

As especulações sobre a origem da música guardam seu valor, não tanto como conhecimentos, mas como estimulantes para a pesquisa. O grito, a expressão de um sentimento, a linguagem, o apelo foram, certamente, fatores, tanto quanto o instinto sexual, o gosto pelo jogo e outros impulsos . (p.12)

As referências de Wiora às ligações da música com a dança e os cultos, com a magia e com a dominação psicológica parecem, também, permitir relacionar a música da Primeira Idade à função de expressão emocional. A própria diferenciação que Wiora apresenta, na música dos “primitivos”, entre música sacra e música profana e alegre, pode servir como indicação da presença da função aqui considerada.

Função de Prazer Estético

A questão da dimensão estética, presente ou não na música da Primeira Idade, não é explicitada pelos autores consultados, e é considerada discutível por Merriam (1964), no que concerne às culturas ágrafas. Apenas Wiora (1961) faz uma referência mais direta, ao mencionar, entre os papéis que a música desempenha no Neolítico, o “encantamento estético”, embora não o esclareça mais detalhadamente (p.30).

Observamos, ainda, que a seleção dos sons que constituem o universo musical de cada comunidade pode permitir pressupor influências ambientais diversas, mas pode também apontar para uma escolha derivada do

gosto ou do prazer estético.

Parece prudente deixar em aberto a questão da função do prazer estético na Primeira Idade da música, mas não parece pertinente excluí-la. O próprio conceito de estética mereceria uma discussão mais aprofundada, que, contudo, não será aberta aqui.

Função de Divertimento

O caráter lúdico da música na Primeira Idade é referido por Schurmann (1989), fazendo o autor referência à associação desse caráter a outras finalidades: “Note-se, ainda, que, na barbárie, a música quase nunca se apresenta como uma atividade exclusivamente musical, mas apenas como um dos ingredientes de modos de comunicação mais complexos” (p. 28). Ainda quanto ao aspecto lúdico, o mesmo autor afirma que “no caso das narrativas, o que se qualifica como linguístico não é a música, mas o texto verbal, enquanto no caso dos jogos a música apenas participava de um determinado modo de comunicação lúdico” (p.29).

Assim, Schurmann (1989) refere-se ao caráter lúdico - que pode ser relacionado à função de entretenimento - como função combinada, coincidindo com a abordagem de Merriam, já referida, que distingue divertimento “puro” (característica particular da sociedade “ocidental”) e diversão combinada com outras funções, prevalecente nas sociedades ágrafas. Ao contrário de Schurmann (1989), Candé (1981) e Menuhin (1981) não fazem referência específica à função de entretenimento na Primeira Idade.

Blacking (1980) apresenta o exemplo a seguir: “Eu observei um processo similar em Zâmbia, em 1961. Entre os Nsengas da região de Petauke, os jovens meninos tocam pequenas ‘kalimba mbiras’ para se distrair quando eles estão sós, caminhando ou sentados” (p.20). O grupo observado por Blacking, assim como o exemplo acima descrito, permite que se levante a hipótese de práticas semelhantes em outras culturas na Primeira Idade da música e que se admita a possibilidade do uso da música com função de entretenimento “puro” em determinadas circunstâncias.

Função de Comunicação

Certamente há uma grande polêmica entre os autores no que se refere ao papel de comunicação da música. Simplificadamente, podemos dizer que há os que consideram que a música é uma linguagem, embora comunique emoções e não conceitos, e há os que consideram que a música não é linguagem, uma vez que não transmite significados conceituais.

Procurando deixar de lado neste momento, a divergência sobre se música é ou não linguagem, poderíamos admitir simplesmente, tal como Merriam fez, que ela comunica “alguma coisa”, talvez emoções ou sentimentos... E, nesse sentido, a função de comunicação poderia ser considerada presente na Primeira Idade da música. Exemplos podem ser encontrados em diversos autores.

Monod, citado por Candé (1981) refere-se ao Paleolítico, afirmando: “A música nasceu quando combinações criadoras, associações novas, realizadas no indivíduo, puderam, transmitidas a outros, deixar de morrer nele” (p. 46). A referência a “transmitir a outros indivíduos”, permite correlação com a função de comunicação.

Também Menuhin: (1981) refere-se à comunicação, entre os povos igwi, quando afirma que “a música une a família e a tribo” (p. 4). O mesmo autor, referindo-se à gradativa valorização do músico em comunidades pré-históricas, menciona que esse músico “era capaz de arrebatar as pessoas”, o que pressupõe uma ação comunicativa (p. 8).

Blacking (1980), descrevendo os estudos que desenvolveu sobre a música dos Vendas, na África, refere-se, implicitamente, à função comunicativa ao afirmar: “Os Vendas me ensinaram que a música não pode jamais ser uma coisa em si, e que toda música é música popular, no sentido de que a música não pode ser transmitida ou ter significado sem que haja associações entre os indivíduos” (p.8). Ao referir-se à transmissão de significados (sejam eles quais forem) e à associações entre indivíduos, Blacking permite pressupor a música atuando como linguagem e exercendo a função de comunicação.

Função de Representação Simbólica

Candé (1981) talvez nos ofereça um exemplo desta função quando, apresentando etapas hipotéticas que representem os primeiros estágios de “evolução” da música, comenta a “fabricação de objetos sonoros, melhor diferenciados, mais eficazes, capazes de expressão ‘artística’ e de imitação de ruídos da Natureza. Esta imitação pode ter um caráter mágico” (p. 48).

Embora o autor não elabore uma análise mais detalhada do exemplo acima, é cabível a interpretação de que a imitação de ruídos da natureza, possivelmente com caráter mágico, tenha a função de representação simbólica, tal como foi identificada por Merriam.

Wiora (1961) também apresenta referência à música pré-histórica, no âmbito da representação simbólica: “Eles dançam vestidos de máscaras de animais, desenham, sobre as paredes rochosas ou em tambores chamânicos, imagens de encantamento, atiram o arco sobre elas, segundo o rito, e dirigem cerimônias cultuais como a de iniciação.” (p.17)

A música associada a esses rituais, como os de iniciação, parece ter, nas descrições de Wiora, relação com a função de representação simbólica. A mesma interpretação é passível, analisando o texto do autor, de ser aplicada aos instrumentos musicais da pré-história, como o arco musical, que aparece em inscrição rupestre tocado por um feiticeiro (p.20).

Também Schurmann (1989), em exemplo anteriormente apresentado, refere-se à imitação do relincho do cavalo, no contexto de uma manifestação sonora qualificável de musical, tendo a função de possibilitar ao homem “apossar-se” do próprio cavalo. É cabível, também aqui, interpretar a imitação do relincho como a sua manifestação simbólica, e como tal admiti-la pertinente à função social em questão.

O exemplo acima refere-se ao período que Schurmann (1989) caracteriza como “estado selvagem”, o mais antigo da história do homem. Para o autor, é no período seguinte, o da “barbárie”, que o caráter simbólico irá efetivamente se instalar, não só na música, mas na arte em geral.

Função de Reação Física

Alguns exemplos citados por Merriam (1964) parecem apontar para a função de reação física na Primeira Idade da música, como na possessão, desencadeada, pelo menos em parte, pela música, funcionando numa situação total. Sem a possessão, certos cerimoniais religiosos em certas culturas são considerados frustrados. Wiora (1961) também faz referência ao “estado extático” obtido através da música, o que permite citá-lo no contexto da função de reação física.

Outro exemplo citado por Merriam é o da música excitando e canalizando o comportamento de uma multidão. Outros exemplos, ainda, seriam o de encorajamento de reações físicas do guerreiro ou do caçador, ou ainda o de estímulo à reação física da dança. Embora Merriam reconheça que esta categoria contém, principalmente, um componente biológico, ele considera que tal componente é superado pelo fato de que a reação biológica é condicionada culturalmente.

Menuhin (1981), referindo-se à gradativa responsabilidade que o músico passa a receber em épocas remotas, oferece-nos um exemplo pertinente à função de reação física: “Com seu auxílio [do músico] , a música lhes deu força de vontade e coragem para fazer guerra, defender a propriedade, expressar alegria ou lamentar suas perdas.” (p. 8).

Também Candé (1981), referindo-se a uma origem comum do canto, da dança e da fala (que só se iriam diferenciar nitidamente a partir de 9 000 A.C., no período Neolítico), permite-nos identificar a função de reação física, no que diz respeito à dança.

Wiora (1961), ao referir-se à música utilizada como estímulo para os guerreiros no combate, pode ser citado, aqui, no que se refere à função da reação física, embora se possa indagar até que ponto a incitação ao combate é física ou psicológica (uma possível resposta a essa indagação pode ser obtida, retomando-se a consideração anterior de Merriam sobre o condicionamento cultural às reações biológicas).

A participação da música na cura, conforme citação já apresentada de Wiora, também pode ser cogitada no âmbito da função de reação física.

Blacking (1980), propicia-nos um outro exemplo: “A música Venda

é fundada, não sobre a melodia, mas sobre uma agitação rítmica do corpo inteiro, do qual o canto não é senão uma extensão particular”(p.36). Essa referência à música dos Vendas, povo africano, pode servir de base para reflexões sobre a Primeira Idade da música, apontando para uma música que se manifesta no corpo inteiro e evidenciando, assim, a função de reação física, que buscamos exemplificar.

Função de Impor Conformidade a Normas Sociais

As referências de Wiora (1961) às cerimônias de iniciação e a outros rituais, no período Neolítico, nos quais a música desempenharia papel essencial, parecem permitir a identificação, na Primeira Idade da música, da função de impor conformidade a normas sociais.

Também os cantos heroicos “primitivos”, já referidos anteriormente, com base no mesmo autor, podem ser interpretados como exemplos da função aqui considerada. O mesmo se aplica aos cantos de louvor, “sobre eventos aos quais a música estaria mesclada; por exemplo, um casamento franco, um banquete entre os hunos, um lamento fúnebre, entre os godos.” (p.34). Diversos outros exemplos apresentados anteriormente também evidenciam a imposição de normas sociais em interação com a música.

Função de Validação das Instituições Sociais dos Rituais Religiosos

Reichard, citado por Merriam (1964), apresenta um exemplo desta função ao referir-se aos Navaho: “a primeira função da canção é preservar a ordem, coordenar os símbolos cerimoniais ...” (p.224). Burrows, também citado por Merriam, comenta que uma das funções das canções entre os Tuametos é “transmitir potência mágica através dos encantamentos” (p.224). Esses exemplos parecem permitir transposições à Primeira Idade da música e à validação de instituições e rituais.

Os sistemas religiosos são validados, como no folclore, através da recitação do mito e da lenda em canções, assim como através da música

que expresse preceitos religiosos. As instituições sociais são validadas através de canções que enfatizam o que é conveniente e o que não é conveniente na sociedade, assim como as que dizem às pessoas o que se deve fazer e como se deve fazer. (MERRIAM, 1964, p.224)

Menuhin (1981) apresenta-nos uma outra referência à relação entre a música e as instituições sociais, nos primórdios da história da música: “Cada ritual de que participamos requer sua própria música: nascimento, casamento, morte, semeadura, colheita (...). Sem dúvida, nossa primeira música dedicava-se à consagração de tais eventos” (p.5).

Alguns exemplos apresentados por Wiora, já citados anteriormente, como a participação da música em rituais de casamento, são passíveis de inclusão na função de validação das instituições sociais e dos rituais religiosos e, de certa forma, se sobrepõem à função de validação de normas sociais.

Função de Contribuição para a Continuidade e Estabilidade da Cultura

Seeger, citado por Moraes (1983), em exemplo já citado páginas atrás, refere-se, ao abordar a música indígena, ao papel que ela desempenha como “garantia da continuidade social e cosmológica” (p. 86), o que permite entender referência a esta função, na Primeira Idade da música.

Wiora (1961), ao mencionar o controle da comunidade sobre a preservação das normas de execução da música, uma vez que de tais cuidados dependia a sorte do grupo, parece, também, oferecer-nos exemplo pertinente à função de contribuir para a continuidade e estabilidade da cultura.

A participação da música em antigos mitos e lendas, transmitidos por tradição oral, e já apresentados, anteriormente, segundo Wiora também se relacionariam à função aqui considerada. O mesmo pode ser dito em relação à música utilizada nos rituais de iniciação, já referidos pelo mesmo autor.

Função de Contribuição para a Integração da Sociedade

Nketia, citado por Merriam (1964), entre diversos exemplos referentes à função de contribuição para a integração da sociedade, relata o seguinte:

Para os Yoruba, em Accra, as execuções da música Yoruba [...] trazem tanto a satisfação de participar de algo familiar quanto a certeza de se tomar parte de um grupo que compartilha os mesmos valores, os mesmos modos de vida, um grupo que mantém as mesmas formas de arte. A música assim traz uma renovação da solidariedade tribal (p.226).

Outro exemplo interessante, quanto à integração social, nos é apresentado por Merriam (1964):

As observações de Freeman (1957) a respeito das canções folclóricas havaianas sugerem que as canções de protesto social podem permitir ao indivíduo desbafar e assim “ajustar-se às condições sociais tais como elas são” ou elas podem “alcançar uma mudança social através da mobilização do sentimento do grupo.” Nos dois casos, estes versos funcionam para reduzir o desequilíbrio social e para integrar a sociedade (p. 226).

Aos dois exemplos acima transcritos, Merriam acrescenta outros, decorrentes da observação de sociedades contemporâneas que, por suas características, permitem levantar hipóteses e generalizações relativas à música da Primeira Idade.

Candé (1981) apresenta, também, uma referência a respeito da integração da sociedade através da música, quando analisa a trajetória histórica dos comportamentos musicais coletivos, afirmando que a música é um ato comunitário, nas sociedades primitivas, não havendo separação entre autor, público e obra (p.29).

Em Menuhin (1981), uma referência ao papel do músico em períodos pré-históricos, também remete à integração social:

Gradualmente, o músico passou a ser valorizado e recebeu responsabilidades cada vez maiores, porque ele era capaz de arrebatrar as pessoas, falando por elas como, em conjunto, elas falavam com ele. Com seu auxílio, a música lhes deu força de vontade e coragem para fazer guerra, defender a propriedade, expressar alegria ou lamentar suas perdas.. (p.8)

Blacking (1980) também apresenta uma observação pertinente à integração social, quando, em citação apresentada anteriormente, afirma que toda música é popular, ou seja, só pode ser transmitida e compreendida se houver associações entre os indivíduos (p.18). Referindo-se aos Vendas, Blacking (1980) também afirma: “Vivendo com os Vendas, comecei a compreender até que ponto a música pode tornar-se parte integrante do desenvolvimento do espírito, do corpo, e de relações sociais harmoniosas.”(p. 9)

Os exemplos acima, obtidos de Blacking, referem-se a sociedades contemporâneas cujas estruturas sócio-econômicas e culturais parecem permitir transposições à Primeira Idade da música.

Resumindo as observações feitas, consideramos que o levantamento das funções sociais da música na Primeira Idade, segundo classificações de Merriam e Wiora, revelou que as dez funções da categorização utilizada puderam ser identificadas nos exemplos contidos na literatura revista, apesar das limitações ao conhecimento dessa fase, permitindo supor um intenso papel social desempenhado pela música, desde os primórdios de sua história.



3.2 Segunda Idade da Música



Passando a examinar a Segunda Idade da música, segundo Wiora aquela que se situa no contexto das antigas civilizações (Mesopotâmia, Egito, Grécia, Oriente, Antiguidade Greco-Romana), observamos que a aproximação no tempo traz maiores facilidades ao exame deste período. Tendo em vista que é nele que a escrita começa a desabrochar, o que nos permite acesso a textos da época (inclusive tratados teóricos musicais, em alguns casos, como China e Grécia), surge a possibilidade de uma compre-

ensão um pouco mais clara quanto a essa fase. Menuhin (1981), referindo-se a esse época afirma:

De acordo com descobertas recentes no Oriente Próximo, os primeiros símbolos da palavra escrita começaram a aparecer há mais ou menos dez mil anos, principalmente para facilitar o comércio. A escrita ajudou a separar a música da fala. As palavras escritas na argila ou no papiro podiam transmitir rapidamente mensagens simples, ao passo que a música estava vinculada à expressão de sentimentos complexos (p.6).

Wiora (1961) estabelece, para a Segunda Idade, uma divisão em três períodos: o primeiro, envolvendo “as altas culturas arcaicas”; o segundo, começando com o “nascimento da teoria musical e com uma concepção filosófica da música”, na Grécia e na China; o terceiro, compreendendo “a sobrevivência da Antiguidade no Oriente e o desenvolvimento posterior da música nas culturas superiores dessa parte do mundo”.

1) O primeiro desses períodos assinala, segundo Wiora (1961), uma modificação importante, em relação à Primeira Idade: a cultura estava centrada no culto, e é assim que a música assume suas novas funções. “A civilização sumeriana estava concentrada sobre a religião mais que nenhuma outra posteriormente, e a música desempenhava um tal papel na vida religiosa que se estima, com base nas fontes disponíveis, que a música profana não existia” (p.44). Apesar de parecer indiscutível a associação da música com a religião nesse período, cabe questionar a inexistência da música profana.

Menuhin (1981) afirma que a música “associava-se aos mistérios sagrados, uma coisa dando status à outra”, e que alguns dos instrumentos dessa época subsistiram apenas porque “foram enterrados com outros pertences no túmulo dos governantes, onde podiam ajudar a abrir o caminho para o céu” (p.15).

Wiora (1961) refere-se a numerosas esculturas sumerianas reunidas por André Parrot que atestam a religiosidade daquela civilização, à qual estava associada essa forma primordial de uma música “eclesiástica” que lhe dava seu sentido e seu caráter. O mesmo autor acredita que bases sumeria-

nas subsistam nas Igrejas cristãs e em algumas outras.

Uma relação profunda entre a construção dos templos e a música dos templos é assinalada por Wiora (1961), no período sumeriano, sobrevivendo em templos posteriores. Além disso, ele menciona uma forte relação entre os hinos e preces cantados e um determinado instrumento e um estilo musical correspondente. “A música participava das procissões, do culto aos mortos, dos acontecimentos especiais, como, por exemplo dos ritos de proteção contra os maus efeitos de um eclipse lunar” (p.46).

Menuhin (1981), referindo-se aos instrumentos musicais, assinala esse relacionamento dos instrumentos a propriedades mágicas, na Segunda Idade da música, e observa, também, que, a partir da época do Império Romano, houve uma tendência gradativa a despojá-los dessas funções (p.15).

Há exemplos, entre os sumerianos, de música não cultural, que, segundo Wiora, são atestados por ilustrações posteriores: “uma, entre elas, representa um combate de boxe acompanhado de tambores e címbalos” (p.47).

Representações de animais músicos também são apontados por Wiora na primeira metade do terceiro milênio - os temas poderiam ser tomados a mitos ou a relatos conhecidos (essa tradição deixou heranças na Europa). Os instrumentos mesopotâmicos, também, foram transmitidos, em sua maioria, à Europa, através da Antiguidade mediterrânea.

Além da relação assinalada, anteriormente, entre instrumentos, hinos ou preces e estilos musicais, Wiora menciona relação entre gêneros poéticos do culto sumeriano e instrumentos. “É provavelmente um dos progressos das primeiras civilizações ‘superiores,’ que o canto seja adaptado a um instrumento e que este último se junte à voz” (p. 48).

Sumerianos e egípcios, ainda segundo Wiora, foram os primeiros a desenvolver uma profissão musical organizada e representada em imagens de tipos originais de músicos. Os músicos, por sua participação nos cultos, tinham “status” equivalente aos padres. Músicos e músicas eram enterrados em tumbas reais.

Menuhin (1981), referindo-se ao Egito e à América, acrescenta que a música era usada em louvor aos líderes, remontando a essa época a reali-

zação de procissões reais com instrumentos musicais. Além disso, o autor refere-se, também, à associação da música ao trabalho.

Os assírios, que dominaram a Mesopotâmia entre 1250 e 612, aproximadamente, tiveram, segundo Wiora, uma civilização calcada na sumeriana, embora mais secularizada (p.50). Candé (1981), referindo-se aos sumerianos, assinala a referência, em textos do 2o. milênio A.C., a ladainhas cantadas; e, referindo - se aos assírios, afirma que a função social da música se fez, entre eles, cada vez mais importante, sendo símbolo de poder, de respeito, de vitória. “Honra-se aos músicos mais que aos sábios, imediatamente depois dos reis e dos deuses; e nas matanças que se seguem às conquistas, os assírios perdoam sempre aos músicos [..]” (p.57).

A música do Egito antigo é também, segundo Wiora, bastante semelhante à sumeriana, inclusive no que se refere ao aspecto cultural. Candé (1981), referindo-se ao Império Antigo no Egito, afirma: “[..] um relevo mural nos mostra cantores, um harpista, um tocador de flauta larga, que evocam uma música doce e refinada, com função mais doméstica que religiosa” (p.59). Quanto ao Novo Império (1554 a 1080 A.C.), Candé refere-se a uma música mais viva e forte, com função ritual, religiosa e militar. Os egípcios também, segundo algumas teorias, praticaram a música mundana, de maneira viva e dinâmica, mas toda a ênfase estava na música de cunho religioso.

Wiora cita, também, a música como “regalo auditivo”, fazendo parte integrante dos banquetes, como atestam inscrições e representações: “Símbolo de prazer e de boa vida, o banquete é oferecido aos mortos, em seguida à morte: banquetes acompanhados de música são representados nos túmulos” (p.53).

Também como acompanhamento ao trabalho, a música é citada por Wiora, entre os egípcios, seja através de canto, de instrumentos, de ruídos rítmicos. É, contudo, na corte, ainda segundo o mesmo autor, que a música e o músico têm maior prestígio. Até mesmo no que se refere à representação dos sons com as mãos (a quironomia), os egípcios se referem a ela aludindo não aos cantos comuns dos lavradores ou negros, mas somente ao canto aristocrático, “que é, ao mesmo tempo, uma arte de dirigir e uma notação por gestos” (p.56).

Candé (1981), contudo, refere-se a uma possível situação subalterna entre os músicos egípcios. “Os textos raramente os mencionam, e a iconografia costuma representá-los enrodilhados diante de seus amos ou vestidos como os escravos” (p.61).

Wiora acrescenta outras informações sobre a música dessa fase: “Ao lado do serviço divino e da música da Corte, conservavam-se fórmulas encantatórias de exorcismo, de música mágica e terapêutica.” (p.62). Entre os egípcios, assim como entre os sumerianos, Wiora menciona a ocorrência de representações de animais músicos, cuja significação é controversa:

[...] mas sem nenhuma dúvida elas têm por base velhas histórias muito conhecidas, tendo dado lugar também a representações mímicas; nesses animais músicos de antigas culturas superiores sobreviviam motivos derivados de ritos e de jogos mascarados da era pré-histórica. (p.62)

Sumerianos e egípcios, segundo o mesmo autor, também utilizaram a música em eventos, como festejos da fecundidade da natureza, tal como na pré-história, diferindo desta fase por uma maior independência em relação aos elementos naturais (compare-se, por exemplo, caverna e templo).

A inexistência de notação musical nas altas culturas parece certa, pois somente mais tarde, entre Fenícios e Gregos, encontram-se os primeiros vestígios de notação, passando-se a objetivar os sons por notas (WIORA, 1961, p.65). Passos para essa objetivação, segundo Wiora, encontram-se, sem dúvida, na prática da quironomia, no Egito (transposição de sons para gestos das mãos e braços), bem como na possível prática da antiga Mesopotâmia, com a designação de sons por sílabas.

Wiora também registra o emprego de relações numéricas, talvez extra-músicas ou cosmológicas, na música das “altas culturas”. Exemplos como a metrificação de cantos de encantação sumerianos ou a contagem de intervalos musicais e de acordes podem ser apontados, segundo ele.

2) O segundo período da Segunda Idade da música, segundo Wiora, começa com o nascimento da teoria musical e de uma concepção filosófica da música, na China e na Grécia.

Poucos fragmentos musicais restaram da Antiguidade Greco-

Romana e pouco nos permitem conhecer da música desse período. Wiora assinala, contudo: “a arte musical era uma parte essencial da vida cultural grega; constata-se pelo alto apreço de que ela desfrutava em relação às outras artes” (p.72).

Candé (1981), referindo-se à civilização greco-latina, afirma:

Foi na Grécia onde, pela primeira vez a nível de consciência musical, apareceram a ambição de criar e o gosto de escutar. Durante milênios a música viveu a eficácia: religiosa, mágica, terapêutica, militar, se dirigia aos deuses e aos reis, aos poderes visíveis e invisíveis. Entre os gregos se converte em arte, em uma maneira de ser e de pensar: revela sua beleza ao primeiro público socialmente consciente. (p.68)

Ser “mousikos” significava, para os gregos, ser músico e ser culto, e era considerado mais digno do que dedicar-se às artes plásticas. Menuhin (1981, p. 35), referindo-se a essa alta estima que a Grécia atribuía à música, afirma que o próprio termo para designar um homem educado e distinto queria dizer “homem musical”.

Wiora assinala que os gregos fundaram as primeiras bases do conhecimento obrigatório e geral da música pela linguagem e pela escrita, sua teoria e sua filosofia – “A arte dos sons é universalmente conhecida pelo nome grego: música” (p.72). Cabe, contudo, relativizar a afirmativa do autor, pois sabe-se, hoje, que há sociedades que não têm uma palavra específica para designar um evento puramente musical, tal como nós o fazemos.

Segundo Wiora (1961), a palavra música teve sua origem na religião grega, sendo a única arte cujo nome deriva de uma divindade. Os mitos ligam as divindades à música, às suas manifestações, seus instrumentos, seus modos, etc.

Menuhin (1981) afirma que “para os gregos a música era interligada com a ideia das nove Musas, fontes de inspiração para todas as artes” (p.37). Ainda à mesma página, o autor assinala que “a própria palavra música vem da grega musiki, significando todas as artes das nove musas”.

Candé (1981) aponta para o fato de que, sendo a música derivada do “ensino das Musas”, “requer uma instrução que não pode ser puramente estética: se converte em disciplina escolar, em objeto de maestria, da medida

de valores éticos, é uma ‘sabedoria’ ”(p. 72).

Wiora (1961) aponta, também, para os diversos efeitos do canto entre os gregos: “O canto culivava aos gregos nos festins, nos sacrifícios, nos jogos públicos, nos campos de batalha e nos alegres banquetes. O canto os acompanhava ao reino dos mortos e adoçava os terrores dos Infernos.” (p. 72).

Menuhin (1981), referindo-se a danças que ainda hoje sobrevivem na Grécia, afirma que em muitas vilas o terreiro de debulhar, o aloni, é o único lugar grande e plano para a dança comunal, e sugere que essas danças atuais derivam de danças comunais, com dois mil anos de idade ou mais , que eram associadas à prática da debulha.

Outro aspecto que Wiora ressalta na música grega é a ética musical, que se entremeava a motivos míticos e filosóficos. Platão procurava conservar o senso ético da música e renová-lo; rejeitava, com base nesse senso ético, o que fosse nocivo, segundo seu entendimento, para o homem e para a moralidade da sociedade.

Candé (1981), afirma que “para os pitagóricos a música é uma representação da harmonia universal, sendo seu conhecimento necessário porque educa a alma” (p.18). Candé faz também referência às propriedades que os gregos atribuíam à música - educacionais, morais e políticas, bem como aos perigos de seu uso indevido.

Menuhin (1981), afirma que “a perfeição da Cidade-Estado seguiu de mãos dadas com uma educação musical dirigida, considerada essencial para um povo disciplinado. O papel principal da música na Grécia era formar o caráter.” Candé (1981) também faz referência ao papel da música na educação e na formação do caráter, bem como na distração do povo e na celebração de circunstâncias tristes ou alegres.

Damon, citado por Candé (1981), abordando aspectos também focalizados por Platão e Aristóteles, afirma que

A arte é imitação, e a alma imita, por sua vez, os simulacros da arte. Mas, na música, os modelos não são objetos, mas ideias, ações e a ordem das coisas. É possível, pois, imitar tanto o bem como o mal: é um perigo para o Estado, que deve cuidar da qualidade da educação (p. 75).

Schurmann (1989) aborda a situação cultural da Grécia, enfatizando “tratar-se de um sistema que se assenta num tipo inteiramente novo de relações de produção”(p.34). Segundo o autor, a consolidação dessas novas relações já não correspondia aos interesses de toda a comunidade, e a garantia dos privilégios da classe dominante passaria a depender da “segurança civil” que só o Estado poderia proporcionar. Entre os meios de que o Estado lançaria mão, estariam a repressão e a persuasão, esta de ordem ideológica, envolvendo a dominação cultural, que atingiria a arte em geral e a música.

Assim se explica o fato de que o início da civilização europeia, a partir das Cidades-Estado da Antiguidade Grega, a cultura oficial do estado era rigidamente regulamentada e imposta a todos os cidadãos, ficando toda tendência inovadora [...] sujeita a uma severa marginalização (SCHURMANN, 1989, p.35).

Schurmann assinala a cisão ocorrida nesse período entre classe dominante e classes populares, às quais correspondiam culturas diferentes e músicas diferentes. A ética musical grega refletiria diretamente a necessidade de predomínio da primeira sobre as demais.

Wiora (1961) identifica entre os gregos a origem da Musicologia e a ocorrência, pela primeira vez na evolução da música, de textos que tratam especificamente de sua teoria. “O aspecto matemático deste conhecimento (teórico) foi traçado pelos Pitagóricos e tem suas raízes na antiga mística pitagórica dos números. [...] Pitágoras havia, ele mesmo, se apoiado nas tradições mesopotâmicas e egípcias” (p. 77) .

Aspectos musicais, matemáticos e místicos se interligavam, e a fraternidade religiosa fundada por Pitágoras buscava atingir, segundo Wiora, a purificação da alma pela via monástica e pela música, esperando escapar ao ciclo de migração da alma pela iniciação aos mistérios dos números eternos e da harmonia cósmica.

Candé (1981) apresenta referências à concepção pitagórica de “boa música”, com base em relações matemáticas. O mesmo autor afirma que Aristóteles acrescenta, às especificações éticas da música (que por sua

vez relacionam-se a concepções matemáticas), a doutrina da Katharsis: “Trata-se de um método psicoterápico por analogia, em que a música excita na alma enferma sentimentos violentos que provocam uma espécie de crise que favorecem o retorno ao estado normal” (ARISTÓTELES, Política, VIII. 7).

Wiora (1961) menciona o nascimento da notação musical entre os gregos e a relaciona ao espírito objetivo reforçado por eles no conjunto da cultura musical.

Apesar do surgimento da notação e da ritmografia serem frequentemente citadas como matérias de exame, os gregos mantiveram, segundo Wiora, uma separação entre teoria e notação - os escritos teóricos não continham exemplos musicais. Também a tradição da transmissão oral da música não foi abandonada por eles, em consequência do desenvolvimento da notação, fato que também é assinalado por Menuhim (1981).

Depois de absorvida pelo império romano, a música grega dá origem, segundo Wiora (1961), a uma nova cultura musical, aparecendo em teatros, circos, distrações e danças – “a esta passagem da música às massas, correspondia um gênero de música que se distanciava das massas” (p.86).

As elites - classes superiores e grupos esotéricos - fecharam-se, segundo o mesmo autor, em si mesmas e dedicaram-se a práticas musicais saudosistas, fantásticas, idílicas ou de especulação metamusical.

A tendência a opor a música “racional” e “divina” à “popular”, àquela que deleita a massa “vulgar”, é contudo, segundo Wiora, uma experiência de âmbito restrito. O autor cita depoimentos da época que repudiavam a música enquanto disciplina matemática. Contudo, pela influência histórica que essa música exerceu posteriormente, ela se torna muito importante, através de seus escritos, pois a música viva se perdeu.

Menuhin (1981) assinala que quando Roma derrotou a Grécia, copiou-lhe a música, juntamente com a arquitetura e a escultura, mas que “a importância da música diminuiu muito, porque Roma orientava-se para a palavra, a lei e a espada” (p.40). Depois da queda da civilização romana, uma nova força cultural começou a emergir no Ocidente - a Igreja Cristã.

Através dos romanos, que dominaram os gregos, a música grega veio a constituir a base da música cristã primitiva, associada a práticas musicais

e religiosas dos judeus, que, por sua vez, herdaram características dos diversos lugares que atravessaram e ocuparam em sua conturbada história.

Candé (1981), referindo-se à civilização Greco-Romana, afirma: “A partir da conquista Romana, e sobretudo desde o advento do Cristianismo, a música já não se destina ao povo, a não ser para sua edificação ou saúde. Durante séculos, a música ‘sábida’ será patrimônio da Igreja e dos poderes” (p.22).

O mesmo autor afirma que, na obra da maior parte dos autores, a música aparece como elemento de luxo ou recreação, entre os romanos, não estando realmente integrada à cultura (o que, certamente, é discutível), sendo que a profissão de músico não tem nenhum prestígio.

Candé (1981), assinala uma gradativa separação entre músicos ativos e assistentes, executantes - criadores e ouvintes, no período que abrange a maior parte das grandes civilizações da antiguidade e os primeiros séculos da Era Cristã, embora a música permaneça, nesse período, sempre como uma manifestação coletiva. No período de decadência da civilização grega, essa tendência de separação é intensa, e a música se converte em arte de especialistas.

Candé considera, também, que a especialização favoreceu a decadência da música nesse período, e, citando Wiora, refere-se à existência, entre os romanos, de uma música fácil, para uso do povo - havia, nessa fase, segundo ele, uma nítida separação entre música “popular” e música “cult”.

3) O terceiro período da Segunda Idade da música corresponde, segundo Wiora (1961), à sobrevivência da Antiguidade no Oriente e ao desenvolvimento posterior da música nas culturas orientais superiores. Segundo o autor, em todas as civilizações orientais distinguem-se quatro fases sucessivas: 1) derivação das raízes pré-históricas (por exemplo, a herança megalítica na China); 2) modificação dessas raízes pelas culturas arcaicas superiores formadas por volta de 3.000 A.C.; 3) influências (sobre o Oriente) da Antiguidade Grega e do Cristianismo; 4) desenvolvimento próprio de cada uma das civilizações orientais sobre a tríplice herança descrita nas três primeiras fases, com intenso relacionamento mútuo e influências recíprocas.

Apesar de, em linhas gerais, a música oriental apresentar, segundo o autor, características uniformes (o que pode ser visto como uma generalização excessiva), Wiora enfatiza a existência de diversidades: “[...] do ponto de vista sociológico, as diversas especulações ou interpretações simbólicas não refletem absolutamente a concepção musical de conjunto de um povo, mas corresponde a uma elite intelectual ou a uma classe particular” (p.104).

Wiora assinala, além da diversidade de concepções, o sentido variado que o termo música tinha na Índia, na China, tal como na Grécia - na antiga literatura ele compreendia também a dança, a poesia, etc. O autor ilustra essa diversidade com exemplos variados, como o da relação entre música e determinismo astrológico e cosmológico: “sem nenhuma dúvida, a euforia que a música proporciona repousa, em grande parte, na nossa profunda dependência dos períodos e ritmos do mundo exterior e de seus movimentos automáticos”(p.104). Candé (1981) faz referência, no que tange às Antigas Civilizações Orientais, à crença metafísica na correspondência da música com a ordem do mundo, e ao caráter mágico do som.

Menuhin (1981), referindo-se à antiga China, afirma que “os instrumentos que produziam música sob a condução humana eram considerados como um elo com o divino e o eterno”. Afirma, ainda, que tais objetos tinham que ser preservados, principalmente pela importância que se dava ao culto do ancestral, pois “possuir um instrumento verdadeiramente antigo era como possuir um pedaço da alma de um antepassado , tocando com outros dedos onde os dele haviam tocado” (p.15).

Outros exemplos de Wiora reportam às concepções ligadas ao aspecto dinâmico e irracional da música no mundo. Assim, na metafísica hindu a música é concebida com a força original impessoal denominada por Schopenhauer como “vontade”, base comum de toda germinação, de todo poder, de todo desejo. O Bhrama, dos Vedas, também se relaciona a essa força fundamental e sempre atuante, significando originalmente canto, fórmula cantada, verbo.

Wiora e Candé referem-se também à concepção ética da música, que se desenvolveu sobretudo na antiga China. A esse respeito, Tchocian- Tsé, citado por Wiora, se pergunta o que é uma alma nobre:

É aquela que se conforma aos princípios da humanidade, realizando boas ações, que segue as regras da justiça, respeita os bons hábitos na sua conduta, exprime pela música o sentido de harmonia, e consequentemente, é bom e compadecido (p. 105)

Menuhin (1981) a respeito da concepção ética da música afirma: “Tanto a Grécia como a China equiparavam música com moralidade; esta era um símbolo para o bem do homem”. Segundo o mesmo autor, Confúcio, por volta do ano 500 A.C., disse: “O caráter é a espinha dorsal da cultura humana. A música é o florescimento do caráter” (p.105).

Ainda a esse respeito, Menuhin afirma que, para os chineses, “a música era uma ferramenta para governar os corações das pessoas”, e que, diziam eles, se houvesse música no lar, haveria afeição entre pai e filho, e, se houvesse música em público, haveria harmonia entre as pessoas. Le Ly Kim, poeta chinês do VII século A.C., citado por Menuhin, escreveu: “A virtude é nossa flor predileta. A música é o perfume dessa flor”.

Referindo-se aos judeus, Candé (1981) relaciona menções bíblicas à música entre eles, aparecendo, entre as referidas citações, o registro de funções rituais e militares, assim como de efeitos terapêuticos. Candé aponta, contudo, referências negativas à música, em Isaías, Ezequiel e Job, relacionando-a ao mal e à depravação.

Menuhin (1981) acrescenta a essas informações a referência à prática de contar histórias utilizando música, o que ajudava a manter viva a memória de uma civilização. Antigas tradições musicais atuais, sobreviventes no Oriente Próximo, ainda preservam histórias semelhantes às do rei Gilgamesh, um semideus, cantado em poemas desde tempos antigos.

Candé (1981), referindo-se à música da Antiguidade, que abarcaria a Segunda Idade como um todo, apresenta exemplos que associam, segundo ele, música a sabedoria. O mesmo autor, referindo-se às antigas civilizações orientais, afirma que todas fazem evidente a importância das funções rituais, mágicas, terapêuticas e inclusive políticas da música (p.52). Ele assinala, também, que as regras musicais fundamentam-se em “misteriosas correspondências” e não estão relacionadas com o gosto, sendo “imutáveis, essenciais: garantidas de paz e prosperidade, impõem o dever moral de respeitá-las” (p.52).

Função de Expressão Emocional

Constata-se, através de diversos autores, a ocorrência desta função. À guisa de exemplo, pode ser citado Menuhin (1981), quando assinala a separação da fala e da música, a partir do advento da escrita, a primeira destinando-se, através da escrita, à transmissão de mensagens simples, e a música destinando-se à expressão de sentimentos complexos. Outros exemplos poderiam ser obtidos entre os gregos, através da ética e da Katharsis, esta preconizada por Aristóteles.

Todos os autores apontam unanimemente para a teoria da ética musical, entre os gregos, e certamente essa teoria pressupõe a função da expressão emocional, que, contudo, deveria ser dirigida e canalizada para o alcance de determinados objetivos. Também os chineses valorizaram essa concepção.

Da mesma forma, a concepção aristotélica da Katharsis pressupõe a expressão emocional através da música, desencadeando “uma espécie de descompressão, de movimento fora de si (e- moção)” (CANDÉ, 1981, p. 75).

A utilização terapêutica da música entre diversos povos, a que muitos autores fazem referência na Segunda Idade da música, também reportaria à incitação da expressão emocional, visando a extravasá-la e a obter benefícios terapêuticos.

Ainda a respeito da expressão emocional, é interessante citar Santo Agostinho, cujas palavras remontam aos últimos tempos da Segunda Idade da música:

[...] sem proferir sentença irrevogável, inclino-me a aprovar o costume de cantar na igreja, para que, pelos deleites do ouvido, o espírito, demasiado fraco, se eleve até aos afetos da piedade. Quando, às vezes, a música me sensibiliza mais do que as letras, confesso com dor que pequei. Neste caso, por castigo, preferiria não ouvir cantar. Eis em que estado me encontro (1973, p.220).

Função de Prazer Estético

A segunda função identificada por Merriam, a do prazer estético, parece bastante evidente na Segunda Idade da música, e os exemplos surgem

fartos a esse respeito, nos diversos autores consultados.

A referência de Candé (1981) a uma “música doce e refinada, com função mais doméstica que religiosa” (p.59) permite pressupor a função do prazer estético, quando o deleite era buscado através da música, no âmbito doméstico. O deleite pode ser interpretado como prazer estético.

Também Wiora (1961), ao referir-se à música como regalo auditivo, entre os egípcios, permite assinalar a ocorrência da função do prazer estético.

Menuhin (1981) oferece-nos também um exemplo dessa função na Segunda Idade, entre os gregos, quando afirma que “a música dominava a vida religiosa, estética, moral e científica” (p.35). Ao referir-se ao domínio da vida estética, o autor parece reportar-se à função aqui considerada.

Candé (1981) refere-se à ambição de criar música e ao gosto de escutar, entre os gregos, e também ao fato de esse povo, na Antiguidade, ter atingido uma consciência musical, com a música revelando sua beleza a um público socialmente consciente. O prazer estético pode ser identificado nas referências de Candé em duas modalidades - o prazer de criar e o de escutar, tal como Merriam os distingue (p.68).

Também é oportuno relemburar, aqui, citação anterior de Santo Agostinho relativa aos “deleites do ouvido”, que permite remeter à função de prazer estético...

Função de Divertimento

A terceira função identificada por Merriam é a de divertimento e, segundo o autor, aparece em todas as sociedades.

Tal função aparece exemplificada por Candé (1981), quando menciona a utilização da música, entre os Gregos, para distração do povo, segundo referências na *Ilíada* e na *Odisséia*. Wiora (1961) também se refere à música utilizada para distração na Roma antiga, assim como Candé (1981), que cita a música como elemento de luxo e recreação entre os romanos.

A música, acompanhada de dança, como aparece fartamente representada na iconografia desse período, parece remeter também à função de divertimento.

O uso doméstico da música, citado por Candé (1981), embora pareça remeter à função de prazer estético, pode também reportar à função de divertimento. Também o papel de “regalo auditivo”, entre os gregos, referido por Wiora (1961), pode remeter às duas funções acima mencionadas.

Função de Comunicação

A quarta função assinalada por Merriam é a de comunicação e, ao referir-se à separação da música e da fala, Menuhin (1981) menciona a expressão (e, implicitamente, a transmissão de sentimentos complexos, o que corresponderia a esta função) .

Também ao referir-se aos sumerianos, citando a possibilidade de a música abrir o caminho para o céu, Menuhin (1981) permite pressupor a função de comunicação, ou seja, a música estabelecendo o elo com as divindades. Da mesma forma, ao participar do culto dos mortos, é possível que a música, entre esses povos, servisse de elemento de comunicação entre aqueles e os vivos (WIORA, 1961, p.46).

Damon, citado por Candé (1981), ao afirmar que a música imita ideias, ações e a ordem das coisas, podendo induzir o bem e o mal, também parece permitir a identificação da função de comunicação na música da antiga Grécia, na medida em que comunicaria tais conteúdos a partir de sua representação simbólica.

Schurmann (1989), ao identificar a música, na Grécia como elemento de persuasão ideológica, visando à manutenção do predomínio da classe dominante, possibilita remeter à função de comunicação da música.

A própria identificação que Candé faz da música na Segunda Idade como predominantemente coletiva pode conter uma referência implícita à função de comunicação, pois o envolvimento coletivo pressuporia a comunicação entre os elementos da comunidade. Cabe, contudo, lembrar que o próprio Merriam considera que essa função precisa ser melhor estudada.

Função de Representação Simbólica

A função de representação simbólica é a quinta relacionada por

Merriam, que considera quase fora de dúvida sua ocorrência em todas as sociedades, correspondendo a uma representação simbólica de outras coisas, ideias e comportamentos.

Um exemplo, por excelência, seria a concepção grega de imitação, segundo a qual a arte - e em especial a música - imita modelos. No caso da música, os modelos seriam ideias, ações e a ordem das coisas, imitados ou simbolizados através dela.

A China antiga parece oferecer também exemplos pertinentes à função de representação simbólica. A correspondência que os antigos chineses estabeleciam entre as notas musicais e elementos da natureza, estações do ano, classes sociais, divindades, etc., permite atribuir à sua música a função de representação simbólica. A referida correspondência é assinalada por inúmeros autores e fartamente exemplificada na literatura especializada. A simbologia da música chinesa está intimamente ligada à ética musical, talvez com mais intensidade que na antiga Grécia.

Outros exemplos pertinentes à função de representação simbólica, todos eles já apontados anteriormente neste capítulo, remetem às relações numéricas subjacentes à música, interligando-a a fatos de ordem metafísica ou mística, às propriedades mágicas dos instrumentos, às relações entre música e mitologia. As representações de animais músicos também parecem remeter à função aqui considerada.

Função de Reação Física

A sexta função, na categorização de Merriam, é a de reação física, e, entre os exemplos apontados por ele, estão a possessão, pelo menos em parte provocada pela música em muitos rituais, e o excitamento e a canalização do comportamento da multidão. Também quanto a esta função os exemplos aparecem fartos na literatura, no que concerne à Segunda Idade da música.

A referência que Wiora (1961) faz ao registro, entre os sumerianos, de combate de boxe acompanhado de tambores e címbalos parece ilustrar esta função, a de reação física, uma vez que tais instrumentos, muito provavelmente, estariam incitando o ritmo da luta.

As citações que aparecem em inúmeros autores do acompanhamento musical ao trabalho, na Segunda Idade da música, também serviriam de ilustração a esta função. Menuhin (1981), por exemplo, referindo-se ao Egito, menciona a associação da música ao trabalho (p.5). Wiora (1961) também faz referência ao acompanhamento musical ao trabalho, entre os egípcios, seja na forma de canto, de música instrumental ou de son ritmados.

Tomada no que concerne à provocação do estado de êxtase, a função de reação física também parece evidente na Segunda Idade da música. Wiora (1961), em exemplo anteriormente apresentado, refere-se à música de cunho religioso no Egito antigo, afirmando que, tal como o efeito “divinizante” do incenso, a música preenchia os lugares de um fluido sagrado nos cerimoniais religiosos (p.52).

Wiora (1961), ainda com relação à antiga música egípcia, refere-se a fórmulas encantatórias e de exorcismo, de música mágica e terapêutica, que, provavelmente, associavam influências psicológicas e físicas.

As funções terapêuticas e militares, citadas também por diversas autores que abordam a Segunda Idade da música, exemplificam a função de reação física. Candé (1981) assinala a ocorrência dessas funções entre os Gregos, ao mencionar a função militar da música egípcia. O mesmo autor, ao referir-se à doutrina da Katharsis, segundo Aristóteles, também permite cogitar-se da função de reação física (e, por associação, de reação psicológica).

A associação da música à dança, encontrável em todos os povos e em todas as idades da música - inclusive na Segunda Idade - é outro exemplo da função de reação física.

Também Wiora (1961) pode ser citado para ilustrar a função de reação física, ao mencionar a euforia que a música proporciona, associando-a, entre as civilizações orientais, aos processos periódicos e ritmados do mundo exterior.

As referências bíblicas à música incluem menção às funções militares e terapêuticas entre os antigos hebreus e também podem ser tomadas para ilustrar a função aqui analisada (CANDÉ, 1981, p.65).

As concepções éticas da música, notadamente na China e na Grécia,

na Segunda Idade da música, às quais encontram-se referências fartas em toda a bibliografia consultada, também se relacionam à função de reação física, ao pressuporem interferência no comportamento humano, pois a docilidade ou o ímpeto guerreiro não parecem ser, exclusivamente, atitudes psicológicas, sem correspondência no plano físico.

Função de Impor Conformidade a Normas Sociais

A sétima função considerada por Merriam, a de impor conformidade às normas sociais, também parece ser de fácil identificação na Segunda Idade da música.

Toda a concepção ética da música, bastante presente nas referências dos autores à Segunda Idade da música, mormente na China e na Grécia, se presta a exemplificar a ocorrência desta função.

Schurmann (1989), referindo-se aos primórdios da sociedade “gentílica” (que se insere na Segunda Idade da música), afirma que passou-se a exigir à música uma função vinculada à natureza do Estado, ou seja, uma função específica, que contribuísse para a formação e consolidação da estrutura de classes (p.34).

Hauser, citado por Schurmann (1989), afirma que Olímpia era “o local mais importante de propaganda na Grécia, o local onde se formava a opinião pública do país e a consciência da unidade nacional da aristocracia” (p.36).

Entre os chineses, os princípios de estabilidade do Estado associados à música são citados por diversos autores, podendo ser também incluídos no âmbito desta função.

Referindo-se aos gregos, mais especificamente aos pitagóricos, Candé (1981) também apresenta exemplo pertinente a esta função, quando afirma que, para eles, a música era essencial no caminho da sabedoria e da ciência, mas também era necessária ao povo e aos escravos, por educá-los a alma e o sentimento, garantindo a estabilidade e a prosperidade do Estado (p.18).

As inúmeras referências às concepções éticas da música, segundo Platão e Aristóteles, fartamente encontráveis na bibliografia consultada,

também apontam na direção da imposição de conformidade às normas sociais – “Nada se pode mudar nos modos da música sem comover a estabilidade do Estado” (PLATÃO, citado por CANDÉ, 1981, p.17).

Função de Validação das Instituições Sociais e dos Rituais Religiosos

A presença da música, na Segunda Idade, em rituais religiosos e em grande número de festejos e comemorações é intensa. Diversos exemplos citados anteriormente neste capítulo exemplificam tal participação, cabendo cogitar sobre a função de validação de tais eventos.

As honras conferidas aos músicos, entre os assírios, e a utilização, entre eles, da música como símbolo de poder, de respeito e de vitória, referidos, anteriormente, segundo Candé (1981, p.57), parecem pertinentes à função de validação. O mesmo autor refere-se, também, com base em documentos do Império Médio, no Egito, à música com função ritual, religiosa e militar, o que também permite citá-lo quanto a esta função (p.59).

Entre os hebreus, Candé (1981, p.65) faz referência, baseada na Bíblia, à promulgação da lei no Sinai ao som do “schophar”, assim como a danças pré-nupciais, e à marcha de sacerdotes (ao som também do “scho-phar”) na conquista de Jericó. Esses exemplos parecem cabíveis à função de validação.

Os hinos gregos (a Apolo, ao Sol, etc.), dos quais alguns fragmentos escritos foram encontrados, e que são referidos por diversos autores, também podem ser interpretados como pertinentes à função de validação.

Função de Contribuição para a Continuidade e Estabilidade da Cultura

Segundo Merriam, se a música permite expressão emocional, dá prazer estético, diverte, comunica, provoca reação física, impõe conformidade às normas sociais e valida instituições sociais e religiosas, é claro que ela contribui para a continuidade e estabilidade da cultura. Assim sendo, como todas as funções anteriores já foram demonstradas como pertinentes

à Segunda Idade da música, esta nona função estaria, consequentemente, já exemplificada.

Cabe, contudo, ressaltar alguns exemplos, como a prática de contar histórias, utilizando música, que, segundo Menuhin (1981), contribuiria para manter viva a memória de uma civilização. Os poemas cantados, relatando lendas e mitos, são citados por diversos autores, como o próprio Menuhin, ao abordarem o período aqui enfocado.

Um outro exemplo interessante de ser lembrado é a concepção ética da música, que, entre outros aspectos, buscava a estabilidade política e social, o que pode bem ilustrar a função de contribuir para a continuidade e estabilidade da cultura. Exemplos a esse respeito já foram apresentados anteriormente neste capítulo.

Função de Contribuição para a Integração da Sociedade

A décima função social da música, segundo Merriam, é a de contribuição para a integração da sociedade. Também neste caso, a exemplificação já apresentada, pertinente à Segunda Idade da música, parece ser suficiente para ilustrar a ocorrência desta função, no período aqui considerado. A música em louvor dos líderes ou heróis, a música associada à dança, aos rituais ou ao trabalho, ou uniformizando, coletivamente, o sentimento de fé, exemplos já citados, podem servir para ilustrar a presença da função de integração social.

Concluindo a revisão de funções sociais da música, segundo classificação de Merriam, no período que Wiora denomina Segunda Idade, vale registrar que as dez funções descritas por Merriam parecem encontrar nesse período farta exemplificação na literatura examinada, o que certamente é um ponto interessante para reflexões posteriores neste trabalho.



3.3 Terceira Idade da Música

Passando ao exame da Terceira Idade da música, segundo Wiora, cabe, inicialmente situá-la, segundo o autor, a partir da Alta Idade Média, distinguindo-se pela polifonia, pela harmonia, pelas “grandes formas” tais como a sinfonia, e outras características desconhecidas anteriormente. A Terceira Idade, tal como Wiora a delimita, corresponde à fase que muitos autores caracterizam como de definição de uma música ocidental culta.

Leuchter (1946), no capítulo denominado “O nascimento da música culta no ocidente” afirma:

As características, tanto espirituais como técnicas, da música oriental também o são da primitiva música cristã. Não se havia constituído, contudo, uma música artística de essência ocidental por haver achado o Ocidente sua expressão musical nas melodias populares. Coexistiram, pois, nos primeiros séculos do Cristãos, duas correntes independentes: a da música artística, como a eclesiástica, e a de caráter popular. Ao se confundirem ambas, nascerá uma música artística genuinamente ocidental e não antes de haver transcorrido dez séculos de história cristã (p.16).

O surgimento pois, de uma música “ocidental” típica e seu desabrochar em diversas formas, gêneros, técnicas e estilos é o que caracteriza, segundo a análise de Leuchter, a fase descrita por Wiora (1961) como a Terceira Idade da música:

O que se entende por música ocidental não é toda a música da Europa, desde a pre-história até nossos dias, é um encadeamento que aflora sob os Carolíngios e se prolonga até a época contemporânea. Desenvolvida pelos povos latinos e germânicos, ela se estendeu sobre a Europa e sobre a Terra inteira. Ela não representa [...] um tipo de cultura musical, [...] mas ela é um gênero em si, bem particular (p.29) .

Wiora assinala, também, a importância da Terceira Idade da música na preparação da Quarta Idade, a atual. O mesmo autor enfatiza, ainda, a peculiaridade da música “ocidental”, demonstrável, segundo ele, pelo desenvolvimento da composição escrita e pelo fato de sua teoria musical ser

a base de todo ensino musical nos cinco continentes (p.130). Obviamente que, ao referir-se a “todo” ensino de música, o autor deixa de fora aspectos importantes, como as tradições orais.

A importante relação entre a Igreja, a música “ocidental” (e sua notação) e o ensino é ilustrada por Raynor (1981), no capítulo denominado “A Igreja Medieval”. Além de citar diversas escolas de canto ligadas a mosteiros e igrejas (tais como a Schola Cantorum, em Roma, ou a Thomasschule, em Leipzig), o autor enfatiza a importância do aprendizado da música anotada para que se tentasse uniformizar os cantos na Igreja. As escolas de canto existiam, segundo Raynor, para preparar meninos em música antes de examinar até que ponto e de que modo dar-lhes educação geral: “Desse modo, em fins do século X o preparo musical de meninos convertera-se numa necessidade litúrgica, e as escolas de canto tornaram-se uma forma de educação que era, em geral, o primeiro passo para o eventual preparo ao sacerdócio” (p.31).

Além da importância da Igreja, no período histórico aqui considerado, Wiora (1961) enfatiza a presença de múltiplas influências na formação da música ocidental:

Pela afirmação de sua independência contra as invasões dos Hunos e dos Árabes, pela crença da Igreja Católica e pelo império de Carlos Magno, a comunidade ocidental desenvolveu uma música particular no seu estilo e sua cultura. Esta música tem, sem dúvida, raízes nas velhas tradições da Europa ocidental e sobretudo nas altas culturas da área mediterrânea, mas ela afirmou, pouco a pouco, traços que a distinguem de toda outra música do mundo. (p. 131)

Cabe ressaltar que a citação acima, tomada a Wiora, deixa de lado o fato de que as “múltiplas influências” são característica das culturas, em geral, e não apenas da “ocidental”. Entre as peculiaridades da música “ocidental”, segundo a perspectiva de Wiora, estaria o emprego da polifonia e da harmonia lógica, a estruturação arquitetônica (como na fuga ou na sinfonia), a representação intencional de ideias nas composições autônomas, a racionalização em ritmos medidos anotados e no emprego da doutrina de tonalidades e da harmonia. Sob o “império da razão”, a música tornou-se, segundo Wiora, uma entidade objetiva e uma ciência musical.

Segundo o mesmo autor, a compreensão da música “ocidental” não pode ser alcançada unicamente pela compreensão da sequência de mudanças de estilo, e sim pelo estudo das correntes e etapas de sua evolução (evolução, aqui, empregada não no sentido biológico, nem como aperfeiçoamento, mas como processo dinâmico).

Assim, a trajetória da música “ocidental” na Terceira Idade processou-se, segundo Wiora, suplantando ou incorporando os elementos antigos, que, assim, subsistiram ao lado dos novos. Ainda segundo o mesmo autor, “a eliminação completa do passado não se produziu, jamais, antes das tendências radicais do século XX” (p.134). Wiora enfatiza a permanência de alguns elementos musicais e o processo de elaboração de características próprias, na música “ocidental”:

O desenvolvimento da música ocidental se fez durante um grande lapso de tempo sem influências essenciais do exterior. Ele se produziu por renovações internas, tomando melodias e tipos genéricos de sua própria substância: o canto popular, as tradições dos jograis, e outros domínios da música usual (p.135).

Leuchter (1946), referindo-se aos autos sacramentais medievais, dá-nos um exemplo da conjugação da música religiosa com a “popular”, na Terceira Idade da música:

Estes minúsculos autos sacramentais se desenrolavam diante do altar e antes de dar começo à missa. Reservada, originariamente, sua execução ao clero, o povo não tardou em contribuir com sua própria música, dando deste modo impulsos à arte dramática (p.26).

Leuchter aponta para o crescimento dessa influência mútua, culminando nos autos religiosos do incipiente Renascimento. Assim como a música religiosa sofreu infiltrações “populares”, o processo inverso também ocorreu, e Leuchter dá como exemplos a canção popular religiosa e a arte cavalheiresca (p. 27) . O autor assinala a manifestação de cantos gregorianos e de danças de caráter popular na música trovadoresca (arte cavalheiresca), e registra o papel da música na substituição do cavalheirismo pela jovem burguesia florescente, tão logo terminaram as Cruzadas.

A importância do surgimento e do desenvolvimento da notação musical na Terceira Idade da música, possibilitando a obra musical “acabada”, é evidenciada por Wiora, cabendo, a esse respeito, algumas considerações, pois esse fato tem repercussões significativas no fenômeno musical do Ocidente e no papel social da música.

É interessante assinalar que a história da música, anterior à Idade Média, é basicamente de uma música não escrita. O surgimento da notação levou, inicialmente, à escrita, na Europa, apenas, dos cantos litúrgicos, difundindo-se pouco a pouco e abrangendo outros gêneros, até que, no século XIX, passou-se a fixar por escrito também os cantos populares e a música de divertimento (WIORA, 1961, p.136). Cabe, contudo, lembrar que a maioria dos instrumentistas medievais tocou sem notação durante toda a Idade Média.

Raynor (1981), referindo-se à música medieval e à importância, naquele ambiente, da Igreja e da notação musical, afirma que

A música como elemento do culto, ocupando lugar indispensável no ritual, tem que ser cantada corretamente. [...] Por essa razão, a música tinha de ser ensinada e era preciso memorizar as suas formas corretas; métodos de notação tiveram de ser inventados e aperfeiçoados para ajudar na memória dos músicos, de modo que a história da evolução da notação ocidental é a história dos esforços dos musicistas eclesásticos no sentido de assegurar o rigor do ritual. (p.26)

Os esforços da Igreja Medieval, segundo o autor, para tentar impor um novo modo de vida, levaram ao banimento dos instrumentos musicais durante muito tempo, sendo readmitidos, gradativamente, a partir do século XII. A Igreja, além de hostil a todos os instrumentos, por lembrarem práticas pagãs, procurava apagar toda a geração de artistas ambulantes que divertiam o público, assim como buscou impedir a música e a dança seculares.

Apesar do repúdio da Igreja às práticas seculares elas floresceram e, no século XIV, Guillaume de Machaut “foi, por assim dizer, o primeiro compositor com a incumbência de estar sempre à disposição e escrever qualquer música, religiosa ou secular, exigida para todas as ocasiões” (RAYNOR, 1981, p.43). Segundo Raynor, Machaut trabalhava para patrões

aristocratas e não era um especialista, mas compositor de música secular e religiosa de vários estilos.

Fora do âmbito da música religiosa, as manifestações musicais também prosperavam, embora os registros sobre elas sejam praticamente inexistentes, segundo a literatura revisada, uma vez que tais músicas não foram anotadas e registradas como a Igreja fez com as suas.

Raynor refere-se às guildas medievais e à criação das capelas das guildas, na Inglaterra, onde os serviços eram cantados, tendendo, portanto, a aumentar as possibilidades de empregos para músicos, e talvez permitindo “a introdução de um estilo de música religiosa mais livre do que seria normal em igrejas paroquiais ou catedrais” (p.51). Ou seja, mais vulnerável às influências da música secular.

Uma alternativa, segundo o autor, ao serviço do músico à Igreja é o emprego palaciano, gradativamente difundido a partir do século XIV. Os jograis e menestréis, músicos ambulantes, eram, talvez, segundo Raynor, os menos eficientes, sendo o emprego em casa aristocrática uma garantia de meio de vida. Esses músicos ambulantes não gozavam de prestígio social e eram mais ou menos mal vistos pelas autoridades religiosas, embora haja registros de que, em certos locais, os comediantes em viagem ganhassem muito dinheiro com apresentações em mosteiros.

A partir do século XIV, abriram-se novas e amplas possibilidades de emprego aos músicos ambulantes, como vigilantes municipais e músicos cerimoniais. Como vigilantes, eles eram incumbidos de, por meio de seus instrumentos, dar aviso de qualquer perigo iminente (RAYNOR, 1981, p.59).

Trovadores, trovistas e Minnesingers eram, ao contrário dos jograis e menestréis, geralmente de origem aristocrática, embora isso não fosse um pré-requisito obrigatório. Muitas vezes, faziam coletâneas de suas composições e outras canções por eles cantadas, de forma que muitas delas chegaram até nós (o que, de certo modo, é uma exceção, em se tratando de música secular).

A importância da música secular cresce gradativamente, à medida em que a Idade Média avança em direção ao Renascimento. O declínio do feudalismo e o crescimento das cidades trouxe, segundo Raynor (1981),

“um estímulo à música revolucionária do seio da igreja. Criou também um modo de vida do qual a música tinha de exprimir a dignidade e enaltecer as cerimônias” (p.69). As classes médias, que então emergiam, passaram a reivindicar, segundo o autor, “que a música acrescentasse glórias simbólicas e concretas aos seus feitos”, tal como a nobreza utilizava trompas e tambores para saudá-la.

Além da função de lazer que desempenhava, a música, tanto para a nobreza quanto para a nova classe média que começa a se formar, tem outros papéis, segundo Raynor, como o de utilidade cívica, a cargo dos membros das guildas dos vigias.

O autor faz referência a que os músicos citadinos eram frequentemente hábeis executantes, versados em vários instrumentos, e aptos a atender a todas as funções cívicas e acompanhamento musical de serviços religiosos.

[...] os músicos citadinos eram menestrelis ajustados à vida na cidade, que acharam uma possibilidade de se estabelecer nos centros urbanos, mas sem terem emprego na residência de algum aristocrata. Veio a ser função deles a música para toda a cidade, ao mesmo tempo em que eram encarregados da vigilância. [...] adotaram o padrão das organizações de ofícios e reuniam-se em guildas de músicos (RAYNOR, 1981, p. 70).

Raynor relata as disputas que, com frequência, ocorriam entre os músicos amadores ou semi-profissionais, que não eram membros das guildas e que cobravam preços menores que os oficiais, e os músicos profissionais, pertencentes àquelas organizações.

É interessante, ainda, assinalar a observação que o autor faz de que os métodos de instrução utilizados pelas guildas eram extremamente convencionais (p.76). Curioso, também, é o relato que Raynor faz, descrevendo uma peça cômica em que músicos comuns e profissionais discutem, os primeiros acusando os segundos de só saberem tocar com uma partitura na frente, enquanto eles podem tocar qualquer coisa de ouvido, tão logo guardem a melodia na memória (p.79).

Ao final da Idade Média e início da Renascença, a música, segundo Raynor, é considerada um ofício altamente qualificado, “uma disciplina in-

telectual estrita e valiosa que oferecia as suas próprias recompensas a quem enfrentasse seus rigores” (p. 90). O advento da imprensa, segundo o mesmo autor, interferiu fortemente no processo de difusão musical entre o público, atingindo outras regiões e outras épocas. Iniciou-se, com a impressão de obras, a formação de uma literatura musical, e possibilitou-se à música ter durabilidade, quando, até a Idade Média, tal característica inexistia.

Leuchter analisa o crescimento do papel da obra impressa, principalmente após a Revolução Francesa:

O artista posterior à Revolução Francesa se emancipa das restrições impostas pelas circunstâncias locais, graças às organizações editoriais. Não sujeitas mais a condições de execução pré-estabelecidas, as obras se convertem - pelo menos no que se refere a sua concepção exterior - em um produto da libérrima vontade do artista (p. 118).

A superação gradativa dos recursos disponíveis, ao longo do século XVIII, levou, segundo o autor, a concepções cada vez mais subjetivas da música. O crescimento da concepção dramática e subjetiva da música elevou, ainda segundo Leuchter, o timbre a posição equivalente ao ritmo, à melodia e à harmonia, ou seja, a uma concepção “pictórica” do som musical (p. 124).

Um outro aspecto da Terceira Idade da música assinalado por Wiora (1961) refere-se à teoria musical, que, na Idade Média, passou a vincular-se ao desenvolvimento da notação musical, enquanto na Antiga Grécia a teoria e a notação permaneciam separadas. A precisão gradativa que a notação musical alcançou correspondeu, segundo o mesmo autor, a uma involução da liberdade criativa dos intérpretes.

Do ponto de vista da composição, em si, Wiora enfatiza aspectos importantes: a escrita musical no ocidente tendeu a ser um plano ótico, perceptível pela visão - é um desenho da composição; enquanto as antigas notações literais representavam a posição dos dedos sobre um instrumento ou a maneira de executá-lo, a notação ocidental em linhas representa a composição em si, e o termo dessa evolução corresponde ao primado da partitura e à representação objetiva da obra de arte. As partituras, que se impõem definitivamente ao final do século XVI, representando o esforço

de concretização das obras musicais, passam a permitir a leitura simultânea de várias vozes.

A consequência imediata, segundo Wiora, da escrita da obra musical, está na perda quase total do papel produtivo do executante, em favor do compositor - o executante torna-se gradativamente um intérprete, passando a executar, estritamente, o que está escrito, sem introduzir modificações.

Dessa definição precisa da música pelo compositor decorreu, ainda segundo Wiora, uma prescrição, cada vez mais detalhada, de cada um dos aspectos da obra musical (alturas, timbres, intensidades, ritmos medidos, etc). Como consequência, os estilos vocal e instrumental diferenciaram-se cada vez mais nitidamente, a partir daí, assim como os diversos estilos e gêneros adquiriram também definições mais precisas (música de conjunto e orquestral, composições para piano ou órgão, etc).

Leuchter (1946) assinala o século XVII como a época, por excelência, do concerto. E também como a época em que se desintegra a antiga união, em uma única pessoa, do artista e do artesão, dividindo-se a unidade da arte musical em duas atividades distintas, a do compositor e a do executante. O processo descrito por Leuchter está intimamente ligado à crescente especialização da escrita musical e à “concepção arquitetônica da música” (WIORA, 1961, p. 139).

Essa concepção arquitetônica da música , segundo Wiora (1961), possibilitou a elaboração de formas artísticas, tais como a da sonata e da fuga. E levou, também, a modificações na relação da música com a religião. Ou seja, segundo o autor, a função religiosa, exercida por características da música em si, modifica-se no decorrer da Terceira Idade, com o desenvolvimento de uma música que passa a transmitir ideias, que, evidentemente, não eram só de natureza religiosa.

Leuchter (1946) assinala que

O estudo da evolução da música no Ocidente deve iniciar-se por um exame da produção musical na primeira Idade Média, originada na ideia cultural e intimamente ligada aos ofícios religiosos, ao ponto de os conceitos ‘música’ e ‘música eclesiástica’ resultarem sinônimos para o historiador (p. 12).

O autor registra, ainda, o repúdio da Igreja da época pela música profana, que deixou, por isso, raros registros. Ao ser anotada, a música, ainda segundo o mesmo autor, perdeu seu caráter esotérico, convertendo-se em “arte”, executável por todos os que soubessem interpretar os signos de notação (p. 13).

Outra faceta interessante da relação música-religião, citada por Leuchter (1946), no capítulo dedicado à música protestante, refere-se ao papel da música no Protestantismo, em cujo âmbito ela deveria servir ao fim de educar e melhorar o povo (LEUCHTER, p. 101).

Wiora assinala outras mudanças de caráter na música da Terceira Idade, decorrentes de sua concepção arquitetônica, acabada, burilada:

Na transformação das danças dançadas em suites artísticas, se revela o desenvolvimento moderno da música em arte independente. Enquanto ela perdia diversos liames diretos com a música cotidiana, assim como seu lugar de disciplina erudita entre as “artes liberais”, a música entrou no domínio das Belas-Artes e tornou-se um mundo em si, com uma estética autônoma (WIORA, 1961, p. 141).

A independência crescente da arte musical ocidental é traço marcante no desenvolvimento da Terceira Idade, embora Wiora assinale a coexistência dessa autonomia, típica das obras de arte, com ligações com as tradições religiosas - como nos oratórios de Haendel ou nas músicas de Beethoven.

Desenvolveu-se, assim, nesse período, uma vida musical independente de funções cotidianas, com suas próprias organizações, salas de concerto, comunidades de ouvintes, literatura e estética próprias.

Um bom exemplo da mudança de funções da música na Terceira Idade nos oferece Leuchter (1946), ao analisar o advento da ópera no século XVII:

Até este momento, a ópera havia formado parte das cerimônias oficiais das cortes. Executava-se ante um público de suma cultura. Em Veneza a ópera se fez pública. Em 1637 se inaugurou nesta o primeiro cenário operístico acessível a todos os que pagavam entrada [...] : a mudança que se realiza com relação a sua função social influiu decisivamente sobre a concepção deste gênero musical (p. 83).

Um outro aspecto importante analisado por Leuchter (1946) diz respeito à posição do músico, que se altera do período Barroco, quando todos eram empregados com muitos deveres e poucos direitos, ao período seguinte, no século XVIII, quando Beethoven se torna o primeiro que deve somente à sua arte a posição que ocupa. “Tal garantia ficou estabelecida ao criar-se um sistema editorial organizado, que não surgiu senão no último terço do século XVIII” (p.116).

É preciso, ainda, assinalar, no âmbito da Terceira Idade da música, de acordo com Wiora, o afloramento de “estilos pessoais”, da ocorrência de “grandes mestres”, e de “estilos nacionais”.

Wiora interpreta a fase que se desenrola a partir do século XV como um período de preparação para a Quarta Idade da música, sobretudo o século XIX, que o autor considera o ápice desse processo transitório. O século XIX, e, em especial, o Romantismo, representa o ponto de transição, por excelência, da Terceira à Quarta Idade da música. Leuchter (1946), analisando o Romantismo afirma:

Durante a século XIX se desenvolve a última fase do processo de humanização total. [...] O indivíduo se apresenta como uma entidade única, desligada tanto do mundo fenomenal como do transcendental. O processo analítico atingiu o ponto culminante. A humanização total se evidencia em música na progressiva desintegração dos últimos elementos “objetivos” que operam ainda no século XVIII; vale dizer: a harmonia e a forma (p. 148).

Leuchter considera a passagem do Classicismo ao Romantismo, no século XIX, como um processo de destronamento da “ratio” em favor do domínio absoluto da fantasia, ou seja, como uma trajetória em direção ao individualismo e ao subjetivismo. O abandono da concepção romântica se dará no final do século XIX com o Realismo, representando “o fiel reflexo da vontade expansionista do imperialismo moderno” (p. 160).

A expansão da cultura “ocidental”, logo após o início de sua definição, em direção à Europa oriental, é registrada por Wiora, que também assinala a expansão dessa cultura à Terra inteira, a partir do início dos tempos modernos.

Missionários, colonos, músicos ambulantes divulgaram o coral gregoriano e a música popular; as Cortes enviaram os virtuosos e as companhias de óperas; seguiram-se focos de arte musical ocidental no mundo oriental. Por outro lado, as fontes próprias de produtividade, em cada país, tomaram as formas e os estilos do ocidente. (WIORA, 1961, p.147)

Apesar da ampla difusão propiciada pelos processos de colonização, Wiora certamente amplifica esse processo, ao dimensioná-lo à “Terra inteira”. Um exemplo significativo de difusão apresentado pelo autor é o da polifonia “ocidental”, a partir do século XVII, nos cantos da Igreja russa, bem como a adoção, pela Rússia, do sistema de notação linear do Ocidente.

Os estilos nacionais, decorrentes do amálgama das formas e estruturas “ocidentais” às tradições nacionais, na verdade retomaram antigos “tesouros” comuns, segundo Wiora. O mesmo autor considera que, por uma série de renascimentos, os tempos modernos trouxeram ao mundo a consciência histórica e abriram o caminho para reunir todo o passado musical da humanidade. Não abriremos, aqui, uma análise sobre essas considerações, embora elas contenham diversos aspectos discutíveis.

Função de Expressão Emocional

A função de expressão emocional - proporcionando veículo para a expressão de ideias e emoções não reveladas no discurso comum - transpõe na Terceira Idade da música, principalmente no forte entrelaçamento da música com a religião.

Raynor (1981), em citação apresentada anteriormente, afirma que qualquer história de música medieval deve começar pelo estudo da Igreja, não só pelos registros que ela deixou, mas pelo importante papel desempenhado, no culto, pela música.

O cantochão visava, segundo Mário de Andrade (1980), a ser “elemento útil de purificação e elevação”, abandonando a antiga rítmica grega e dando preponderância à melodia: “a música se sutiliza e vai deixar gradativamente de ser sensação para se tornar sentimental” (p. 34). É, ainda, Mario de Andrade, que, citando Otto Keller, afirma que “enquanto os po-

vos antigos conceberam o som como elemento sensitivo, o Cristianismo o empregou como elemento pelo qual a alma comovida se expressa em belas formas sonoras”. Mais adiante, veremos que outras funções sociais são atribuídas ao Canto Gregoriano, por outros autores.

Não só no cantochão medieval encontramos, na Terceira Idade, o forte entrelaçamento da música com a religião. Na Renascença, os movimentos da Reforma e da Contra-Reforma buscaram, na música, meio de expressar a emoção da fé. Posteriormente, no período Barroco, Bach e Haendel são exemplos, ainda na Terceira Idade, da expressão dessa emoção religiosa através da música.

Cabe, contudo, observar que desde a Renascença processa-se uma mudança na relação música-religião (já referida anteriormente), pois a partir desse período busca-se transmitir ideias e ensinamentos através da música, além de expressar puramente a emoção. A produção de música religiosa declina acentuadamente após o Barroco, mas pode-se ainda registrar, nos últimos tempos da Terceira Idade - séculos XVIII e XIX - a música como expressão do sentimento e da emoção da fé. Além da música religiosa, outros exemplos da música como expressão de emoções podem ser apontados na Terceira Idade, a partir da literatura revisada.

Schurmann (1989), referindo-se ao estabelecimento do sistema tonal, no século XVIII, menciona a “teoria dos afetos”, segundo a qual “a música viera estabelecer-se como a linguagem mais adequada sempre que se tratava de expressar ou provocar certos sentimentos, emoções e paixões, ou seja, os afetos humanos” (p. 120).

Lenaerts, citado por Schurmann (1989), oferece-nos, ao referir-se à origem da ópera, outro exemplo no âmbito da expressão de emoções, como paixões individuais, no âmbito da Terceira Idade:

Por volta de 1580, formava-se em Florença [...] um círculo de sábios e artistas (a Camerata) que, na sua aspiração de dar nova vida à tragédia antiga, procuravam novas formas musicais que estivessem mais aptas a reproduzir musicalmente as paixões individuais (p. 121).

Abraham (1986), também faz referência à função de expressão emocional:

Os compositores de madrigais de fins do século XVI se haviam preocupado em introduzir o cromatismo, o uso de timbres, o de simbolismos e outros meios algumas vezes tão dramáticos como a obra dos grandes pintores ‘maneiristas’ - El Greco, Caravaggio - para servir veículos de emoções violentas e sugestões pictóricas (p. 204).

Diversos outros exemplos aparecem, na literatura revisada, quanto à função de expressão emocional, como no Romantismo, no qual a exacerbação do “eu” levou à exaltação do subjetivismo e da expressão de emoções individuais. Segundo Leuchter (1946), os compositores desse período buscam “objetivar em sons determinados estados de ânimo e sentimentos subjetivos”, ou seja, expressar, através dos sons de suas músicas, seus sentimentos e emoções. O “lied”, segundo o autor, é, por esse motivo, uma das formas mais significativas desse período (p.149).

Função de Prazer Estético

A separação, cada vez mais nítida, dos papéis de criador (compositor) e contemplador é uma das características mais expressivas do período aqui abordado como Terceira Idade da música, segundo alguns dos autores revisados.

A crescente independência da arte musical “ocidental” nessa fase já foi referida, aqui, anteriormente, assinalada por Wiora. A separação da música das funções cotidianas levou à criação de salas de concerto - onde, talvez, apenas pelo prazer estético [ou pelo prazer de ser visto] a comunidade de ouvintes buscasse as apresentações musicais. A suite instrumental barroca é um dos interessantes exemplos desse fenômeno, pois, extraída de peças de dança, passa a ser apreciada por contempladores que não dançam, apenas ouvem e apreciam...

A produção musical da Idade Média, anterior ao processo acima referido, não parece, contudo, despida do prazer estético. A execução de motetos, no interior das igrejas, fora do ambiente litúrgico, parece ser um bom exemplo dessa função.

Na Renascença, uma outra evidência da manifestação do prazer estético poderia ser apontada na realização do gênero policoral no interior das

igrejas. Não era o simples ensinamento religioso ou a ambientação religiosa que pareciam ser buscadas com tais realizações, que extraíam efeitos musicais, envolvendo a exploração acústica do espaço profundo dos templos.

Parece poder ser incluída, nesta função, a referência que Abraham (1986) faz aos madrigais de Marenzio: “Ao contrário dos madrigalistas mantuanos e ferrarenses, Marenzio compôs, sobretudo, para o prazer dos executantes mesmos, não para auditórios cortesãos que escutaram intérpretes brilhantes [...]” (p. 266).

A ópera, cujo aflorar se dá no Barroco, e que é explorada em toda a fase final da Terceira Idade da música, também pode ser apontada como um exemplo, nessa fase, de manifestação do prazer estético. Ao pretender associar artes diversas, como música, poesia, cenografia, dança, a ópera parece realmente buscar a mobilização do prazer estético através de diversos elementos. O próprio papel social desempenhado pela ópera nos séculos XVIII e XIX, alcançando grande popularidade, parece enfatizar esse aspecto, ainda que outras funções possam ser interpretadas quanto ao papel da ópera nesse período.

Função de Divertimento

A terceira função descrita por Merriam é a de divertimento, e o último exemplo apontado - a ópera - parece ter desempenhado esse papel, com intensidade, nos séculos XVIII e XIX, embora não atingisse todos os segmentos sociais.

Mas não se restringe, contudo, à ópera a função de divertimento na Terceira Idade . Embora nem sempre tenha deixado registros (partituras), sabe-se que a música de dança foi praticada durante todo esse período, inclusive na Idade Média, e, certamente, ela se liga à função de divertimento.

As referências à prática da música nas cortes, desde o período medieval, também apontam para a função de divertimento. Tal seria o caso, provavelmente, da música trovadoresca. “Guillerm [duque de Aquitânia] era mesmo um trovador e quando regressou da primeira cruzada em 1102 se deleitou em entreter as audiências nobres com ‘chansons de geste’, relatos

humorísticos de suas desventuras militares” (ABRAHAM, 1986, p. 98).

Representações religiosas, como os autos sacramentais medievais, embora com a função de transmitir ensinamentos, também serviram à diversão do povo.

Schurmann (1989), referindo-se ao que denomina “atos de musicar”, faz uma outra referência que também serve de exemplo à função de entretenimento nesse período:

Note-se [...] que ainda no século XIX, um compositor como Beethoven, quando produzia as suas sinfonias, além de preocupar-se com a sua apresentação pública em concerto, tratava de providenciar a edição de versões simplificadas a serem utilizadas no âmbito de uma prática amadorística muito difundida no meio da própria burguesia consumidora (p. 178).

Menuhin (1981) também aborda essa divulgação “ligeira” da música erudita, com função de entretenimento

Agora [século XIX] as melodias de ópera, as últimas marchas e valsas, compostas para bandas de jardim e tocadas de ouvido por dois ou três músicos eram encontradas em todos os lugares. Tanto Schubert como Beethoven tinham escrito esse tipo de música [...]. À medida em que o apetite pela música crescia, muitos compositores escreviam melodias populares, expressamente para entretenimento leve [...] (p. 172).

Abraham (1986) também cita a função de entretenimento da música nas cortes renascentistas, nas quais um grupo de músicos florentinos mesclou madrigais com uma classe nova de monodia em “outro modo de cantar distinto do corrente” (p. 204).

Os exemplos acima referidos, aos quais se poderiam acrescentar outros, ilustram, sem dúvida, a ocorrência da função de divertimento na Terceira Idade da música.

Função de Comunicação

A respeito da função de comunicação da música, cabe citar Schurmann (1989), quando se refere à estruturação do sistema tonal. Schurmann con-

sidera que o sistema tonal, cujo predomínio ocorre nos últimos tempos da Terceira Idade, presta-se por excelência à caracterização de uma linguagem musical, servindo, portanto, à comunicação.

Outras referências podem ser acrescentadas à função de comunicação da música na Terceira Idade, como é o caso da prática de dramatizações religiosas, calcadas no canto gregoriano, que provavelmente visavam a comunicar ao povo o ensinamento cristão.

A intenção de atrair mais o povo pra essas representações levou a uma série de licenças, danças, orquestrinhas rudimentares, substituição do latim pelos dialetos, substituição do Gregoriano pela música popular, ridicularização do diabo e dos maus e, conseqüente, à predominância do elemento cômico (MÁRIO DE ANDRADE, 1980, p.42).

A música protestante, conforme proposta de Lutero, é um outro exemplo pertinente à função comunicadora da música, utilizada no culto com vistas à transmissão do ensinamento religioso - “na interpretação didática do verbo sagrado, que, por meio de textos explicativos e da música, é projetado à esfera espiritual do povo” (LEUCHTER, 1946, p.99).

Cabe observar, contudo, que nos dois exemplos acima a comunicação é efetivada através da música, mas apoiada em textos que veiculam a mensagem, embora Merriam (1964) observe que música e texto se influenciam mutuamente.

A música trovadoresca, ao relatar os grandes feitos das Cruzadas ou louvar a mulher amada, através de textos conjugados a músicas monódicas, certamente pode ser apontada como utilização da música com função comunicadora.

A canção francesa e o madrigal italiano, ambos renascentistas, e ambos muito “pictóricos” no que se refere a buscar expressar musicalmente o conteúdo do texto em que se baseiam, podem também ser cogitados como exemplos da função comunicadora (ABRAHAM, 1986, p.267).

A ópera, a partir do Barroco, também parece desempenhar a função de comunicação, embora caiba lembrar que não só através da pura expressão musical, mas do relato (texto) e da encenação. Similar é, também, o caso das cantatas e oratórios, que buscavam expressar, através da música e do texto, o Verbo Divino.

Outros exemplos, como o “*lied*” romântico, se prestam a ilustrar a função de comunicação da música na Terceira Idade. Deixou-se de lado, aqui, a discussão sobre se a música é ou não linguagem, considerando-se, nesta revisão de literatura, simplesmente a ocorrência de comunicação (de ideias, sentimentos, emoções) através da música, com ou sem texto literário.

Função de Representação Simbólica

A quinta função descrita por Merriam é a de representação simbólica, entendida por ele como representação simbólica de outras coisas, ideias, comportamentos).

O canto gregoriano poderia ser bom exemplo inicial, já que diversos autores revisados o analisam como exercendo a função aqui considerada. Leuchter (1946), referindo-se aos primeiros tempos da polifonia (estruturada sobre o “*cantus firmus*” gregoriano), refere-se a esse “*cantus firmus*” como símbolo musical do dogma religioso (p.38). Schurmann (1989), no capítulo denominado “A Monodia”, refere-se ao canto gregoriano como instrumento de dominação cultural, como um símbolo da estrutura do poder medieval, calcado na Igreja. Mario de Andrade (1980) refere-se ao canto-chão afirmando que ele “representa musicalmente a essência ideal e mais íntima da religião católica” (p.44), o que parece permitir sua inclusão na função de representação simbólica.

Um outro exemplo de representação simbólica poderia ser tomado à polifonia gótica. A esse respeito, Leuchter (1946) afirma: “O conjunto da música gótica reflete fielmente a estrutura social dessa época, a qual, por sua vez, resulta como uma consequência da concepção hierárquica do universo, que caracteriza a ideologia do gótico” (p.42). Leuchter considera, assim, o “cone gótico” como o símbolo de organização social em classes estritamente separadas, vigente à época.

Um outro exemplo de representação simbólica na Idade Média nos é fornecido por Raynor (1981), já citado anteriormente, quando o autor, referindo-se às camadas médias, então emergentes, afirma que elas passaram a reivindicar que a música acrescentasse glórias simbólicas e concretas aos seus feitos (p.69).

Schurmann (1989), no capítulo dedicado ao sistema tonal, considera que esse sistema consumiria uma linguagem musical, entre outros motivos, por representar, em suas estruturas musicais, a estrutura social da época, ou seja, do período iluminista. Os exemplos a respeito da função de representação simbólica parecem, assim, fartos na literatura, quanto ao período em questão.

Função de Reação Física

A sexta função descrita por Merriam é a função de reação física, considerada passível de questionamento pelo próprio autor.

A dança é registrável em toda a Terceira Idade da música, e, pelo menos nesse aspecto, a função de reação física poderia ser identificada. A partir do período barroco, desenvolveu-se, contudo, a estilização de danças, que passaram a ser apreciadas por um público, e não destinadas a dançar, excluindo, portanto, nesse âmbito, a função de reação física, enquanto movimento.

O estado de tranquilidade física, o estado contemplativo proporcionado pelo cantochão seria o exemplo contrário ao acima descrito, pois, enquanto a dança impulsiona, a partir do ritmo métrico, o movimento do corpo, o cantochão, pela adoção de um ritmo não métrico, equivalente a uma pulsação, induziria a um estado de tranquilidade propício à introspecção. “É que o gregoriano não foi feito para a gente escutar, mas para a gente se deixar escutar. Ele provoca insensivelmente o estado de religiosidade” (ANDRADE, 1980, p.44).

No final da Terceira Idade, a transposição gradativa da música religiosa para as salas de concerto refletiu, segundo os autores revisados, uma mudança significativa, pois, ao invés de buscar-se um estado de contemplação coletivo, passou-se a enfatizar as características da música em si, apreciada individualmente.

Função de Impor Conformidade a Normas Sociais

O principal exemplo a ser invocado quanto a esta função parece ser a música religiosa, cuja produção é bastante farta na Terceira Idade da mú-

sica, principalmente até o Barroco. Parece prender-se, neste caso, mais à letra, a função aqui considerada, pois através dela veicularam-se as mensagens, os ensinamentos, tanto da igreja católica quanto da protestante, embora não seja cabível excluir, simplesmente, a participação da música nessas situações.

A sátira parece ser, também, uma forma de impor conformidade a normas sociais. Nesse sentido, talvez os principais exemplos, na Terceira Idade, sejam encontrados entre as canções trovadorescas, alguns madrigais e no gênero operístico.

O sucesso da ópera cômica residia, antes de tudo, nos argumentos inspirados no mundo atual, fazendo possível assim ao espectador interessar-se diretamente na ação. Além disso, esta devia ser conduzida com o máximo realismo, já que sua candente atualidade excluía toda classe de alusão alegórica, tal como ocorria na ópera do século XVIII (LEUCHTER, 1946, p.136).

A crítica de costumes ou a sátira política estariam, por exemplo, entre as características da ópera cômica italiana do século XVIII, que, nesse sentido, pode ser entendida como desempenhando a função de impor conformidade a normas sociais.

Função de Validação das Instituições Sociais e dos Rituais Religiosos

Todos os exemplos, aqui descritos, de utilização de música religiosa, quer na Igreja Católica ou na Protestante, na Terceira Idade da música, são pertinentes à função de validação dos rituais religiosos. Vale assinalar, mais uma vez, que a produção de música religiosa declina a partir do Barroco; cabe observar, também, que, a partir do Classicismo, a música religiosa tem (talvez mais proeminentemente) a função de concerto.

A validação das instituições sociais pode ser feita, segundo Merriam, através de canções que enfatizam o que é conveniente e o que não é conveniente na sociedade, assim como dizem às pessoas o que se deve e como se deve fazer. Nesse sentido, é válido apresentar o exemplo das “chansons de

geste” medievais, tais como são abordadas por Abraham (1986):

De modo incidental, Johannes de Grocheo menciona que as ‘chansons de geste’ deveriam ser cantadas para os anciãos, para os trabalhadores e para os cidadãos correntes quando descansam de suas tarefas, de modo que, ao ouvir as misérias e calamidades de outros, elevem com maior energia as suas próprias e voltem ao trabalho com mais empenho. (p.98)

Outro exemplo apresentado pelo mesmo autor, que parece aplicar-se a esta função, refere-se ao aparecimento de um tipo de canção cortesã, a Spruch alemã, cujo conteúdo era político ou moral (p.102).

Um outro exemplo, ainda, no âmbito da função de validação de instituições sociais e dos rituais religiosos pode ser obtido em Abraham (1986), referente aos motetos do século XIV. O autor refere-se a esses motetos atribuindo-lhes funções políticas e cerimoniais:

Frequentemente compunham-se motetos para acontecimentos do estado; conservam-se composições deste tipo que celebravam a todos os reis franceses do século XIV; os papas, os bispos e os nobres recebiam honras similares; além disso, possuímos um magnífico exemplo inglês de moteto isorrítmico cerimonial [...], talvez para celebrar uma reunião no dia de São Jorge [...], em Windsor, no ano 1358 ou no 1374 (p. 125).

O mesmo autor, refere-se ao madrigal num sentido passível de ser incluído na função de validação de instituições sociais e rituais religiosos, ao mencionar a publicação de “madrigais para as cerimônias” (p. 203).

Abraham (1986), referindo-se à canção francesa renascentista, possibilita-nos uma outra inclusão na função de validação, ao referir-se à canção “La guerre”, de Janequim, que “celebra a vitória obtida por Francisco I em Marignano, em 1515” (p.216). Outro exemplo da função de validação, ainda na Renascença, pode ser apontado no mesmo autor:

[...] a música religiosa em Veneza, em especial em São Marcos, muito frequentemente foi música para os acontecimentos do Estado e Andrea Gabrieli, em grande medida, foi um compositor oficial. Escreveu mú-

sica para visitas reais, para as festividades de carnaval [...] e sua música de igreja foi planejada com interesse especial em um som esplêndido e de efeito, muito mais do que aparece em suas composições profanas (p.249).

As diversas óperas compostas no século XVII (Monteverdi, Cavaleri, Peri etc) para celebração de matrimônios aristocráticos constituem um outro exemplo que aparece em diversos autores e pode ser situado no contexto de validação de instituições sociais (ABRAHAM, 1986, p.270-273). Da mesma forma, cantatas e serenadas foram compostas, no século XVIII, para o mesmo fim (ABRAHAM, p.385).

Abraham, ao abordar a música francesa para órgão (séculos XVII-XVIII), refere-se a Nicolas de Grigny, cujo único livro para órgão data de 1699, e contém uma missa para órgão e hinos das principais festas do ano, que podem exemplificar a função de validação.

De certa forma, as obras musicais dedicadas a reis, ou a nobres, em geral, são também um exemplo passível de ser incluído nesta categoria. E são muitas as obras assim dedicadas. Citando apenas dois exemplos, podemos apontar Carl Philipp Emmanuel Bach, que, no século XVIII, publicou “Sei Sonate per cembalo”, dedicadas ao rei da Prússia; e as valsas de Chopin, no século XIX, todas dedicadas a membros da nobreza.

A produção de hinos nacionais, marcadamente no século XIX, é citada por Menuhin (1981) e se insere, sem dúvida, no contexto da função de validação de instituições sociais (p.180). Na mesma trajetória de sentimento nacionalista, incluem-se as óperas patrióticas históricas, das quais Abraham (1986) oferece exemplos (p.596).

Função de Contribuição para a Continuidade e Estabilidade da Cultura

Cabe afirmar, mais uma vez, a importância da música cristã na Terceira Idade da música, embora cabendo ressaltar que ela sofre transformações, em sua forma e conteúdo ao longo desse período. Ela desempenha, aparentemente de forma indubitável, um papel importante quanto à nona função social, a de continuidade e estabilidade da cultura.

Um exemplo que podemos apresentar, ainda nos primeiros tempos da Terceira Idade, cabe ao cantochão. Fruto do amálgama de origens diversas - inclusive da música grega - ele garante uma certa sobrevivência da música da civilização greco-romana em tempos posteriores. A presença desse canto, em busca de uma uniformidade da liturgia, nas mais diversas paróquias (ainda que sujeita a possíveis interferências locais), pode ser interpretado como um fator de estabilidade e de continuidade cultural. De certa forma, o cantochão está por trás de toda música culta medieval, o que reforça a afirmativa anterior. Os exemplos já apresentados, anteriormente, neste capítulo, referentes ao cantochão, ilustram fartamente o que vai aqui descrito.

A relação com a música “popular”, que, a partir, provavelmente, do século X, a música cristã passou a manter, dela se nutrindo e a ela fornecendo elementos (também já abordada anteriormente) é outro aspecto pertinente ao exame desta função, a partir dos relatos da literatura revista.

A presença da música “popular” e “folclórica”, inclusive a música de dança, na música “erudita” (secular ou religiosa), ao longo de toda a baixa Idade Média e no período que se estende até o século XIX, é também fator que contribui para a continuidade e, conseqüentemente, para a estabilidade da cultura. Há diversos exemplos já citados anteriormente, desde a música trovadoresca às sinfonias clássicas e românticas, que ilustram essa observação.

Outros exemplos (já apresentados no decorrer deste capítulo) podem apontar para a ocorrência da função aqui abordada na Terceira Idade da música. As lendas e mitos tomados como temas de óperas, as canções populares e as poesias interligadas no lied, os temas musicais populares ouvidos em óperas, missas, concertos, sinfonias, etc., são alguns dos exemplos que atestam a sobrevivência de elementos diversos da cultura, através da música, ou seja, expressando a nona função social descrita por Merriam.

De certa forma, os exemplos apresentados em relação à função de impor conformidade a normas sociais e à função de validação das instituições sociais e dos rituais religiosos também se aplicam à função de contribuição para a continuidade e estabilidade da cultura.

Função de Contribuição para a Integração da Sociedade

Certamente que esta função é muito mais fortemente observável em sociedades de estrutura menos complexa, contudo ela parece, também, ser assinalável na Terceira Idade da música. De certa forma, todas as funções aqui tratadas, no período em questão, contribuem, direta ou indiretamente, para a integração da sociedade.

A expressão emocional - individual ou coletiva - assim como o prazer estético ou o divertimento contribuiriam para o equilíbrio e a integração da sociedade. Os diversos exemplos apontados quando do exame dessas funções podem para aqui ser transpostos.

A função de comunicação, também, entrelaça-se à de integração da sociedade, e a ilustração apresentada anteriormente, quanto à função de comunicação na música da Terceira Idade, pode igualmente ser transposta para o âmbito da décima função.

A função de representação simbólica, ao unir os indivíduos em torno de uma mesma simbologia, também contribui para a integração social e já foi exemplificada anteriormente.

A função de reação física, embora questionada pelo próprio Merriam, pode também ser cogitada aqui. Os exemplos apresentados no âmbito da análise da função de reação física parecem contribuir para o conagraçamento dos indivíduos, quer através da movimentação da dança, quer através da integração coletiva em torno da inspiração tranquila do canto gregoriano.

A função de imposição de conformidade a normas sociais, bem como a de validação das instituições sociais e dos rituais religiosos parecem claramente ligadas à questão da integração social, cabendo retomar os exemplos já apresentados.

Finalmente, a nona função, a de contribuição para a continuidade e estabilidade da cultura também não parece passível de questionamento quanto à forte relação que apresenta com a função de integração social, e sua inclusão aqui parece absolutamente pertinente.

Há grande fartura de exemplos encontrados na literatura revista que apontam para a ocorrência, na Terceira Idade da música, dos dez tipos de

funções descritos por Merriam.

Apesar das referências à perda gradativa da participação cotidiana da música nesse período ou mesmo à destinação, também gradativa, da música culta a ouvintes “conhecedores” (Fischer, s.d., p.220), a música da Terceira Idade é plena de funções sociais, desempenhando um papel significativo nesse período. Cabe, mais uma vez, registrar que, apesar do divórcio aparente entre a música “cultu” e a “popular” dessa fase, as pontes entre elas não foram cortadas, e isso talvez explique, ao menos em parte, a riqueza de funções sociais da música da Terceira Idade.



3.4 Quarta Idade da Música



A Quarta Idade da música é definida por Wiora como a idade de técnica e da civilização industrial mundial.

Wiora assinala, inicialmente, a permanência de tendências anteriores na música do século XX, quer na continuação do concerto público e na ênfase na perfeição técnica e na integração, quer na prática musical de grupos neo-românticos, ou mesmo da obra de Schönberg, cuja elaboração musical partiu, ainda segundo o mesmo autor, da “desintegração” de elementos propostos por Wagner.

Leuchter (1947), analisando a passagem da música do século XIX para o século XX, afirma:

O problema que se colocou à música do incipiente século XX consistiu [...] em encontrar a solução do antagonismo que, na arte “neo-romântica”, aparece entre sua essência realista e sua aparência romântica. Quando em 1866 morre Liszt, último dos grandes expoentes da música imperialista, começa a manifestar-se uma reação contra o espírito dessa arte, reação que se concretizou em várias correntes de distinta índole. Mas, por mais opostas que pareçam as duas tendências fundamentais de fins do século XIX, Naturalismo e Impressionismo, surgiram, sem dúvida, de um mesmo impulso: a oposição ao antagonismo neo-romântico. (p.169)

Wiora afirma, também, que o século XX representa uma ruptura de

primeira grandeza na história do mundo, o início de uma nova era na história da humanidade.

Harnoncourt (1988) aborda a modificação radical de significação da música nos últimos dois séculos, deixando de ser o centro de nossas vidas (parte essencial delas), deixando de ser a “língua viva do indizível”, que só os seus contemporâneos podem entender, tomando-se, no século XX, um ornamento (p.13).

Leuchter (1947) afirma que a tendência da música do século XX a uma “nova objetividade” leva à busca de eliminação de todo tipo de impulsos extramúsicais, e se opõe tanto à música clássica, quanto à romântica e à neo-romântica. Conduz, também, à conquista de novos meios de realização (p.170).

Outra tendência que Leuchter assinala na música da Quarta Idade é a de um livre desenvolvimento das forças “motoras” da música, quer extraídas de “programas”, independentes, até certo ponto, da mente e da alma humanas, quer emanadas da música “popular” (em especial de seus ritmos), quer completamente independentes, recebendo seus impulsos exclusivamente de si mesmas (p.173-75). A concepção motora, segundo Leuchter, leva a música à desintegração completa das leis construtivas do século XIX e conduz a um processo de objetivação, restituindo-lhe sua “autonomia” e abrindo novos horizontes à produção musical.

Wiora considera que a Quarta Idade apresenta as seguintes características: 1) difusão da música ocidental sobre o globo e formação de uma cultura musical global; 2) um duplo processo de popularização e de despopularização da música; 3) retomada de toda música anterior e, paralelamente, exclusão do passado musical na composição; 4) conquista de novos territórios musicais e retraimento até os limites da música; 5) tecnização e artificialização; 6) organização, industrialização e ideologização da vida musical; 7) desumanização e regeneração. Essas características serão comentadas nos parágrafos que se seguem.

Wiora considera, ainda, que a música “ocidental” formou-se no Sul e no Oeste da Europa, de onde difundiu-se, pouco a pouco, sobre a terra toda, a partir de fatores como: a colonização da América e de outras terras, a atuação de missionários, as escolas, o comércio, o rádio, etc.

Dessa expansão, decorreram, segundo o autor, dois processos: 1) a música dos compositores ocidentais foi introduzida e se adaptou, gradativamente, a novos gêneros de vida; 2) os músicos locais começaram a compor sobre modelos europeus, formando tendências nacionais, a partir do amálgama da tradição local com esses modelos - no caso da América, tal amálgama reuniu traços europeus, indígenas e negros, sendo que alguns dos gêneros daí decorrentes, como o jazz ou a música de filmes de Hollywood, difundiu-se sobre o mundo todo.

A costumeira oposição, que frequentemente se faz, entre música europeia e música da América, qualificada em comum de música “ocidental”, e música das civilizações primitivas ou ocidentais não corresponde, segundo Wiora, à realidade, em função de novas relações que se estendem a todo o planeta.

Assim, ainda segundo o mesmo autor, apesar do enfraquecimento das tendências musicais tradicionais locais, elas não foram inteiramente anuladas, e, segundo ele, subsistem em certos momentos, seja no timbre da voz, seja em características rítmicas, etc.

Assim, em um disco, Indígenas do México tocam peças do estilo europeu, mas seu temperamento próprio aflora nos ritmos de seus tambores. Uma peça lembra uma cadência da época dos clássicos vienenses, mas, segundo seu próprio costume, é repetida muitas vezes como uma fórmula melódica de um canto primitivo (WIORA, 1961, p.162).

Wiora assinala, também, no Oriente, a introdução da música europeia, seja em concertos ou programas radiofônicos organizados como na Europa, seja no repertório... Por outro lado, “os modos europeus do folclore, do exotismo e do impressionismo prepararam misturas de estilos que continuam hoje nos compositores orientais” (p. 163).

Um outro exemplo de mistura citado pelo autor é o jazz, que, para ele, só pôde atingir uma irradiação mundial em decorrência de ser uma mistura de harmonia europeia e de ritmos e expressões negros. Segundo o autor, de certa forma o jazz “combinou elementos da primeira e da quarta idade”(p. 164). O jazz, ainda segundo Wiora, representa, junto a outros eventos, um movimento de reação contra a expansão europeia, embora “a

propagação de música no mundo continue a se fazer partindo de raízes europeias” (p. 165).

O progresso da circulação mundial, dos meios de comunicação, como o rádio, alargaram os horizontes musicais e contribuíram, segundo Wiora, para a formação de um público mundial. Também a difusão das obras musicais, em partituras e discos, através de concertos e do rádio, levaram ao surgimento de uma literatura musical mundial, contribuindo para a difusão e a uniformização da música no mundo:

[...] os tempos modernos favorecem a uniformização sob muitos aspectos: a normatização e a padronização do diapasão, da técnica e da terminologia; a supremacia das canções populares repetitivas e dos instrumentos populares em todas as regiões; de outro lado, a unidade de estilo das composições dodecafônicas ou seriais, difundidas por toda parte, sem que se possa distinguir de que região elas provêm (WIORA, 1961, p. 166).

Paralelamente a essa uniformização, contudo, como já foi referido anteriormente, o autor enfatiza que a nova fase mundial favorece as misturas e os sincretismos (p. 166).

No que se refere a “popularização e despopularização” da música, Wiora assinala a ocorrência de uma democratização da vida musical a partir da época da revolução francesa, ultrapassando os limites dos auditórios burgueses. Fatores como a radiodifusão, a realização de concertos populares, a redução da jornada de trabalho, entre outros, explicariam essa “popularização”, bem como o surgimento de novas categorias de ouvintes (como o ouvinte anônimo e solitário de apresentações radiofônicas escolhidas ou o colecionador apaixonado de bons discos).

Contudo, Wiora assinala que todo este processo de popularização tem por contrapartida a extinção das tradições populares autênticas (p.172). Paralelamente a esse processo de popularização crescente, Wiora identifica um movimento diametralmente oposto, que ele identifica como um esforço de esoterismo.

A música de vanguarda se distancia, por seus princípios atonais, atemáticos, anedóticos, para fora do alcance do grande público e da maior

parte dos amadores [...] . Essa música não pode atingir a popularidade, primeiramente por sua extrema artificialidade, e, em seguida, por sua oposição acentuada às massas, ao “clichê” e à exploração comercial (p. 173).

Wiora considera que um processo engendra o outro, ou seja, a popularização suscita a despopularização, e vice-versa, sendo que a segunda, paradoxalmente, não é possível sem a sustentação financeira do grande público.

Adorno, citado por Wiora, comenta o distanciamento da música “erudita” do século XX: “Desde a Flauta Mágica, a música séria e a música ligeira não coincidiram mais ... Toda arte agradável e ligeira tornou-se ilusória e enganosa” (p.174).

Leuchter (1946), analisando a música da Quarta Idade, considera que o Expressionismo, manifesto nas obras dodecafônicas de Schönberg e Webern, leva a uma renúncia a toda missão social da arte (p.186), ou seja, corrobora o argumento da despopularização, considerando que a esfera de ação da obra fica reduzida a um mínimo, o círculo dos ‘entendidos’ (p.187).

O autor considera que o dodecafonismo é um indício de um incipiente processo de “objetivação”, mesmo que as formas levem ainda um conteúdo subjetivo. Considera, também, que a composição serial, ao derivar todos os fenômenos musicais de um único ponto central, a série, tal como o “cantus firmus” da Idade Média, aponta para um retorno da música a sua mais ancestral finalidade, a de ser símbolo do processo de criação transcendental (p. 190).

Também Raynor (1981) nos oferece um exemplo bastante interessante no que concerne ao distanciamento do público da música “erudita” do século XX: “Só com Schönberg vamos encontrar um compositor de vulto rejeitando o auditório como uma necessidade mais ou menos desagradável” (p. 18). Raynor transcreve trecho de carta de Schönber , que bem exemplifica esse distanciamento:

Mantenho também a opinião de que uma obra não tem de viver, isto é, ser executada a todo custo, isto é, se tiver de perder partes dela, mesmo

que feias ou falhas , mas que nasceram com ela.

A segunda questão é a da consideração pelo ouvinte como ele tem por mim . Tudo o que sei é que ele existe, e na medida em que não é indispensável por motivos acústicos (visto que a música não soa bem numa sala vazia), ele é apenas um estorvo (*ibid.*).

Raynor afirma que Schönberg perdera a esperança de estabelecer comunicação com o público ao contrário de Beethoven, que parece ter compreendido que levaria tempo para que o gosto popular assimilasse seus últimos quartetos, mas pressupunha que eles existissem para serem ouvidos.

Harnoncourt (1988) acrescenta-nos uma afirmativa interessante, a respeito do isolamento da música “cultura” no século XX, assinalando que a música hoje não satisfaz nem ao músico, nem ao público, gerando, assim um vazio que buscamos preencher, segundo ele, com a “música histórica” (p. 18) .

Outro aspecto dual da música da Quarta Idade também abordado por Wiora é o da retomada da música anterior, paralelamente à exclusão do passado na composição. Ou seja, com o abandono relativo da música de tradição oral, do “folclore”, das canções “populares”, desaparecem as variações improvisadas, mas reproduzem-se “peças”, fixadas para sempre sobre partituras ou sobre discos (WIORA, 1961, p.175).

À desapareição da tradição corresponde, contudo, a multiplicação de olhares conscientes em direção ao passado, “a historização do passado do qual nós podemos somente guardar uma imagem, mas que não é mais um elemento da nossa vida” (WITTRAM, citado por WIORA, 1961, p. 175).

O desenvolvimento da musicologia e da mentalidade historicista na música é, segundo Wiora, uma das características da música da Quarta Idade - “recolhem-se e editam-se manuscritos de todos os séculos, cantos populares de todos os países, ressuscitam-se instrumentos do mundo todo (...)” (WIORA, 1961, p. 176).

Outros exemplos desse processo, segundo Wiora, são: a busca e a divulgação de cartas de músicos, visando a ressuscitar a vida e o conhecimento dos grandes mestres; a busca de reconstituição de textos musicais segundo o original exato, segundo a concepção e a interpretação exatas,

segundo a autenticidade da obra... (p.176). Também a pesquisa “folclórica” se expande, segundo ele, e compositores como Janacek ou Bartok são, além de compositores, exploradores a serviço da ciência histórica (p.177).

A difusão mundial da música antiga se expande, também, na Quarta Idade, e Kutz, citado por Wiora, refere-se a crianças negras da África do Sul, cantando velhos madrigais ingleses, e a difusão recente do cravo (resuscitado na Europa há cerca de trinta anos), no Cairo, na Batavia, em Singapura, Shangai, Tóquio etc. O rádio e o disco contribuem para isso e, assim, desenvolve-se a construção moderna de instrumentos antigos: “o traço dominante consiste em dar à música antiga novas concepções de existência” (p. 177).

O desenvolvimento da consciência histórica musical leva a que os compositores do século XX conheçam mais obras do passado do que os compositores dos séculos anteriores. E aproveitam, frequentemente, características dessas obras para, por renovação e acumulação, chegarem a novos resultados. Wiora identifica três formas principais de aproveitamento: 1) de estilos passados da música ocidental (Idade Média, Renascença, Barroco e Classicismo); 2) de estilos de povos ocidentais e orientais das tradições escrita e oral; 3) de estilos arcaicos renovados (como certas fórmulas de recitativos) .

Fischer (s.d.) aborda o reaproveitamento, no século XX, da música do passado como um risco de levar à “imitação crassa”, pois considera que a música “moderna” se alimenta de um conteúdo perdido, de formas cuja significação e vigor não existem mais (p. 223).

Paralelamente a esse processo de renovação da herança musical do passado, Wiora assinala a ocorrência de um movimento contrário, uma forte exigência de romper totalmente com o passado:

Embora todos os antigos mestre, os Josquin, os Bach, os Beethoven, combinassem tendências conservadoras e progressistas, e mesmo atemporais ou transhistóricas, hoje se estabelece como norma um progressismo, elemento parcial até então, e se pretende compor excluindo o passado (p. 181) .

Apesar dessa tendência de exigir a ruptura com todo acervo tradicio-

nal, muitos compositores, como Hindemith, ao envelhecerem se tornaram mais conservadores, voltando-se para o passado musical.

Outro duplo aspecto enfocado por Wiora na análise da Quarta Idade da música diz respeito à “conquista de terras novas”, ou seja, de novas “matérias primas” para a composição, paralelamente ao retraimento até os limites da música.

No âmbito das novas conquistas, encontram-se, segundo o mesmo autor, novas escalas e estruturas (como as atonais ou dodecafônicas), novas concepções rítmicas (como os ritmos assimétricos), novas abordagens harmônicas, tímbricas, novos dinamismos e agógicas. Os limites físicos, da voz humana ou da mão do instrumentista, são ultrapassados pela técnica nas composições vanguardistas e, segundo Freyer, citado por Wiora (p. 186), corre-se o risco de que o livre emprego de todo o arsenal de meios técnicos torne-se um fim em si mesmo. A liberdade total, que pareceria advir do uso ilimitado de técnicas ilimitadas, é, contudo, ilusória, de vez que novas regras (ainda que libertas das regras do passado) são estabelecidas.

No que concerne ao retraimento “até os limites da música” Wiora considera que a música da Quarta Idade perdeu a participação em relações gerais, como o serviço divino, a pátria, o estilo de vida, e, paralelamente, desapareceram as propriedades correspondentes, como a ambientação, a ética, a perspectiva. A esse respeito, Stravinsky, citado por Wiora afirma: “Eu considero que a música, por sua natureza, é incapaz de exprimir qualquer coisa que seja, sentimento, atitude, estado psicológico, fenômeno natural, não importa qual” (p. 8).

Wiora afirma que, além dos aspectos relacionados por Stravinsky, a música do século XX foi também despojada de sua trama estrutural, operando-se uma redução “até os limites a partir dos quais não há propriamente música” (p. 188).

A realização progressiva de possibilidades pré-existentes, a partir das quais a música é criada, não é infinita, segundo o mesmo autor, mas se prende a limites determinados pela natureza das coisas. Segundo Wiora, é característica do século XX, início da Quarta Idade da música, que a maior parte dos movimentos vanguardistas opere nas zonas de fronteira da música, ou passe para os domínios vizinhos, como o da linguagem e o do ruído.

Wiora toma como conceito de música o que a define como “a arte dos sons”, e, a partir dessa definição, faz duas considerações relativas à música do século XX: 1) como arte, ela é feita, a partir de sua natureza, de conteúdos intrinsecamente musicais ou transmúsicais sensíveis e inteligíveis; 2) a música é um jogo com sons nítidos e determinados, sendo possível a intervenção de ruídos eventuais como acessório.

Quanto ao primeiro aspecto, o autor considera que a percepção dos elementos (como o sujeito, em uma fuga) é essencial para que não nos aproximemos dos limites da arte. “Mas nos aproximamos do limite da arte, se os conhecedores, eles mesmos, não perceberem suficientemente uma ‘série’ de sons e suas transformações, e se eles não podem fazer uma ideia (da série e derivados) se não analisarem a partitura (WIORA, 1961, p. 190).”

Wiora afirma que, ao adotar estruturas de difícil percepção, a música se dessensibiliza e perde seu caráter de espiritualidade - torna-se “música de papel”, afasta-se do público.

Outro aspecto abordado por Wiora remete ao uso de outros materiais sonoros que não os sons de altura definida. Ele considera que os ruídos eventuais são aceitáveis; que, se são numerosos, a obra não é senão parcialmente musical; e, se eles dominam, não se trata de música no sentido próprio do termo. A partir dessas considerações, o autor considera que a arte ruidosa, como a música concreta ou a eletrônica, ultrapassa as fronteiras da arte musical, e não deveria chamar-se música, embora constitua uma evidente tendência do século atual.

Outro aspecto da música da Quarta Idade abordado por Wiora é o da tecnicização e da artificialização. Wiora assinala que a música está tecnicizada; na atualidade, sob um duplo aspecto: primeiramente, porque se tem aplicado à música o espírito técnico dos engenheiros; segundo, em função da transmissão ou da reprodução eletrotécnica de sons (discos, rádio, composição eletrônica).

O autor afirma que até mesmo a música executada por meios tradicionais está influenciada por esse espírito tecnicista, que inspira o perfeccionismo dos solistas e das orquestras, levando a um realismo inexpressivo, em que a música flui automaticamente, como um motor.

O espírito tecnicista leva também, segundo Wiora, a um construti-

vismo na música atual, sendo que certos artifícios já empregados na Idade Média, como o de inversão de motivos, são retomados, hoje em dia, como nas técnicas dodecafônicas de composição, que conduzem à construção total. A construção, segundo o autor, torna-se um fim em si, e, nessa perspectiva, torna-se indiferente que os ouvintes não a possam perceber.

As descobertas eletroacústicas são, ainda segundo Wiora, fator de diferença fundamental entre a Quarta Idade da música e as anteriores. Alguns aspectos principais, referentes a essas descobertas, são assinalados por Wiora: 1) as gravações permitem fácil acesso à música, sem o esforço de executá-la; além disso, as interpretações de músicos famosos são amplamente divulgadas e conservam-se para a posteridade; 2) as gravações, o rádio e a televisão suprimem a barreira do espaço e transportam as obras-primas até mesmo a recantos onde os homens jamais pisaram numa sala de concerto; familiarizam-se, assim, com timbres artificiais, e não com os verdadeiros; 3) os novos instrumentos eletrônicos se assemelham, em parte, aos tradicionais, e buscam reproduzir os sons de maneira econômica, mas modificam os timbres e a maneira de produzir música; 4) os aparelhos eletrônicos para medir, registrar, reproduzir ou produzir sons modificam o domínio da musicologia teórica e prática, gerando novas bases para estudo experimental das novas possibilidades de conhecimento e prática; 5) a modificação dos sons, as misturas, as recriações surgem como novos dados, de forma que os elementos musicais não são mais tomados à natureza, mas criados artificialmente; 6) a busca do novo absoluto, do inusitado, através de recursos eletrônicos, sugere possibilidades infinitas, mas cria dependências a recursos materiais.

Wiora aborda, ainda, a questão da organização, da industrialização e da ideologização da vida musical, que, segundo ele, leva à formação de uma trama de aparelhos, de máquinas, de empregados, de funcionários, de ideologias, de direitos de autores, etc, interferindo na “Musa da Música” e, frequentemente a oprimindo (WIORA, 1961, p. 199). A quantidade crescente de organizações, instituições, congressos e festivais é, segundo Wiora, fator de diferenciação na música da nova idade para as precedentes.

O papel da indústria moderna, funcionando também como estrutura secundária na vida musical contemporânea, é enfatizada pelo autor, que as-

sinala a importância dos processos de massificação através da propaganda, assim como da literatura de programa, da crítica, e outros.

Outras características contraditórias da música contemporânea abordadas por Wiora são a desumanização e a regeneração do aspecto humano na música.

A desumanização é considerada, pelo autor, evidente a partir de vários aspectos: 1) substituição de intérpretes por aparelhos, o que se reflete, inclusive, no declínio do uso da voz humana, no cultivo de uma atitude passiva (como a que se tem ao apertar o botão de um rádio para ouvir música “pronta”, ao invés de, por exemplo, cantar em casa); 2) desaparecimento de relações humanas, como entre o músico e o ouvinte, em razão do intermediário mecânico, entre o compositor e o mundo ambiente, etc.

Pela tecnicização, a maior parte das possibilidades que oferecia a música na vida desapareceu. Na usina não pode se elevar nenhum canto de trabalho, nas grandes vilas industriais não se pode formar nenhum ambiente musical, como foi o caso de Nuremberg e Veneza. O sino da igreja foi o símbolo de nossa antiga cultura; o da civilização industrial é a sirene da usina (WIORA, 1961, p. 204).

Paralelamente a esse processo de desumanização da música da Quarta Idade, Wiora identifica um processo de restauração das características humanas na música (p. 205). Os estudos de psicologia e de sociologia recentes, aplicados à música, têm contribuído para esse resgate dos valores humanos e para a constituição de uma nova base da teoria e da educação musicais.

Apesar da evidente tendência massificadora da nova idade, os apelos ao retorno e a humanização da música se desenvolvem e agem conjuntamente com as forças de desumanização e de tecnicização. Alguns exemplos seriam o despertar de atividades musicais a partir dos jardins de infância, o desenvolvimento do jazz, o reverso à tendência construtivista em composições, onde se deixa uma grande liberdade ao executante.

Concluindo seu exame da Quarta Idade, Wiora considera que a tendência a buscar ilimitadamente o novo na música, é utópica, pois não há terras novas a conquistar indefinidamente. Para ele, a expansão musical

tem limites definidos, e a ultrapassagem desses limites pode conduzir aos domínios vizinhos ao ruído...

A baixa representatividade, nos concertos, das obras vanguardistas seria, para o autor, reflexo de seu isolamento. Wiora apresenta argumentos, como os de Honnegger (p.207), que considera que a música está decadente e em processo de desaparecimento, e os de Junger (p. 208) que, ao considerar a ocorrência de uma fase “transhistórica”, abre horizontes diferentes para a história da música.

Harnoncourt (1988) registra a importante mudança que a música sofre no nosso século, e observa que a compreensão da música, até o século XIX, fazia parte da cultura geral, e que hoje, paradoxalmente, ouvimos muito mais música que antes, mas ela, frequentemente, tornou-se um simples ornamento, ou uma forma de enriquecer ou espantar o silêncio criado pela solidão (p.13).

O mesmo autor observa contudo, que, podemos observar que a música atual está dividida em “música folclórica”, “música popular” e “música séria”, e que dentro desses grupos encontram-se, ainda, parcelas da unidade entre música e vida, mas que a unidade, como um todo, se perdeu. Para ele, na música “folclórica” pode-se, ainda, descobrir certa unidade e na música “popular” encontram-se, ainda, vestígios da antiga função da música, mas questiona o papel social da “música séria” (HARNONCOURT, 1988, p. 25). Analisando a crise da “música séria”, o autor considera que ela é reflexo da crise espiritual e intelectual do nosso tempo, pois a música, para ele, é um espelho do presente.

A música moderna, ‘cultivada’ por importantes e ilustres músicos, desde séculos, existe apenas para um diminuto círculo de interessados que viaja e é sempre o mesmo em toda parte. Não o digo de maneira irônica, mas é que sinto realmente isso como o sintoma de um colapso que não é simples de ser entendido e explicado. Pois, quando a música se separa de seu público, isto não é culpa nem da música nem do público. (HARNONCOURT, 1988, p.25)

Embora o autor não se refira, nesse momento, à música “popular” como também refletindo a crise de nosso tempo, ela sem dúvida, ainda que de maneira diferente, sofre consequências desse processo. Adorno, citado

nas páginas seguintes, aborda também a questão da música “popular”, em articulação com as características sócio-culturais do século XX.

Harnoncourt (p.27-28) assinala, também, que o distanciamento da música “séria” contemporânea levou ao culto da música do passado, só que não podemos compreender verdadeiramente essa música, já que ela foi feita para pessoas de outras épocas. Ou seja, podemos aproximar-nos de seus componentes estéticos e emocionais, mas perdemos seu conteúdo.

Adorno (1975) também analisa a situação da música no “Ocidente”, no século XX. Considera que, na atualidade, há um processo de fetichização da música ao qual corresponde uma regressão da audição. Entre as causas de fetichização da música, Adorno cita a mudança de comportamento valorativo, em consequência das influências do mercado, a partir do qual o critério de julgamento é o fato de a canção de sucesso ser conhecida de todos e gostar de um disco de sucesso é quase o mesmo que reconhecê-lo (p. 173). Adorno observa, ainda, que a música ligeira e toda a música de consumo destina-se ao descarte rápido, e proporciona “entretenimento, atrativo e prazer, porém, apenas para ao mesmo tempo recusar os valores que concede” (p.174). Para o autor, contudo, ao invés de entretenimento legítimo, essa música descartável contribui para o emudecimento dos homens, levando à morte a linguagem como meio de expressão, e impossibilitando a comunicação

A consequência desse processo, segundo Adorno, é que, se ninguém é capaz de falar realmente, também ninguém é capaz de ouvir - as pessoas aprenderam a não dar atenção ao que ouvem, durante, mesmo, o próprio ato de ouvir. O ouvinte, convertido em consumidor passivo, perde a noção do todo e usufrui, apenas, de momentos isolados de prazer, sendo que esses momentos parciais já não exercem função crítica (p.176). A negação dos valores e dos sentidos na música ascética do século XX transformou-se, segundo Adorno, em característica e bandeira da arte avançada. A arte ligeira e agradável seria, apenas, um sucedâneo superficial, ilusório, do verdadeiro prazer dos sentidos.

A nova etapa da consciência musical das massas se define pela negação e rejeição do prazer no próprio prazer [...]. A música de Scöenberg, tão diferente das canções de sucesso, apresenta em todo caso uma analogia

com elas: não é degustada, não pode ser desfrutada . (ADORNO, 1975, p.177)

Adorno identifica, também, a profunda cisão , em nosso tempo, entre os diversos tipos de música, pois, segundo ele, desde a Flauta Mágica de Mozart, nunca mais se conseguiu reunir música “séria” e música “ligeira”. A banalidade, contudo, seria hoje uma característica de todos os tipos de música, e as leis de mercado afetariam, igualmente, a música “séria” e a música “ligeira”. A partir daí, a apreciação da música seria substituída pelo culto aos fetiches (ADORNO, 1975, p. 178).

Adorno destaca os principais fetiches que passam, assim, a dominar a música: o princípio do estrelato (que afeta todos os ramos de alto virtuosismo técnico, sobretudo o da voz humana, os grandes mestres, os “best sellers”, os instrumentos musicais de marca consagrada, etc); a característica de mercadoria que é atribuída à própria música e a todo um mercado de consumo, em torno dela, “necessário” para que se possa ouvir música. O autor considera que o processo atual de fetichização da música, ligado à troca de valores autênticos de significação por valores de mercado, envolve a manipulação comercial, tanto da música “clássica” quanto da música “ligeira”, eliminando qualquer distinção legítima entre as duas, banalizando a ambas.

A atual utilização da música com função propagandística é também assinalada pelo autor, como decorrência do processo de transformação da música em mercadoria e do seu consequente despojamento de valores intrínsecos. Adorno identifica, a partir da análise dos aspectos mencionados, a modificação da função da música, em nossa sociedade, atingindo os próprios fundamentos da relação entre arte e sociedade.

A prática de “arranjos” de músicas clássicas, buscando torná-las facilmente assimiláveis, é, segundo ele, um processo de degradação, que suprime à música suas características originais e históricas. Contrariamente, Schurmann, que será citado a seguir, considera que a prática amadorística de versões simplificadas é favorecedora de maior envolvimento com o público e de comunicabilidade.

Segundo Adorno, a prática dos arranjos “toma emprestada a exigên-

cia de nível e qualidade dos bens da cultura, porém transforma-os em objetos de entretenimento do tipo das músicas de sucesso”(p.185). A verdadeira música estaria, assim, num processo de desaparecimento crescente, até mesmo porque, segundo ele, “o processo de fetichização invade até mesmo a música supostamente séria, que mobiliza o pathos da distância contra o entretenimento elevado” (p.185).

A “barbárie da perfeição”, associada à necessidade de uma disciplina absolutamente férrea, gera um novo fetiche - o aparato como tal, a interpretação perfeita e sem defeito, que conserva a obra às custas do preço de sua coisificação definitiva (ADORNO, 1975, p.186).

O autor associa o domínio dos novos maestros - também de caráter fetichista - ao poderio de um governante totalitário, e situa-o, também, no âmbito do culto ao aparato. A degradação da música, contudo, segundo sua avaliação, só se tomou possível porque o público não lhe opôs resistência, forçando as barreiras que lhe são impostas pelo mercado.

Ao processo de fetichização, acima descrito sucintamente, corresponde um processo de regressão da audição, pois, segundo Adorno, a audição moderna regrediu e permaneceu num estado infantil. O primitivismo de tal audição não é, segundo Adorno, característico dos não desenvolvidos, e sim dos que foram privados violentamente da sua liberdade. A regressão, segundo ele, é tão gritante, que constata-se, até mesmo, uma regressão quanto à possibilidade de uma outra música, oposta a essa atual música de massas, deixando morrer a possibilidade de algo melhor.

Apesar dos modos de ouvir típicos das massas atuais não serem considerados absolutamente novos por Adorno, eles têm em comum, segundo o autor, o fato de que nada do que atinge o ouvido foge do esquema de apropriação de valores.

Adorno relaciona a audição regressiva à produção, através do mecanismo de difusão, que, segundo ele, acontece precisamente através da propaganda, levando os ouvintes e consumidores a um processo de identificação. com o produto que lhes é imposto, fazendo-os necessitar e exigir exatamente tal produto. O sentimento de impotência, diante desse mecanismo opressor furtivamente toma conta do público, que não consegue subtrair-se à produção monopolista e sucumbe dominado. Novos modos

de comportamento perceptivo são, então, desenvolvidos, e a desconcentração é o meio através do qual, segundo Adorno, “se prepara o esquecer e o rápido recordar da música de massas” (p. 190).

A apercepção de filmes ou músicas em estado de distração - ou de desconcentração - é assinalada pelo autor, que considera, a partir de tal comportamento, impossível a apreensão da totalidade de tais obras. Do processo de desconcentração e de incapacidade de apreender a totalidade, decorre um desvio da atenção, de tal forma que, desse processo de fragmentação da percepção (audição atomística), se inaugura um deslocamento do interesse musical para determinados atrativos particulares, como determinadas habilidades acrobáticas instrumentais ou diversos coloridos instrumentais.

A passividade dos ouvintes e outra consequência, segundo Adorno, do processo de regressão auditiva. Esses ouvintes são classificados pelo autor em: entusiastas (que escrevem cartas de estímulo às estações de rádio e às orquestras, servindo, com seu entusiasmo, de propaganda da mercadoria que consomem); diligentes (que se retiram do movimento, e se “ocupam” com a música na paz silenciosa de seus quartos); entendidos (que em toda parte se sentem à vontade e têm capacidade para tudo, inclusive tocar jazz mecanicamente para os outros dançarem, ou são peritos em audição, capazes de identificar cada banda e se aprofundar na história do jazz como se fosse a história sagrada). Os ouvintes regressivos, segundo o autor, têm em comum a perda da individualidade e a alienação, expressa pela despolitização, que lhes permite serem escravos dos ditames do sistema.

A aparência ilusória corresponde ao falso encantamento oferecido pela atual música de massas, destinada a ser objeto de consumo, e, por isso mesmo, desprovida, segundo o autor, de características efetivamente artísticas. Além do mais, essa música é também desprovida de inovações técnicas e, segundo Adorno, ela se limita a copiar o que a música séria realizou em Brahms ou Wagner, tirando-lhe, contudo, a autenticidade e o vigor.

A música nova e radical, que tem como seus arautos Schönberg e Webern, representa, segundo Adorno, uma tentativa de resistência consciente à experiência da audição regressiva. O individualismo atribuído a esses autores, com caráter, muitas vezes, pejorativo, representa, contudo, a

possibilidade de salvação, pois somente indivíduos são capazes de reagir à força massificadora.

Outro autor que se detém em examinar a situação da música na Quarta Idade é Ernst Schurmann (1989). Schurmann assinala o final do século XIX como o momento em que as manifestações musicais assumem, definitivamente, “a forma de produção e consumo de uma mercadoria chamada arte”, servindo de “alimento ideológico indispensável à burguesia”. Os músicos produtores desta arte - os compositores - ficaram incumbidos de fornecer “obras”, sempre novas e mais convincentes, no âmbito do universo ideológico musical (p. 173).

Em função da divisão social do trabalho, segundo o autor, estes compositores passaram a ter a incumbência apenas de produzir os projetos de tais obras. A execução passou à responsabilidade de “outros músicos, especializados na realização propriamente sonora das mesmas” (p. 173). Schurmann assinala, ainda, o alto grau de perfeição e detalhamento da grafia musical, de forma a permitir interpretações exatas. Intérpretes e compositores que obtenham êxito passam, segundo o autor, a ser consideradas “gênios”, e seu trabalho desenvolve-se de forma inteiramente individual, “não restando mais nada da produção coletiva que havia caracterizado épocas mais remotas”.

A passagem para o século XX é registrada por Schurmann como uma época de crise, em que o sistema tonal passa a ser questionado, surgindo direcionamentos novos e contraditórios entre si, como reação à linguagem musical baseada no sistema tonal e à alienação implicada no universo ilusório por ela criado.

Entre os novos direcionamentos surgidos, o autor assinala aquele aberto por Schönberg, que, segundo ele, visava a abrir novas perspectivas que “garantissem o continuismo da supremacia musical, não apenas da cultura burguesa, mas especificamente da cultura germânica” (p.175).

Schurmann considera, contrariamente à visão hegemônica de Schönberg, que essa supressão de hierarquia corresponde aos ideais democráticos da época, e que as estruturas dodecafônicas passaram a realizar, no universo do espaço mélico, “uma perfeita liberdade e igualdade que, na realidade política, não passava de mera utopia” (p.176). O autor considera

natural, por isso, que a burguesia não tenha aceito essa música, tendo em vista a natural aversão desta classe social aos movimentos políticos de esquerda (tal como ocorreu com as pinturas cubista e abstracionista).

A inaceitação, pelo público, das produções musicais baseadas no sistema musical dodecafônico ou decorrentes do mesmo, e a diminuição de produção de novas obras tonais levou ao culto do passado, dos “grandes mestres”, e à crescente importância do intérprete em detrimento do compositor.

Outras decorrências desse processo seriam, segundo Schurmann, a supervalorização das execuções das obras-primas realizadas profissionalmente sob a forma de espetáculos ou concertos e o abandono dos “atos de música” (prática amadorística de versões simplificadas de obras musicais, que, ainda no início do século XIX, Beethoven e outros autores providenciavam para suas obras), tornando a música de nosso século em objeto de consumo passivo. O autor assinala a acentuação desse processo em consequência do desenvolvimento das técnicas envolvidas nas gravações fonográficas, no rádio e na televisão.

Schurmann considera, contudo, que as manifestações acima descritas são sintomas de crise cultural e decadência, embora talvez seja mais apropriado, segundo ele, delinear uma crise cultural burguesa, ao invés de uma crise geral.

Na área rural, sobretudo, Schurmann identifica um menor acesso ao exercício da dominação cultural e uma notável fidelidade às tradições. As manifestações musicais envolvidas em festas “folclóricas” (como a Festa do Divino ou a Festa dos Santos Reis) se caracterizariam, segundo ele, pelo seu valor de utilidade, como meio necessário à efetivação de certas relações sociais.

Não há dúvida de que as estruturas musicais que, nessas manifestações, se associam ora a práticas rituais, ora a atividades de trabalho e ora ao contar de histórias, embora praticadas em atendimento a necessidades inteiramente autóctones, não poderiam ficar totalmente isentas das influências exercidas pelos princípios que vigoram na música da burguesia urbana. Verifica-se, neste sentido, que as classes populares rurais passaram a reproduzir, à sua maneira, as formações tonais da cultura dominante. (Schurmann, 1989, p. 179).

A simplificação harmônica extrema dessas manifestações musicais seria reflexo da desvinculação da linguagem de um universo ilusório de denotações, de forma que os acordes perderiam (total ou parcialmente) a função linguística. Essa aplicação simplificada do sistema tonal verifica-se também, segundo Schurmann, no âmbito das manifestações musicais próprias à “cultura urbana popular”, como é o caso, no Brasil, da modinha, do lundu, do tango brasileiro, do choro e de várias manifestações vinculadas ao carnaval.

O autor assinala, ainda, que, embora a “música caipira” e a “música urbana popular” adotem procedimentos musicais semelhantes (como a simplificação da harmonia tonal), a primeira, devido às suas características de produção e de apropriação por parte da população, “se esgota na qualidade de valor de uso”, enquanto a segunda, absorvida pelo sistema de mercado capitalista, qualifica-se por seu “valor de troca” (p. 180).

Schurmann observa que a “música urbana popular”, como mercadoria, é consumida não só por um público de elite, numericamente reduzido, mas por grandes massas da população urbana, sujeitas a um processo de monopólio na produção e distribuição de tal mercadoria pelas grandes empresas que controlam esses meios. A cultura de massa, decorrente desse processo, sujeita aos ditames da indústria cultural, desenvolve, desmedidamente, “a tendência de apenas consumir, em detrimento de um autêntico ato de musicar” (p. 181).

A massificação através da música revela-se, segundo o mesmo autor, como um poderoso instrumento da dominação cultural, refreando o desenvolvimento natural da cultura popular, impedindo que esta adquira a potencialidade de contribuir efetivamente para a emancipação das classes populares.

Outro fato importante assinalado por Schurmann é o processo de “exploração cultural”, ligado ao fato de a indústria cultural, “para poder produzir os seus produtos de fácil acesso às massas populares, tem necessariamente de lançar mão do manancial da cultura popular” (p. 181). A própria pesquisa sobre o “folclore”, segundo ele, se coloca, através das instituições que as desenvolvem, na posição de oferecer às classes dominantes produtos culturais autenticamente populares, que possam ser devidamente manipulados pela indústria cultural.

Schurmann adota o termo “música de consumo” para designar a “totalidade dos produtos musicais que as ‘mass média’ veiculam para o consumo de massa, incluindo, portanto, aquela produção que habitualmente é chamada de música popular” (p. 182). O autor registra seu repúdio aos termos “música popular” e “música folclórica”, o primeiro por camuflar o processo de dominação cultural inerente a tal tipo de produção (Schurmann considera-o adequado a designar manifestações musicais autênticas das classes populares, como a “música caipira”), o segundo, por estar o termo “música folclórica” demasiadamente ligado ao processo de exploração cultural.

A capacidade de absorver as mais diversas manifestações musicais, é uma característica importante da indústria cultural, assinalada por Schurmann. Entre os exemplos dessa absorção citados pelo autor, podemos mencionar: 1) a reprodução dos temas mais conhecidos da clássica música tonal burguesa, destinando-se a um “consumo que apela apenas para a fruição epidérmica” (p. 183); 2) manipulação de técnicas desenvolvidas pela vanguarda musical burguesa, mediante a utilização e o abuso de meios eletrônicos, lembrando as experiências de música concreta da década de 40 - tudo isso tratado de forma a proporcionar um consumo fácil, isento de qualquer exigência de participação interpretativa por parte do ouvinte; 3) a absorção na música de consumo de certas práticas originalmente surgidas à margem da indústria cultural (como é o caso dos atos de musicar praticados por alguns intelectuais, que levaram à elaboração de trajetórias musicais depois cooptadas, segundo o autor, com o nome de “bossa nova”).

O consumo de música, segundo Schurmann, tende a processar-se na atualidade em “regime de tempo integral, como se qualquer instante em que não estivesse presente esse consumo representasse um tempo perdido”(p.184). O homem massificado, sem nenhum outro objetivo que o de consumir, adquiriu um horror ao silêncio e busca preencher esse vazio com os produtos que a indústria cultural lhe oferece. Schurmann observa que, a partir da pressão, cada vez maior, da indústria cultural, a cultura de massa assume a função de dominação cultural, levando à marginalização a antiga cultura dominante.

A busca de novas perspectivas deve partir, segundo o autor, da pro-

cura de reconduzir aos autênticos atos de música, que, a nível de comunicação social, podem ser produzidos com a mesma facilidade que os atos de fala, e que possibilitarão à música tornar a adquirir a capacidade de efetivamente contribuir, possivelmente sob a forma de uma nova linguagem musical, para a qualidade de vida social (p.186).

Passando ao exame das funções sociais da música na Quarta Idade, à luz da categorização de Merriam, fazem-se necessárias algumas considerações preliminares.

Inicialmente, cabe assinalar que a Quarta Idade da música contém algumas características que lhe são absolutamente exclusivas, ou seja, que não se encontram nas três idades anteriores. A esse respeito, já foi citada a posição de diversos autores, assinalando uma “mudança de função da música” no século XX.

É preciso, também, ressaltar a forte e nítida separação que, na quarta idade, distancia os diversos tipos de música. Adotaremos aqui, a nomenclatura utilizada por Harnoncourt (1988), e já citada anteriormente – “música popular”, referente àquela música criada por autor conhecido, predominantemente numa linguagem não erudita, e, com frequência, dependente dos meios de comunicação de massa para sua difusão; “música folclórica”, referente à música oralmente transmitida, cuja autoria é desconhecida; e “música séria”, designando a música derivada da tradição culta europeia. Sentimos necessidade de acrescentar a categoria “música de massas”, tomando a denominação emprestada a Adorno, por considerarmos importante diferenciar a música decorrente da ação da indústria cultural, daquela música “popular autêntica”, ainda que tal “autenticidade” possa ser questionada. Consideramos incluída na categoria “música de massas” aquela música denominada por Adorno de “música ligeira”, por ser, também ela, fruto da manipulação da indústria cultural.

Certamente essa classificação é discutível e abrange muitas imprecisões e, até mesmo, possíveis distorções. Alguns argumentos já foram apresentados, anteriormente, nesse sentido, podendo ser ampliados e aprofundados, mas não o faremos, neste momento. A utilização dessa classificação, neste trabalho, com essas ressalvas, se faz útil, contudo, ao desenvolvimento e ordenação do assunto, motivo pelo qual foi empregada.

É preciso, ainda, esclarecer que será dada ênfase à música “séria”, não por ser a mais importantes, mas pelas características deste trabalho (já que os currículos dos cursos superiores de música tendem a privilegiar essa categoria). Um detalhamento das funções da música “folclórica”, da “popular” ou da “música de massas” seria tema para um outro trabalho, exigindo aprofundamento em literatura específica, o que reflete uma compartimentação da própria bibliografia. Essas categorias serão, portanto, apesar de sua importância, abordadas apenas de passagem, sem que essa centralização na música “séria” implique em qualquer juízo de valor. A esse respeito, Harnoncourt (1988) levanta uma pergunta que põe em dúvida qualquer tentativa de estabelecer critérios de valor sobre essa classificação:

[...] por que há atualmente, de um lado, uma música popular que desempenha na vida cultural um papel tão importante, mas nenhuma “música séria” contemporânea, de outro, representando algum papel ? (p.25).

Essa pergunta, aqui repetida, serve para demonstrar que não cabe atribuir valor apenas à música séria. Ela será focalizada prioritariamente, apenas em função da necessidade de delimitar a pesquisa.

Função de Expressão Emocional

Harnoncourt (1988) não se refere diretamente à expressão emocional, mas, indiretamente, abordando a relação música e vida. Ao focalizar o desempenho de um papel significativo, pela música, na vida cultural, o autor sugere que esta função - a de expressão emocional - estaria mais presente na música “popular” e na “folclórica”, sobretudo na primeira.

Segundo Harnoncourt (1988), na música popular encontram-se vários aspectos da antiga compreensão musical, tais como a unidade canto-poesia (que foi tão importante nos primórdios da música), a unidade ouvinte-artista e a unidade música-tempo - “a música popular nunca tem mais de uns cinco ou dez anos, portanto é parte integrante do presente. (...) a música popular é atualmente uma parte essencial da vida” (p.25).

A música “séria”, ao contrário, segundo o autor, não desempenha pa-

pel algum na vida atual, tendo, inclusive, se afastado do público - que, em resposta, buscou a música de outros tempos (cabe observar que a concepção de reviver a música histórica é recente, emergindo a partir do século passado). Na análise de Harnoncourt, a função de expressão emocional parece ausente na “música séria” do século XX.

Esta é também a posição de Leuchter (1946), que no capítulo denominado “A reação contra a concepção romântica”, considera a música do movimento antiromântico do século XX - a “nova objetividade” - como oposição ao subjetivismo romântico, resultando na eliminação de toda classe de impulso “extramusical”, quer seja idealista, sentimental ou realista (p.169).

Também Abraham (1986), tratando do serialismo total, tendência que se alinha entre as vanguardistas, exclui a função de expressão emocional, bem como a de comunicação, que será tratada adiante, considerando-o como puro “construtivismo”, sem a menor consideração com o ouvinte (p.841). A mesma consideração seria aplicável, segundo o autor, ao dodecafonismo, ao serialismo, em geral, e a outras tendências contemporâneas.

Adorno (1975) considera que toda a música ligeira e de consumo (aqui incluídas na categoria “música de massas”) estão destituídas da possibilidade de servir como entretenimento, contribuindo para o “emudecimento dos homens, para a morte da linguagem como expressão, para a incapacidade de comunicação” (p.174). O prazer que essa música pode propiciar é, segundo o autor, superficial e negador dos verdadeiros valores. Tal música, através da análise de Adorno, parece isenta de uma legítima função de expressão emocional. A música nova e radical (música “séria” vanguardista) é apontada por Adorno como a forma, por excelência, de expressão emocional na música do século XX. O autor considera que a aversão e o medo que elas despertam não é fruto de sua incompreensibilidade, mas exatamente do fato de serem demasiadamente bem compreendidas:

As manifestações musicais rurais, “populares” ou “folclóricas”, no Brasil, aparecem, segundo Schurmann (1989), como exemplo de expressão de emoções, uma vez que tal música interrelaciona atividades de subsistência e concepções religiosas vigentes. As manifestações musicais daí derivadas associam-se, segundo o autor, ora a práticas rituais, ora a atividades

de trabalho, ora ao contar de histórias (como os cantadores nordestinos). A expressão emocional do povo encontraria vazão através dessas práticas musicais. O autor observa ainda que as manifestações musicais rurais enquadradas pela indústria cultural sofrem deformações que descaracterizam seu sentido original.

Wiora (1961), conforme já referido, considera a restrição de funções da música na Quarta Idade (o que inclui a função de expressão emocional), pois, segundo ele, a música do século XX perdeu a participação em relações gerais, como o serviço divino, a pátria, o estilo, etc. A citação de Stravinsky por Wiora, também já referida, parece reforçar a exclusão da função de expressão emocional na música da Quarta Idade quando o compositor afirma que a música é incapaz, por sua natureza, de exprimir qualquer coisa que seja, inclusive sentimento.

É ainda Wiora quem exclui a música de vanguarda no século XX da função de expressão emocional, quando afirma que, ao adotar estruturas de difícil percepções, essa música se dessensibiliza, perde seu caráter de espiritualidade, torna-se “música de papel”, afastada do público. O “construtivismo” e as demais técnicas dessa música também seriam, segundo o autor, fatores que levariam à artificialização e à inexpressividade.

Menuhin (1961) transcreve um diálogo com Aaron Copland que reforça a observação sobre a possível incompreensibilidade da música “séria” de vanguarda, o que, provavelmente, compromete a função de expressão emocional. Menuhin, nesse diálogo, declara que não consegue captar inteiramente certos trabalhos contemporâneos, mesmo após escutá-los duas ou três vezes (p.260). Copland afirma o mesmo... Também ao considerar a música eletrônica, Menuhin exclui a função de expressão emocional, considerando-a incapaz de transmitir um “impulso vibrante” (p.268).

As tendências massificadoras na música da Quarta Idade são, para Wiora (1961), fatores de exclusão da função de expressão emocional na música contemporânea. Em contrapartida, as composições em que se deixa uma grande liberdade ao intérprete, tal como a música aleatória, seriam para o autor tentativas de resgatar valores humanos (entre os quais se incluiria a emoção legítima).

No capítulo em que trata do “Conteúdo e Forma” na arte, Fischer

(s.d.) dedica uma parte à música. Em sua abordagem, ele considera que o conteúdo e a forma musicais são diretamente ligados ao momento histórico que os circunda, sendo que conteúdo e forma, em música, para Fischer, “se acham tão reciprocamente interpenetrados que dificilmente podem ser separados” (p.222). Nesse sentido, sendo conteúdo e forma vinculados social e historicamente, poderíamos entender que a música - mesmo a música “séria” de vanguarda, distante do público - expressaria os anseios, angústias, emoções, enfim, os sentimentos de sua época.

Fischer considera, contudo, que a música contemporânea passa por um processo de excessiva valorização da forma, sendo um dos aspectos dessa formalização a remoção forçada de todo calor e sentimento: “(...) a frieza e o intelectualismo pseudo-religioso de certa música moderna, seu retorno artificial a elementos ‘sacros’ profundamente incompatíveis com o conteúdo de nossa época, são sintomas de extrema alienação (p.224).” Para Fischer, a música moderna, em geral, nada tem a ver com a expressão dos sentimentos e se limita a um puro jogo formal.

Beltrando-Patier (1982), contudo, apresenta uma referência a Jolivet que contradiz a opinião de Fischer: “Em Jolivet, tudo soa de maneira encantatória, como uma imensa prece pagã, um tanto selvagem, um tanto lírica” (p.605). E segue, citando palavras do próprio Jolivet: “Eu estou cada vez mais persuadido (...) que a missão da música é humana e religiosa (no sentido de religare). É preciso, efetivamente, religar o homem ao cosmos (p.605)”.

A música para cinema, que Menuhin (1981) aprecia no último capítulo de seu livro, parece poder ser incluída no âmbito da expressão emocional. A elaboração do desenho animado Fantasia, por Stokovsky e Walt Disney, seria exemplo de uma das obras-primas do gênero (p.251).

Cabe, ainda, uma referência à produção de música de inspiração religiosa, produção essa restrita, na Quarta Idade, sobretudo se comparada à de épocas passadas - como o período medieval ou a Renascença, por exemplo. É interessante registrar aqui, embora possa ser questionável enquanto função de expressão emocional, o comentário de Abraham (1986) à Sinfonia dos Salmos, de Stravinsky, que o autor considera como uma das mais impressionantes provas da religiosidade do compositor, conseguindo

um efeito de hipnose mística incomparável (p.818)

Se pode ser discutível o efeito de “hipnose mística” como expressão emocional do público, o exemplo parece apontar indiscutivelmente para a expressão emocional do compositor, imbuído de religiosidade própria. E talvez essa seja a principal característica da música religiosa do século XX, composta para ser espetáculo de concerto, e não para despertar sentimentos religiosos no público ou canalizar sua expressão. Parece servir, ao contrário, para veicular a emoção religiosa de quem a compôs.

Função de Prazer Estético

A música “séria” composta no século XX, como já tem sido assinalado em considerações anteriores, encontra-se afastada do público, e, não entender de autores como Harnoncourt, Fischer ou Wiora ela é acessível apenas a um pequeno grupo de conhecedores experientes. A apreciação estética dessa música nova não é fácil, nem óbvia, segundo esses autores, de vez que suas estruturas são de difícil percepção.

A esse respeito, é interessante citar a observação que Abraham (1986) faz à música eletrônica, em especial à de Stockhausen: “É duvidoso que um ouvido humano possa captar as sutilezas rítmico-métricas do início do Klaverstück II”. Se o prazer estético relaciona-se, em certa medida, com a possibilidade de apreender estruturas, ele certamente estaria, nesse caso, comprometido...

Wiora (1961), em citação apresentada anteriormente, refere-se ao fato de que mesmo os conhecedores não percebem suficientemente uma série dodecafônica. A apreciação estética ficaria, provavelmente, sacrificada pela ininteligibilidade dos elementos na maioria das obras “sérias” contemporâneas. É preciso, contudo, ressaltar que tais obras aparecem em caráter absolutamente minoritário nos programas de concerto, que, de qualquer maneira, destinam-se a um público muito restrito. Os músicos de nossa época, ao contrário dos músicos de épocas passadas, tocam prioritariamente música de épocas anteriores à sua - enquanto estes últimos só tocavam obras de seus contemporâneos.

Harnoncourt (1988, p. 27) considera que a consequência da disso-

ciação entre a música de concerto executada atualmente e a época em que vivemos é que chegamos apenas aos componentes estéticos ou emocionais dessas obras do passado, mas perdemos seu conteúdo, ou seja, não as compreendemos realmente.

Assim, nos deparamos, segundo ele, na Quarta Idade da música, com uma situação inédita na história da música. As obras “sérias” de nosso tempo são de difícil acesso (ou, mesmo, inacessíveis) do ponto de vista estético, em virtude de terem rompido com a tradição do passado e desenvolvido novas estruturas de difícil percepção, ou seja, o prazer estético que elas deveriam proporcionar vê-se sacrificado por sua incompreensibilidade. Por outro lado, o público volta-se para a música “séria” do passado, cujas estruturas lhe são mais inteligíveis - usufrui, delas, o prazer estético superficialmente, mas não atinge seu conteúdo, cujo significado pertence a outra época.

Leuchter (1946), analisando a música do século XX, também considera que a música do Expressionismo, particularmente representada pelo dodecafonismo, “resulta dificilmente acessível”. Embora o autor considere que, em espírito, essa música tenha identidades com o Romantismo (como pela valorização máxima da subjetividade ou pela adoção da microforma), ao romper com o tonalismo ela renuncia à comunicabilidade com o público e a toda missão social, ficando restrita a um círculo de entendidos (p.187).

Ao assinalar a inacessibilidade da música expressionista e sua perda de contato com o público, Leuchter a exclui (exceto, talvez, para os poucos “entendidos”) da função de prazer estético. Raynor (1981), em referências já apresentadas neste capítulo, reforça esse posicionamento, o mesmo podendo ser dito em relação a Fischer (s.d.).

Menuhin (1981), ao abordar as novas correntes musicais do nosso século, faz algumas afirmativas que, oportunamente, cabe citar quando se enfoca a função de prazer estético.

Ocorreu-me que talvez uma das razões por que não gostamos de certas músicas, ou de certa arte moderna, é precisamente o fato de, algumas vezes, não gostarmos de nós mesmos, ou do mundo que nos cerca, ou de nossa sociedade. [...] É o mais longo período que conhecemos em que a música, considerada importante por alguns, foi rejeitada por tantos. (p.247)

As palavras de Menuhin parecem apontar para a exclusão do prazer estético, por parte do público, da música séria do século XX.

Adorno (1975) considera que a música ligeira e a de consumo (música “de massas”) proporcionam entretenimento, atrativo e prazer, mas as considera fundadas em falsos valores, conforme já foi exposto, anteriormente. Ele não exclui dessas categorias o prazer estético, apenas o acha enganoso, em virtude da troca de valores autênticos por valores provenientes da indústria cultural.

Na consideração do autor, a música de Schönberg não pode ser degustada - o que parece excluir dessa música (e do dodecafonismo, em geral, e suas variantes) a função de prazer estético. A música “séria” de vanguarda, na abordagem de Adorno, tornou-se independente do consumo, abrindo mão de adotar fórmulas banais que a tornariam vendável, agradável e, conseqüentemente, alienante e destruidora do individualismo que ela ainda defende.

Schurmann (1989) situa a música serial, que inclui a dodecafônica, e a música eletrônica (ambas incluídas, aqui, na categoria música “séria”) como amplos espaços para experimentação musical, no âmbito da crise cultural do século XX. Considera, também, que ambas, ao romperem radicalmente com o tonalismo, divorciaram-se do público, o que exclui a função de prazer estético e de “alimento ideológico”, pois essas correntes não representariam, como o tonalismo, a ideologia burguesa e o conjunto de relações sociais mais amplas a ela relacionados.

Passando ao exame de outra categoria musical, segundo análise de Schurmann, a música “caipira” que, segundo o autor, “se esgota na sua qualidade de valor de uso”, o que parece excluí-la da função de prazer estético. Vale lembrar que a “música caipira” a que o autor se refere insere-se, aqui, na categoria “música popular”, e que esses rótulos são adotados, neste trabalho, com muitas ressalvas.

Schurmann enfoca, também, a “música popularesca urbana”, que ele considera absorvida pelo sistema de mercado capitalista, sujeita aos processos de compra e venda, “destinando-se a um consumo não produtivo e qualificando-se, portanto, sobretudo por seu valor de troca” (p. 180). Essa “música popularesca urbana”, a que o autor se refere, vincula-se à categoria

de música “de massas”, e parece poder ser excluída da função de prazer estético, em virtude de relacionar-se apenas a valores de mercado, segundo sua análise. Esse seria o caso, também, segundo Schurmann, da “bossa nova”, que, embora originária de um grupo de intelectuais da classe média carioca, que “praticavam autênticos atos de música” (p.184), foi cooptada pela cultura de massa que a denominou da forma acima referida.

Ponto de vista diferente, relativo à bossa-nova, é expresso por João Gilberto, citado por Brito (1986):

Acho que os cantores devem sentir a música como estética, senti-la em termos de poesia e naturalidade. Quem canta deveria ser como quem reza: o essencial é a sensibilidade. Música é som. E som é voz, instrumento. O cantor terá, por isso, necessidade de saber quando e como deverá alongar um agudo, um grave, de modo a transmitir com perfeição a mensagem emocional (p. 32).

As observações acima parecem sugerir a função de expressão emocional. e, possivelmente, a de prazer estético, apesar das restrições que Schurmann apresenta à bossa nova.

Função de Divertimento

A apreciação anterior, relativa à função de prazer estético, talvez lance algumas luzes preliminares sobre a questão. A música “séria” do século XX, considerada por todos os autores revistos como distante do público (exceto de uns poucos iniciados), isolada, vê-se restrita, ou mesmo isenta, de proporcionar prazer estético e, conseqüentemente, algum divertimento que daí pudesse ser decorrente. A música “séria” dos séculos anteriores, notadamente dos séculos XVIII e XIX, é executada com frequência nas salas de concerto, servindo à função de prazer estético e, possivelmente, à de divertimento. Mesmo assim, para um público restrito - mais ou menos restrito, conforme a condição sócioeconômica e cultural da sociedade considerada. Cabe, contudo, ressaltar que, em ambos os casos (música “séria” do século XX ou de séculos anteriores) as funções de prazer estético e entretenimento não são, necessariamente, associadas.

A função de divertimento estaria mais ligada, segundo os autores revisados, ao âmbito da música “folclórica”, da música “popular” e da música “de massas”, ainda que de formas diferenciadas. No caso da música “folclórica”, conforme assinala Schurmann (1989), em citação já apresentada, ela se acha associada ao cotidiano dos indivíduos, relacionando atividades de subsistência, concepções religiosas e místicas. A dança é comumente associada às manifestações musicais “folclóricas”, o que permite, mesmo sem um maior aprofundamento da questão, associá-la à função de divertimento.

A música “popular”, cujo protótipo, segundo Schurmann, seria a música “caipira”, pode também ser relacionada à função de divertimento, embora o autor não estabeleça tal correlação. Waldenyr Caldas (1987) estabelece claramente a função de divertimento para a música “caipira” (p.15).

Quanto à música “de massas”, embora se possa à primeira vista relacioná-la à função de divertimento - dança, grandes shows com intensa participação popular, veiculação maciça pelos meios de comunicação, etc. - é preciso ressaltar a apreciação que autores como Adorno e Schurmann apresentam ao divertimento que ela proporcionar. Ambos consideram a música “de massas” como forma de alienação, de dominação e de exploração cultural. Adorno (1975), conforme já foi mencionado anteriormente, considera que o prazer que essa música proporciona é ilusório, de vez que fundado em valores apenas de consumo (o que Schurmann corrobora), prestando-se à eliminação do indivíduo, de sua capacidade crítica, de sua percepção da totalidade que o cerca.

Função de Comunicação

A comunicação da música “séria” composta no século XX vê-se bastante restrita, segundo os autores revisados, fato que já foi explanado em momentos anteriores, neste capítulo. A ruptura radical com a linguagem anterior do tonalismo levou-a a uma incomunicabilidade com a maioria absoluta da população, exceto, talvez, com alguns “experts”. A música “séria” dos séculos anteriores, realizada com frequência nas salas de concerto atuais, também é de alcance e de comunicação restritos.

Cabe lembrar a observação que Fischer (s.d.) faz a esse respeito, quando observa que o virtuosismo que a música desenvolveu ao afastar-se, segundo ele, da religião, tornou-a exclusiva de um número reduzido de ouvintes “refinados”, e que muitas obras importantes de Bach, Mozart, Beethoven ou Brahms jamais foram efetivamente “populares” (p.221). Fischer observa que o formalismo excessivo domina a música “séria” contemporânea, e que mesmo buscando captar a música do cosmos, a linguagem das estrelas, dos cristais ou dos átomos e elétrons, essa música abandona o “caráter humano [...], como expressão de sentimentos, sensações e ideias” (p. 224).

A comunicação de conteúdos histórico-sociais através da música (tal como na “Heróica”, de Beethoven, que expressa um momento revolucionário) vê-se limitada na possibilidade de chegar ao público hoje, uma vez que dificilmente esse conteúdo é compreendido atualmente em plenitude. Hoje, segundo Fischer (s.d.), quando ouvimos a “Heroica”, usufruímos apenas o nível estético, pois o conteúdo, por ser de outra época, já não chega a nós ... Contudo, cabe lembrar, segundo o autor, que, mesmo à sua época, essa obra de Beethoven escapou à compreensão de uma audiência mais ampla .

Abraham (1986) refere-se à música de vanguarda e à incomunicabilidade, ao focar as músicas eletrônica e concreta, consideradas por ele como desprovidas de significado (p.813). Embora se possa indagar se existe, realmente, música sem significado, outros autores, além de Abraham, abordam da mesma forma essa questão.

Podem-se ressaltar iniciativas, no século XX, como a “Elegia Violeta para Monsenhor Romero”, de Jorge Antunes (que busca homenagear o Monsenhor assassinado em El Salvador), ou a “Cantata ao trigésimo aniversário da morte de Lênin”, de Hanns Eisler, citada por Fischer (p. 213). Outras há, entre as músicas “sérias” do século XX, referindo-se diretamente a fatos marcantes da história atual, mas, em todas elas, a incomunicabilidade de sua mensagem, segundo diversos autores, é fator comum .

Wiora (1961) refere-se à despopularização da música na Quarta Idade; Leuchter (1946) à renúncia de toda função social da música do século XX; Harnoncourt (1988) afirma que a música “séria” de hoje não satisfaz, e por isso o público se volta para a música histórica... A função de comuni-

cação acha-se comprometida, segundo vários autores revisados, na música “séria” do século XX.

Berio (1981) considera que, não existe, hoje, um contrato social unânime e homogêneo, como, por exemplo, na época barroca ou entre os Banda-Linda, em Bokassa, e que, por isso, há tantos modos de entender música quantos são os indivíduos que a ela se dedicam (p.9). Parece que, para o autor, a inexistência de um contrato social unânime subjacente à música séria do século XX leva a que essa música seja apreendida de infinitas maneiras, quer seja compreendida ou não. Ou seja, a .comunicação não estaria excluída, mas diversificada. Berio considera que, cada um a seu modo, todos compreendem a música, seja ela qual for, o que inclui a música serial, considerada incompreensível por muitos (p. 14).

Adorno (1975) considera que a rejeição à música de vanguarda deve-se ao fato de ela ser bem compreendida demais. Ao expressar o drama de nossa época, ela assustaria. Neste caso, a função de comunicação estaria presente, ao contrário do que Wiora considera, quando a denomina como “música de papel”, por estar afastada do público.

Nas músicas “folclóricas”, “populares” e “de massas” a função de comunicação se faz mais presente, segundo consideram diversos autores revisados, ainda que em gradações diversas. A comunicação de conteúdos afetivos, sociais, religiosos, etc., pode, segundo eles, ser considerada presente em todas elas, sobretudo veiculado pelas letras que apresentam. Cabe, contudo, retomar as observações de Adorno à indústria cultural e à regressão da audição, que apresentam restrições a essas considerações. Um exemplo interessante de ser analisado parece ser o que Medaglia (1968) nos oferece, quando se refere ao “caráter coloquial da narrativa musical” na bossa-nova (p.63), que parece, evidentemente, apontar para a função de comunicação, no âmbito da música “popular”.

Sem dúvida, todos os comentários anteriormente apresentados à “música de massas” parecem ser válidos neste momento - ela comunica, ainda que expresse valores ditados pela indústria cultural, ainda que ao preço da alienação e da fragmentação do indivíduo...

Função de Representação Simbólica

No âmbito da música “séria”, na Quarta Idade da música, diversos autores aqui citados assinalam uma mudança de significação, uma perda de participação nas relações gerais e cotidianas; o próprio conteúdo da música contemporânea é muitas vezes considerado discutível, como se depreende das palavras de Berio (1981), referindo-se à música eletrônica:

[...] muitos músicos dentre os mais conscientes deram-se conta logo que era tão fácil quanto supérfluo produzir sons novos que não fossem o produto de um pensamento musical, assim como hoje é fácil desenvolver e “melhorar” as tecnologias da música eletrônica quando elas são desprovidas de profundas e reais razões musicais (p.109)

O risco de que a criatividade científica substitua a criatividade musical é apontado por Berio, no que concerne à música eletrônica, e, evidentemente, cabe, a partir daí, questionar o conteúdo musical e o simbolismo dessa música... A expansão dos limites da música, com a inclusão de novas estruturas e novos materiais sonoros, já assinalada, aqui, anteriormente, através das palavras de Wiora (1961), não parece corresponder, segundo diversos autores consultados, a um aprofundamento do conteúdo, do significado, do simbolismo implícito - a música, segundo Wiora, teria recuado “até os limites além dos quais não há propriamente música.”(p. 188).

O artificialismo e o tecnicismo, o excessivo formalismo, a presença de tendências eminentemente construtivistas e estruturalistas seriam, segundo autores como Wiora(1961), Abraham (1986) ou Fischer (s.d.), fatores de esvaziamento da música contemporânea - o que parece comprometer a função de representação simbólica, na visão desses autores. As gravações e as transmissões através de rádio e televisão acrescentariam, também, à questão de representação simbólica, o fato da música transpor as barreiras do espaço, e ser veiculada a pessoas que nem sempre podem assimilá-la totalmente ... A esse respeito, cabe observar a veiculação da música “séria” de séculos anteriores, quer em gravações, quer em transmissões diversas, cujo simbolismo não chegaria até nós, por não pertencer à nossa época, à nossa realidade social.

Diversos argumentos a esse respeito já foram apresentados em páginas anteriores, referindo-se à situação das salas de concerto, cujos programas são prioritariamente de épocas passadas, cujo simbolismo não podemos apreender hoje em plenitude, ou, pelo menos, não com os mesmos significados com que foram criadas.

A tecnicização, a desumanização são características da música contemporânea assinaladas por Wiora (1961), que, sem dúvida, afetam a função de representação simbólica, segundo as observações desse autor. Em citação já apresentada, ele menciona a ausência de cantos de trabalho, nas usinas, e a substituição do sino da igreja, que foi, segundo ele, símbolo de nossa antiga cultura, pela sirene das fábricas.

Harnoncourt (1988), também, reforça a argumentação em torno do esvaziamento da música, atualmente, ao assinalar que ela passa a ter em nossas vidas uma função meramente decorativa, o que, segundo ele, não seria um problema exclusivo da música “séria”, em virtude da ação da indústria cultural sobre a música, como um todo. A unidade entre música e vida estaria, para Harnoncourt, ainda, presente (embora comprometida) nas músicas “populares” e “folclóricas”, mas inexistente na música “séria”. A função de representação simbólica, também nas palavras do autor, pode ser depreendida como ausente na música séria da Quarta Idade, embora tal afirmativa possa ser questionada.

O processo de fetichização da música em nosso século, assinalado por Adorno (1975), relaciona-se ao “esvaziamento” da função de representação simbólica da música “séria” apresentada em salas de concerto, ou difundida através de gravações. Os valores de mercado, a valorização de estrelas (sejam maestros ou intérpretes) seriam indícios, para ele, da troca dos valores autênticos por aqueles ditados pela indústria cultural. Pode-se indagar, então, se cabe considerar que há ausência ou transformação de valores...

Adorno, contudo, identifica a música de vanguarda como um foco de resistência à massificação, e, ao considerá-la inaceita, em virtude de representar o horror de nossa época, ele parece conferir à música dodecafônica a função de representação simbólica.

Menuhin (1981) apresenta um exemplo que merece ser citado no

âmbito da função de representação simbólica, na música de nosso século:

Na Alemanha, na década de 20, especialmente, o estado de espírito era quase de histeria, um espírito amargo, mordaz, composto de desilusão e nostalgia, que a música de Kurt Weill capta com perfeição. [...] As partituras de Weill contêm algo do espírito caçoísta da República de Weimar entre as guerras [...] (p.248).

As considerações do autor sobre a música de Kurt Weill parecem indicar que a música desse compositor simbolizaria o ambiente político-social, ou, pelo menos, o estado psicológico das pessoas, no período intermediário às duas grandes guerras.

Ainda na esfera da função de representação simbólica, vale lembrar que a música sacra de períodos anteriores deteve fortemente essa característica, na avaliação de diversos autores. Fischer (s.d.) assinala a gradativa mudança dessa música e sua trajetória rumo às salas de concerto nos períodos barroco, clássico e romântico. A música do século XX não resgatou, ao que parece, o forte componente simbólico dessa música religiosa de outras épocas. A produção de tal música é escassa na atualidade e Fischer registra características de frieza e intelectualismo pseudo-religioso, bem como um retorno artificial a elementos “sacros” incompatíveis com o conteúdo de nossa época (p.224).

Outro ângulo da música da Quarta Idade a ser enfocado é aquele assinalado por Schurmann (1989), referindo-se ao aparecimento do dodecafonismo, no início do nosso século. Assim como o autor associa o afloramento do sistema tonal, no século XVIII, à emergência do capitalismo industrial (cujas bases, gradativamente, foram lançadas na época iluminista), ele relaciona o dodecafonismo aos ideais democráticos do início do século XX. Para Schurmann, as estruturas dodecafônicas, ao pretenderem a remoção de toda hierarquia propostas pelo tonalismo, realizariam “no universo mélico, uma perfeita liberdade e igualdade que, na realidade política, ainda não passava de utopia” (Schurmann, 1989, p. 176).

A correlação apontada por Schurmann entre o sistema dodecafônico e “a ideologia crítica, de natureza democrática, próxima àquela preconizada pelos teóricos marxistas” (p. 176) permite identificar, na música dodecafô-

nica, a função de representação simbólica, explicando, segundo o autor, o repúdio do público burguês a essa música, identificada, por esse público, com os movimentos políticos de esquerda.

De certa forma, Berio (1981) parece atribuir a toda música a função de representação simbólica:

Na obra musical existe sempre uma zona de irrealidade que só pode ser apreendida através da mediação de obras assimiladas e experiências vividas, com as quais não precisamos, necessariamente, identificar-nos, mas que apreendemos e observamos [...] porque acreditamos que sobre elas, mais que sobre outras, está colada a história e, mais livremente, somos levados a investir nelas talvez a parte melhor e não revelada de nós próprios e, mais abertamente, o nosso inconsciente musical (p. 6).

É, ainda, Berio quem, referindo-se à música eletrônica, coloca como um dos maiores problemas musicais do nosso tempo a distância entre as dimensões acústicas e conceitual da música. Tal problema parece comprometer, no caso da música eletrônica, as funções de representação simbólica e de comunicação (p.33), segundo as observações do autor.

No âmbito das músicas “populares” e “folclóricas” a função aqui considerada parece mais evidente, segundo os autores revisados, sobretudo entre as últimas, que associam temáticas religiosas e cotidianas. As músicas “populares”, sobretudo através de suas letras, exerceriam também essa função. Cabe indagar em que medida a referida função estaria presente na música, propriamente dita.

Quanto à música “de massas”, poder-se-ia caracterizar a ocorrência da função de representação simbólica, embora fundada, segundo Schurmann (1989) e Adorno (1975), em valores ilusórios, ou seja, valores de troca, manipulados pela indústria cultural. A apropriação, pela música de massas, de temas, estruturas, práticas, técnicas das músicas “populares”, “folclóricas” e “sérias” conduzem, segundo Schurmann (1989), a uma fruição apenas epidérmica, despida de significado verdadeiro, marginalizando a antiga cultura dominante (p.183-184). Contudo, apesar de considerada ilusória, a representação simbólica parece presente também na música “de massas”.

Função de Reação Física

No âmbito da música séria, na Quarta Idade, não se encontraram referências que permitam assinalar a ocorrência nítida desta função, embora se possa argumentar que toda e qualquer música provoca sempre alguma reação física, ainda que a nível biológico.

No âmbito dos concertos, a reação física só é cogitável ao nível da reação emocional (o que envolve, sem dúvida, o aspecto físico), ainda que tal reação seja culturalmente condicionada, conforme já foi comentado anteriormente. A produção de música religiosa, no século XX, prioritariamente dirigida (ainda que escassa) às salas de concerto, também se situa neste exemplo.

A utilização de hinos e marchas de carácter cívico é registrada, na literatura, na história do século XX, muitas vezes com a finalidade de conduzir o comportamento da multidão, reportando-se, também, à função de reação física. O mesmo se aplicaria à música destinada à dança. Segundo transparece na literatura revisada, é no âmbito das músicas “populares”, “folclóricas” e “de consumo”, que frequentemente vêm associadas à dança, que a reação física se faz mais evidente.

Função de Impor Conformidade a Normas Sociais

Alguns exemplos citados, no âmbito da música “séria”, como a “Elegia Violeta para Monsenhor Romero”, de Jorge Antunes, que é uma homenagem ao Monsenhor, um protesto pelo seu assassinato e uma exaltação à justiça, poderiam, talvez, ser relacionados à função de impor conformidade a normas sociais. A estruturação da música citada, acessível apenas a uma minoria absoluta de “experts”, restringe, contudo, o alcance dessa função. É o mesmo caso de outras obras, como “Treno para as vítimas de Hiroshima”, de Penderecki, ou “O canto suspenso”, de Nono, composto sobre cartas de membros da Resistência europeia, condenados à morte (ABRAHAM, 1986, p.844), ou ainda “Yo lo vi”, de De Pablo, tratando dos desastres da guerra (BELTRANDO-PATIER, 1982, p.602), etc.

Entre as músicas “folclóricas”, “populares” e “de consumo”, na maioria das vezes associadas a letras, a imposição de conformidade a normas sociais

pode ser mais evidente. A sátira política ou aos costumes é um exemplo que pode facilmente ser localizado no exame das letras de canções diversas. As canções de protesto também são frequentes, e referências a elas podem ser encontradas, por exemplo, em Campos (1968), no contexto da bossa-nova (p. 49). A música certamente interage com essas letras, integrando o significado dessas músicas.

Menuhin (1981) apresenta exemplos de hinos e canções “populares” que podem ser enquadrados na função de imposição de conformidade a normas sociais: “We shall overcome”, cantado por milhares de homens e mulheres brancos e negros, com a “mesma mensagem de dignidade que ouvimos na voz sonora do Dr. Martin Luther King”, e “Blowin in the wind”, escrito e cantado por Bob Dylan, um grito de consciência em uma época de profundas discussões quanto às metas nacionais e sociais, envolvendo a guerra do Vietnã (p.290-291).

Waldenyr Caldas (1987), no capítulo denominado “O tempo de Alvarenga e Ranchinho” assinala o importante papel dessa dupla no contexto da música “sertaneja” e da sátira política por eles veiculada, principalmente dirigida à ditadura de Getúlio:

A ditadura de Getúlio Vargas governava o país. [...] Alvarenga e Ranchinho resolveram contestá-la, denunciá-la através do “desafio” e do ponteio da viola. Sempre que podiam, ridicularizavam publicamente a figura do ditador gaúcho. Alvarenga, líder da dupla, além de politizado e irreverente, era extremamente radical. Não deixava jamais passar em branco uma atitude, uma medida autoritária de Vargas. Satirizava na mesma hora e depois incluía em seu repertório. Por causa disso, a dupla foi várias vezes levada à prisão, mas também às paradas de sucesso (p.46).

É preciso, contudo, ressaltar que as letras das canções, sobretudo das músicas “de massas” - nem sempre estão voltadas para “impor conformidade a normas sociais”. Pelo contrário, muitas delas visam a escandalizar ou a romper com padrões sociais (possibilidade descrita por Merriam), aos quais não buscam “conformar-se”, e sim romper com eles, embora tal ruptura não signifique ruptura do sistema. A indústria cultural manipula tais tendências (assim como nas novelas de televisão), procurando atingir um público vulnerável a essas influências.

Função de Validação das Instituições Sociais e dos Rituais Religiosos

Provavelmente, na Quarta Idade, a música “folclórica”, segundo autores revisados, seja a que melhor realiza essa função. Schurmann (1989), em citações já apresentadas, faz essa observação. Waldenyr Caldas (1987), referindo-se às origens da música “caipira”, cuja ligação é intensa com o folclore, destaca sua importância social, através de várias funções:

A importância dessa música, porém, é muito maior do que possa parecer. Até porque ela nunca aparece apenas enquanto música. Além da evidente função lúdica de lazer, deve-se ainda destacar seu papel na produção econômica através do “mutirão”, no ritual religioso das festas tradicionais da Igreja e, principalmente, como elemento agregador da própria comunidade, mantendo-a coesa através da prática e da preservação dos seus valores culturais (p.15) .

A função de validação das instituições sociais e dos rituais religiosos parece transparecer na referência à música “caipira” acima apresentada, convergindo com as observações de Schurmann..

No âmbito da música séria, no século XX, a função aqui considerada não pode ser identificada, com clareza, através dos exemplos e análises constantes da bibliografia consultada. Aparecem referências à utilização de hinos e canções, inclusive com a função de conduzir o comportamento das multidões, que, indiretamente poderiam contribuir para a validação de instituições sociais e religiosas. Quanto às obras sacras compostas na atualidade, parecem mais destinadas a um papel de concerto que à função aqui considerada.

Beltrando-Patier (1982) faz, contudo, uma referência que permite remeter à função de validação:

Na Espanha, adotou-se a doutrina dodecafônica para se destacar da estética governamental, sob a ditadura do General Franco. Em 1939, realmente, a música espanhola [...] perde seu dinamismo próprio. A desorientação anterior à guerra conduz a uma arte quase reacionária, frequentemente calcada, de forma inconsciente, sobre a política da região (p.601).

Pode-se, contudo, indagar se realmente essa arte “reacionária” seria uma forma, ainda que inconsciente, de validar o regime político da ditadura de Franco.

Também no que diz respeito à música “de consumo” - música “de massas” - fica difícil, ou mesmo impossível, identificar essa função, sobretudo se adotarmos o ponto de vista de Adorno (1975), que considera que essa música promove a substituição de valores verdadeiros por valores, apenas, de mercado... Mas a música “de massas” não estaria validando o sistema capitalista e suas instituições, justamente por preconizar os valores de mercado? Muitas indagações podem, sem dúvida, ser abertas a esse respeito, embora não caiba ampliar, aqui, essa discussão.

Função de Contribuição para a Continuidade e Estabilidade da Cultura

A grande ruptura produzida pela música “séria”, assinalada por Wiora (1961) como um dos marcos da Quarta Idade, não parece, à primeira vista, permitir sua inclusão na contribuição para a continuidade e estabilidade da cultura. O distanciamento crescente do público, a adoção de estruturas de difícil acesso, a restrição gradativa de papéis sociais que a música “séria” possa desempenhar (conforme vem transparecendo na revisão aqui realizada) parecem excluí-la do exercício dessa função. Cabe lembrar, porém, a intensa veiculação, nas salas de concerto e nas gravações, da música “séria” de séculos anteriores. Ao ser mantida “viva”, essa música contribui, de alguma forma, para a continuidade e estabilidade da cultura. A música “séria” composta no século XX, apesar do distanciamento de grande parte da sociedade, dá continuidade a alguns aspectos musicais e estéticos, mesmo que não muito evidentes (a série dodecafônica, por exemplo, continua a utilizar os doze sons da escla cromática).

Os exemplos já apresentados anteriormente, relativos à música “popular” e à música “folclória” apontam para a inclusão dessas músicas na função aqui considerada, sobretudo no que se refere à última, que, segundo autores revisados, estaria mais próxima da cultura e da sociedade.

Quanto à música “de massas”, cujo objetivo é promover valores de

mercado, na interpretação de Adorno, pode parecer duvidoso incluí-la na função de contribuição para a continuidade e estabilidade da cultura, mesmo quando ela, aparentemente, pareça fazê-lo. Pode-se, contudo, considerar que a manutenção do “status quo” do mundo capitalista (e de sua cultura, mesmo que de valores considerados ilusórios) é garantida em parte, no século XX, pela indústria cultural e pela música “de massas”.

Função de Contribuição para a Integração da Sociedade

A música “séria” do século XX, ou seja, a “música de papel”, no dizer de Wiora (1961), não parece ter condições de desempenhar a função integradora, num sentido mais amplo, porque acha-se voltada para um restrito público de iniciados.

A música “séria” de séculos anteriores, veiculada atualmente em concertos públicos, muitas vezes ao ar livre, e destinados a atingir o “povo”, em geral, poderia, em alguma medida, sugerir a presença dessa função, apesar das observações já apresentadas anteriormente, referentes à perda do conteúdo original das músicas de outras épocas, quando realizadas fora de seu momento histórico-social. Sua inclusão nessa categoria - integração da sociedade – se considerada legítima, parece registrável, apenas, em caráter superficial.

A música “popular”, a música “folclórica” e a música “de consumo” realizam, segundo a literatura revisada, ainda que em graus diferentes, a função de contribuição para a integração da sociedade. Os exemplos já apresentados parecem ilustrar, com clareza, a presença dessa função nas músicas acima referidas.

Vale ressaltar, mais uma vez, o caráter ilusório e alienante da música de massas, conforme assinala Adorno. A integração de indivíduos em torno de valores induzidos pela indústria cultural é ilusória, segundo ele, visando à massificação dos indivíduos e à sua submissão aos ditames do mercado. A “integração” de grandes multidões de indivíduos em espetáculos de “rock” (fenômeno musical incluído, aqui, na categoria música “de massas”) é comentada por Menuhin (1981), conferindo-lhe contornos peculiares e

reconhecendo, neles, algum tipo de integração social:

Parte do atrativo do rock and roll está em seu senso de participação coletiva. Os jovens, como sempre, necessitam da segurança que lhes dá a presença de seus semelhantes [...] , acima de tudo, em espetáculos públicos, onde a histeria da adulação faz parte de seu modo de expressão[...]. A multidão de fãs em um concerto de rock é uma proclamação evidente de identidade coletiva (p. 279).

O caráter ilusório, segundo Adorno (1975) dessa integração decorre da indução de falsos valores, que o autor assinala em sua análise da música “de massas”.

Menuhin (1981) reforça esse aspecto de diluição das identidades, de destruição da individualidade através dos grandes espetáculos públicos de música “de massas”. Referindo--se aos Rolling Stones, ele menciona uma “parede de som”, que “visa a entorpecer todos os sentidos conscientes, não deixando outra escolha para a pessoa, senão a de se render e participar”. A histeria gerada por esses espetáculos é assinalada por Menuhin, que considera que a música dos Rolling Stones “parece mais eliminação de estruturas, fazendo tudo voltar ao barro cru” (p.28). A alienação e a histeria coletivas assinaladas pelo autor são aspectos da música “de massas” que, no âmbito da integração social, não podem deixar de ser assinalados.

Finalizando este capítulo, incluímos a seguir algumas considerações, no que concerne às funções sociais da música.

Primeiramente, é preciso registrar que não houve qualquer pretensão de estabelecer rótulos ou categorias estanques ou definitivas, mas, apenas, de tentar ordenar e interpretar o vasto material colhido, de forma a viabilizar sua utilização no âmbito desta pesquisa.

Em segundo lugar, cabe lembrar que o próprio Merriam assume dúvidas, hesitações e necessidades de aprofundamento em relação a diversos aspectos pertinentes às funções sociais da música e à categorização que ele propõe, o que reforça a necessidade de que nem a classificação que ele apresenta nem a apreciação histórica dessas funções, aqui realizada, sejam encaradas de forma rígida ou definitiva.

A categorização da história da música em quatro idades, proposta

por Wiora, também é passível de muitos questionamentos, mas as ressalvas a respeito já foram apresentadas.

Finalmente, faz-se necessário assinalar que, sobretudo no âmbito da Quarta Idade, é preciso um aprofundamento da questão. É preciso ter em mente que, ao analisarmos um ambiente histórico que estamos vivenciando, nossas possibilidades de clareza são, provavelmente, menores do que ao enfocar períodos anteriores.

Por outro lado, não podemos de todo evitar que o “olhar” do século XX esteja presente na análise de períodos históricos anteriores - o que seria minimizável, em certa medida, com a análise de tratados e de textos diversos das épocas enfocadas, mas essa tarefa não foi assumida no contexto deste trabalho, e mesmo esses documentos necessitam de interpretação e de relativização de seu conteúdo..

Além disso, evidencia-se que as peculiaridades da música do século XX exigem um estudo específico das funções sociais da música. As próprias divergências entre os tratadistas e filósofos de nossa época apontam no sentido desse estudo mais aprofundado. Em que categoria, por exemplo, deve-se situar o exemplo abaixo, que Menuhin (1981) apresenta, relativo à música do compositor norte-americano John Cage?

(...) Cage fez uma apresentação em Cambridge, Massachusetts, de um evento que chamou de Harvard Square. Colocou um piano em uma ilha para pedestres no centro da praça, e logo se formou uma multidão. Cage acionou um cronômetro, fechou o piano e cruzou as mãos. A multidão esperou. Depois de um certo tempo, determinado pela consulta ao I Ching [...] ele abriu a tampa do teclado e ficou de pé. O público aplaudiu, enquanto Cage se curvava agradecendo. E o que foi apresentado? Nada mais que o ambiente de som do trânsito de Harvard Square, conversas casuais, passos e outros ruídos (p.269).

Não cabe só a dúvida quanto à categoria em que esse exemplo se insere, mas também a pergunta levantada pelo próprio Menuhin: “A música é som ou não som?” (p.270). J. J. de Moraes (1989) apresenta uma das possíveis respostas a essa pergunta, quando considera que o silêncio, na música do ocidente, passou a assumir um papel estrutural, tomado em pé de igualdade com o som (p.81). Moraes acrescenta, ainda, que John Cage concluiu

que o silêncio também é música, tendo, inclusive, construído sobre ele boa parte de sua poética, considerando-o um novo portador de informações, gerador de novos e insuspeitados significados.

Uma outra consideração interessante sobre o papel do silêncio na música contemporânea pode ser retirado de Campos (1968), quando assinala que a pausa, ou seja, o silêncio, é utilizado na bossa-nova como um elemento estrutural, como sendo um aspecto do som : som-zero (p.22). A análise do papel do silêncio na música do século XX certamente merece um trabalho à parte.

Outro exemplo que suscita a dúvida sobre o que é música e sobre as categorias passíveis de serem reconhecidas para as funções sociais da música é apresentado por Moraes (1989): “Hoje, em um universo visto não mais como algo fechado ou imóvel, mas relativizado e em expansão, como o proposto pela física moderna, não existe razão para aceitar a própria música como um processo(p.10).” O autor segue apresentando um exemplo de música do compositor norteamericano La Monte Young (1935), denominada “Composição 1960 n. 5”, que deve ser construída aleatoriamente, seguindo-se o movimento de uma borboleta (p.10), exemplo esse que põe em discussão, além papel do silêncio, o conceito de forma.

Outras questões podem ainda ser levantadas. Onde, por exemplo, incluiríamos a música estocástica, ou seja, aquela baseada em cálculos das probabilidades? A que função corresponde a música utilizada para preencher os vazios do silêncio, que muitos homens do século XX não podem suportar, conforme alguns autores observam? Que papel desempenham os novos materiais sonoros na música contemporânea?

Os corpos sonoros não rendem de forma alguma o que se espera deles. O microfone capta o que há de mais imprevisível. Muitas vezes, perde-se e recomeça-se até que se obtenha um objeto sonoro interessante [...] . Uma chapa de folha metálica, um abajur, um ventilador, desviados de sua utilização normal dão resultados sonoros insuspeitados (FERRARI, citado por BARRAUD, 1975, p.152).

Outras funções, além das categorizadas por Merriam parecem ser sugeridas pela observação dos exemplos analisados ou mesmo pelos auto-

res revistos, como é o caso de Adorno (1975), ao assinalar a música como ruído de fundo para nossas atividades cotidianas, ou de Berio (1981), quando preconiza uma função consolatória para a música, considerando que ela pode tornar-se “símbolo de uma possibilidade de leitura consolatória e até utópica do mundo” (p.19).

A função consolatória da música, a que Berio se refere, tem correspondente na categorização de Merriam? Que outras funções, fora da perspectiva funcionalista de Merriam, poderiam ser identificadas? Conscientização? Transformação individual ou social? Representação de conflitos sociais? Alienação?

Cabe, ainda, citar Berio (1981), contrapondo sua palavra a todos os argumentos levantados aqui à incompreensibilidade da música séria de vanguarda: “Não creio em quem diz : ‘não entendo esta música; quer me explicar?’ Significa que ele não entende a si mesmo e não sabe o lugar que ocupa no mundo e nem suspeita que a música é também um produto da vida coletiva (p.11).”

E cabe, também, assinalar que, embora predominem opiniões restritivas à música “séria” contemporânea, na bibliografia consultada, esse não foi o critério de sua seleção, e sim a sua respeitabilidade (e de suas fontes). O que se parece evidenciar é um notório desconforto dos autores contemporâneos diante dessa música, ou mesmo a incompreensão dela - o que constitui, também, fenômeno digno de análise.

Assim, a revisão e as sistematizações apresentadas neste capítulo não pretendem (e não podem, naturalmente) esgotar o tema abordado. Além disso, é preciso considerar as limitações inerentes a qualquer estudo de tão grande abrangência.

Contudo, o material aqui apresentado parece suficiente para abrir uma perspectiva de revisão da história da música (e em especial, é claro, das funções que a música desempenhou e desempenha), bem como colocar fundamentos preliminares a uma discussão mais profunda sobre o ensino superior de música, centrada em seu conteúdo- a música - a partir da ótica de suas funções sociais.

4. ENSINO DE GRADUAÇÃO E FUNÇÕES SOCIAIS DA MÚSICA

O objetivo deste capítulo é trazer para o âmbito do ensino de graduação em música o enfoque da função social da música, cuja retrospectiva histórica e classificação foi feita no capítulo anterior, a partir da revisão da literatura especializada. A bibliografia consultada menciona, em diversas passagens, a necessidade de revisão dos cursos de música.

Harnoncourt (1988) situa na Revolução Francesa uma importante modificação na relação mestre-aprendiz, que passou, no âmbito do ensino da música, a ser substituída por uma instituição - o Conservatório.

Poder-se-ia qualificar o sistema deste conservatório de educação político-musical. A Revolução Francesa tinha quase todos os músicos de seu lado, e logo se percebeu que, com a ajuda da arte, em especial da música [...], se poderia influenciar as pessoas. Naturalmente que o aproveitamento político da arte para clara ou imperceptivelmente doutrinar o “cidadão” ou o súdito já vem de longa data; apenas isto ainda não tinha sido aplicado à música de forma tão sistemática (p.29).

Segundo Harnoncourt, o método do conservatório francês buscava integrar a música ao processo político geral, através de minuciosa uniformização dos estilos musicais.

O princípio teórico era o seguinte: a música deve ser suficientemente simples, para que possa ser por todos compreendida (contudo, a palavra “compreender” perde aqui o seu sentido próprio); ele deve tocar, excitar,

adormecer ... seja a pessoa culta ou não; ela deve ser uma “língua” que todos entendam, sem precisar aprendê-la (HARNONCOURT, 1988, p.29).

O novo ideal de “égalité” (igualdade) subsidiava essa diretriz aplicada à música, preconizando-a como música para todos, contrariamente à tendência elitizante do período anterior:

Os mais importantes professores de música da França precisavam consignar as novas ideias num sistema rígido. Tecnicamente, tratava-se de substituir a retórica pela pintura. Foi assim que se desenvolveu o sostenuto, a grande linha, o legato moderno . [...] Essa revolução na educação musical foi de tal forma radicalmente levada adiante que, em algumas décadas, por toda a Europa, os músicos passaram a ser formados pelo sistema de conservatório. Porém o que parece mais grotesco é que, ainda hoje, tenhamos esse sistema como a base da educação musical! Tudo o que era anteriormente importante foi dissolvido (Harnoncourt, 1988, p. 30).

Harnoncourt prossegue no desenvolvimento da questão, afirmando que a educação musical atual continua aplicando, aparentemente sem qualquer reflexão, princípios teóricos que, há cento e oitenta anos, faziam sentido, mas que não são mais compreendidos, hoje em dia. O autor condena a formação demasiadamente centrada na técnica, e enfatiza a necessidade de, através de outros estudos e leituras, ampliar a compreensão da música, de suas diversas linguagens e estilos. Só assim não se estariam formando apenas acrobatas, cuja preparação essencial reside na técnica. Segundo Harnoncourt, essa maior compreensão da música terminaria tendo reflexos nos programas de concerto, levando os ouvintes, também eles, a uma nova formação, que não aceitaria mais uma prática musical embrutecedora, calcada na monotonia dos programas.

Como consequência lógica, a separação entre “música popular” e “música séria”, assim como entre a música e seu tempo, desaparecerá, e a vida cultural irá encontrar novamente sua unidade. Este deveria ser o objetivo da educação musical em nosso tempo. Já que há instituições destinadas a este fim, deveria ser mais fácil mudar e influenciar seus objetivos, dando-lhes um conteúdo novo. Do mesmo modo que a

Revolução Francesa conseguiu, com o seu programa de conservatório, uma mudança radical na vida musical, a época atual também poderia consegui-lo desde, é claro, que estejamos convencidos da necessidade destas mudanças (Harnoncourt, 1988, p.33).

As observações de Harnoncourt permitem assinalar um aspecto importante no atual ensino de música - a utilização de modelos técnicos e teóricos cujo significado não pertence a nossa época. Esse fato relaciona-se à crise que a música atravessa em nosso século, crise essa já descrita no capítulo anterior, e que se situa predominantemente, segundo os autores consultados, no âmbito da cultura burguesa.

Schurmann (1989) é um dos autores que assinala a crise musical contemporânea, diante da desativação da linguagem musical burguesa, preconizando a urgente retomada dos “atos de musicar” e uma revisão completa do papel da música na educação e na sociedade. A música, então, a partir dessa revisão, resgatando seu papel eminentemente criador, deixaria de ser uma mercadoria de consumo, consumida por massa amorfa, e readquiriria sua qualidade de modo de comunicação, totalmente inserido no cotidiano de uma nova comunidade social.

Também as palavras de Schurmann permitem assinalar outro importante aspecto relativo ao atual ensino de música - a necessidade de resgatar a função comunicadora da música, bem como seu papel eminentemente criador, de forma a estabelecer sua possibilidade de atuar no cotidiano social. Embora abordando diferentemente a questão da educação musical, tanto Harnoncourt quanto Schurmann levantam temas que apontam em direção da relação entre função social da música e ensino de música.

Fischer (s.d.) é outro autor que registra a crise, no mundo burguês, da cisão entre música “erudita”, afastada do povo, e música “popular”, de diversão, com “pequeno valor”, em geral. O autor afirma que um dos objetivos da educação sistemática é exatamente ampliar essa cisão (p.221). A afirmativa de Fischer também pode ser direcionada para uma reflexão sobre a função social da música e do ensino sistemático de música, no dizer do autor, empenhado em enfatizar a separação entre música “erudita” e “popular”. Embora Fischer não aprofunde a questão, cabe buscar responder qual a função social do ensino calcado nessa separação, e por que isso acontece.

A preocupação com o ensino de música, no Brasil, reflete-se em diversos eventos nacionais realizados nos últimos anos, com a finalidade de discutir o tema e apresentar propostas para superar a reconhecida crise no setor. Nessa linha, podemos citar o I Encontro Nacional de Educação Musical, promovido no Rio de Janeiro, em 1972, pelo Conservatório Brasileiro de Música; o Seminário sobre o Ensino das Artes e suas Estratégias, realizado em Ouro Preto, em 1981, pela CAPES; o II Encontro Nacional de Pesquisa em Música, promovido pela UFMG, em 1985, em São João Del-Rei (que, embora não direcionado especificamente para o ensino de música, também apresentou contribuições nesse sentido); o V Encontro Nacional de Educação Musical, realizado em 1986, no Rio de Janeiro, pelo Conservatório Brasileiro de Música; o II Simpósio sobre a Problemática da Pesquisa e do Ensino Musical no Brasil (SINAPEM), realizado em 1987 em João Pessoa, promovido pela SeSu, CAPES, CNPq e UFPb; o II Congresso Internacional de Música, realizado em 1987, no Rio de Janeiro, pela Escola de Música da Universidade Federal do Rio de Janeiro, entre outros.

Koellreutter (1985), em trabalho apresentado no II Encontro Nacional de Pesquisa em Música (São João Del-Rei), assinala a crise do ensino de música no Brasil e, tal como Harnoncourt, remete à herança dos conservatórios europeus:

Acontece que os nossos estabelecimentos de ensino musical ainda se orientam pelas normas e pelos critérios em que estavam baseados os programas e currículos dos conservatórios europeus do século passado, revelando-se instituições alheias à realidade musical brasileira, na segunda metade do século XX, e servindo, dessa maneira, a interesses que não podem ser os interesses culturais de nosso país (p.192).

Em âmbito interno, a Escola de Música da UFRJ realizou, no período de 1986 a 1989, jornadas destinadas à revisão de seus currículos, com a participação plena de professores e alunos. Desses encontros resultou um documento preliminar, compilando todas as propostas apresentadas. Contudo, a partir de 1989 o processo foi interrompido e o documento básico não chegou a ser analisado pela comunidade. Nesse documento transparece uma preocupação com a significação social, expressa numa busca

de maior inserção com o mercado de trabalho. Os cursos de graduação e seu conteúdo tradicional não foram, contudo, revistos a partir de uma nova ótica, que rompesse com a tradição e a inércia.

Revedo os relatórios dos eventos citados nos parágrafos anteriores, observa-se que há reconhecidamente uma insatisfação geral com o ensino de música no país. O II Encontro Nacional da ABEMUS (Associação Brasileira de Escolas de Música), realizado em 1990, na Escola de Música da UFRJ, evidenciou esse fato. Contudo, as propostas de reformulação nunca chegaram a ser aprofundadas e, geralmente, não representam reestruturações significativas, que impliquem num redirecionamento filosófico do ensino de música.

Algumas teses e artigos assinalam questões fundamentais para essa revisão filosófica e, conseqüentemente, metodológica e de conteúdo dos cursos de música, sem que, porém, em qualquer momento, se tenha encontrado uma análise do tema a partir da função social da música. Algumas abordagens se aproximam da questão da função social, mas em nenhuma delas constitui o eixo fundamental, da forma como aqui se processa.

Buscando contribuir para o avanço da análise da problemática do ensino de graduação em música no Brasil, o mesmo foi analisado nesta pesquisa a partir desse eixo - a função social da música. Os exemplos foram tomados à Escola de Música da UFRJ, não por ser a única detentora de tais problemas, mas pelas razões que se seguem: 1) é a mais antiga do Brasil, e, até certo ponto, forneceu modelos que se difundiram por todo o país; 2) é o universo mais próximo deste pesquisador, por ele vivenciado como discendente, e, atualmente, como integrante de seu corpo docente; 3) é possível supor que muitas das observações e conclusões baseadas na observação da EM/UFRJ possam, na maioria das vezes, ser aplicáveis ao resto do país.

Para tal exemplificação, anexou-se a este trabalho parte de um catálogo publicado em 1981 pela Direção da Escola de Música da UFRJ. A parte desse catálogo transformada em anexo (Anexo 1) é a que se refere à Estrutura Acadêmica da EM/UFRJ, vigente até hoje, contendo: 1) Relação dos Cursos e Habilitações; 2) Currículo por Habilitação; e 3) Ementas.

Questionou-se, a partir do exemplo selecionado (EM/UFRJ), o ensino de graduação em música, a partir do enfoque da função social da música.

ca, e, para melhor ordenação do estudo, foram retomadas as funções sociais da música identificadas por Merriam, buscando interpretá-las no nível de ensino aqui delimitado, a partir da análise de seu conteúdo. Cabem, porém, observações introdutórias, cuja finalidade é delinear algumas características gerais do ensino superior de música.

Primeiramente, observamos que o ensino de graduação em música, no Brasil, tem-se baseado, historicamente, no ensino de música “séria”. Evidencia-se, inclusive, entre seus professores, forte preconceito contra os demais tipos de música, por eles considerados, frequentemente, como de natureza inferior. Observa-se, portanto, que o universo musical do ensino de graduação e o da música “séria”, havendo, apenas, pequenas e isoladas referências às músicas “popular” e “folclórica”, que praticamente não fazem parte da vivência musical do aluno no decorrer de sua formação.

Uma segunda observação preliminar, igualmente importante, é a de que, tal como nas salas de concerto, o repertório musical trabalhado nas escolas de música é prioritariamente (poder-se-ia, até, dizer que quase exclusivamente) o da música “séria” dos séculos XVIII e XIX, assim como o conteúdo geral enfocado é, prioritariamente, centrado naqueles séculos. A problemática relativa a esse fenômeno, inédito na história da música, já foi abordada no capítulo anterior, cabendo, aqui, transportá-lo para o âmbito do ensino de graduação atual. Essas observações relativas ao repertório basearam-se no exame da listagem de obras para piano do Curso de Graduação da Escola de Música da UFRJ, vigente em 1992 (ano de conclusão da tese). O exame desse repertório evidencia as observações feitas e foi escolhido como exemplo por dois motivos: 1) o curso de piano é o que conta com maior número de alunos; 2) ainda que com variações quanto à proporção de autores contemporâneos e autores dos séculos XVIII e XIX, os repertórios dos demais instrumentos refletem as mesmas características gerais do de piano.

Uma terceira observação diz respeito à ênfase dada nos cursos de graduação aos procedimentos técnicos, o que é assinalado por diversos autores (Koellreuter, 1985; Harnoncourt, 1988; Jardim, 1988, entre outros). A técnica é ferramenta da arte, serve a ela, viabiliza sua expressão, mas não é um fim em si., nem pode ser exacerbada, em detrimento de práticas criati-

vas, reflexivas, interpretativas. Schaeffer (1966) alerta para o fato de que a técnica é uma mágica, sobre a qual repousa toda a realização musical, mas que não pode, jamais, ser transformada em um fim. É, contudo, numa situação de ênfase que os procedimentos técnicos aparecem nesses cursos...

Uma quarta observação relativa aos cursos de graduação em música diz respeito à minimização dos procedimentos criativos, o que corresponde a uma atrofia dos processos de produção musical e a uma ênfase nos de reprodução. Praticamente não se cria, livremente, nesses cursos, seja saber musical, seja musicológico. As atividades privilegiadas são aquelas de reprodução de repertório, sendo que, conforme já assinalado anteriormente, esse repertório é prioritariamente o dos séculos XVIII e XIX.

A ênfase nos mecanismos reprodutórios conduz a uma quinta observação, que é a da ênfase dada à música escrita, nos cursos de graduação, com uma consequente supervalorização dos mecanismos de leitura.

Finalmente, uma sexta observação diz respeito à apresentação do conteúdo em disciplinas sequenciais, de conteúdo crescente, dispostas através dos períodos, numa perspectiva linear-evolucionista (vide Anexo 1), o que é observável, também, no repertório musical dos instrumentos. Cabe ao aluno, apenas, seguir essa trajetória pré-determinada, e, ao professor, ministrar conhecimentos pré-determinados, também, nessa sequência.

A partir dessas observações iniciais, procurou-se identificar, entre as funções sociais assinaladas por Merriam, aquelas que seriam atendidas pelo ensino de graduação em música, tal como ele hoje é estruturado. As categorias de Merriam foram tomadas como instrumento auxiliar nessa tarefa, não havendo a finalidade de esgotar, nessa análise, a questão do conteúdo dos cursos de graduação em música.

A proposta, aqui tal como no capítulo anterior, é de proceder a uma análise funcional (e não funcionalista), na forma como Demo (1989, p.28) assinala: a análise funcional visa a “investigar funções de algo na sociedade, sem reduzi-lo a este aspecto, o que já seria funcionalismo”. Ou seja, a investigação sobre as funções sociais da música trabalhada nos cursos de graduação não constitui, neste trabalho, um fim em si, uma tentativa de reduzir toda a questão a essa perspectiva. Constitui, antes, um meio para que se busque lançar luzes sobre a problemática de tais cursos e para que se

possa ousar o esboço de outras perspectivas, que não estarão confinadas à ótica funcionalista.

Função de Expressão Emocional

Retomou-se, inicialmente, a função da expressão emocional. Certamente esta função não está inteiramente ausente nos cursos de graduação, mas sem dúvida podemos identificá-la como atrofiada. Por que? As raízes básicas estariam naquelas características já assinaladas: o ensino está calcado em ênfase nos procedimentos técnicos; o repertório trabalhado, por ser prioritariamente de épocas passadas, não corresponde a conteúdos atuais, e só pode ser apreendido parcialmente; os procedimentos criativos são minimizados ou ausentes nos referidos cursos, de vez que privilegiam a reprodução calcada na leitura musical, ao invés da produção (teórica ou prática).

A ênfase nos procedimentos técnicos, além de observada e vivenciada pessoalmente, pela autora desta pesquisa, é assinalada por diversos autores. Harnoncourt (1988), no início deste capítulo, já foi citado, questionando a excessiva ênfase nos procedimentos técnicos, na formação musical sistemática. Jardim (1988) também identifica esse problema, relacionando-o, inclusive, à ênfase nos procedimentos reprodutores nas escolas de música, bem como à hipertrofia da escrita e da leitura musicais. Ou seja, ao considerarem somente a música escrita, as escolas trabalham apenas com processos de reprodução musical, que, para isso, necessitam de um adestramento técnico - seja físico, no âmbito dos movimentos do músico, seja mental, em termos de dominar a escrita, para, através de uma leitura ágil, melhor reproduzir o que se lhe apresenta. O autor assinala um afunilamento do conceito de música, a partir desse processo. Pode-se, sem dúvida, complementar afirmando que há, também, no âmbito dessas características, um afunilamento da função de expressão emocional.

Oliveira (1991), ao analisar o currículo de Trompa vigente na Escola de Música da UFRJ, assinala, também, a ênfase nos procedimentos técnicos, em detrimento de procedimentos criativos ou reflexivos. A observação do autor, além de poder ser aplicável à maioria dos cursos de música, serve

de reforço à afirmativa aqui apresentada de que a função de expressão emocional é minimizada nesses cursos.

Koellreutter (1985) também faz referência à ênfase nos procedimentos técnicos - habilidades instrumentais - relacionando-a à concepção global do ensino ministrado pelas escolas de música:

Em sua maioria, as escolas de música não passam de pretensas fábricas de intérpretes para as promoções musicais da elite burguesa, o que significa, em termos de ensino musical, especialização unilateral, aperfeiçoamento exclusivo das habilidades instrumentais, e preparação de um tipo de musicista que vê seu ideal na apresentação de um repertório, inúmeras vezes repetido, de valores assim chamados “eternos”, estabelecidos e apreciados pela elite (p.142).

A outra questão levantada, pertinente ao afunilamento da função de expressão emocional, diz respeito ao repertório, que, conforme observação anterior, é centrado nos séculos XVIII e XIX, o que pode, facilmente, ser comprovado pelo exame dos currículos dos diferentes cursos (vide Anexo 1). Ora, no capítulo anterior, foram apresentadas análises de diversos autores sobre o predomínio absoluto desses repertórios nas salas de concerto, destacando-se o fato de que o conteúdo que essas músicas veiculam não é o de nossa época e que, na verdade, já não podemos apreendê-lo completamente. Cabe observar que conteúdo e significado, em música, são conceitos próximos ou igualáveis, se for considerado que conteúdo corresponde a estruturas musicais impregnadas das vinculações sociais em que se inserem, ou seja, impregnadas de significados sociais. Quer denomine-se conteúdo ou significado, quando provém de outro contexto ou época não é inteiramente acessível a nós, e é nesse sentido que é questionado o predomínio de obras (e de conteúdos) de outras épocas.

É interessante, a respeito da relação entre função de expressão emocional e repertório, citar Merriam (1964, p.12), quando ele assinala a existência de “emoções e expressões ocidentais”, decorrentes de atitudes e valores adquiridos culturalmente. Ou seja, a partir de modelos estéticos condiciona-se a expressão e a emoção das pessoas, realizando uma espécie de treinamento social. O autor relata experiências em que a música ocidental, propícia a estimular determinadas emoções, nada despertou em indi-

víduos de outras culturas. Assim, a centralização do universo musical dos cursos de graduação nos modelos de um período determinado conduz a um condicionamento da expressão e da emoção, e restringe a possibilidade de expressão emocional a partir de outras experiências.

Se os cursos de graduação em música privilegiam quase que exclusivamente esse repertório, eles esvaziam a prática musical dos alunos do conteúdo de nossa época, e, conseqüentemente, restringem a possibilidade de uma expressão emocional não alienada socialmente. O saber musical da Quarta Idade da música é marginal nos cursos de graduação, cuja ênfase se dá em obras dos séculos anteriores, que, apenas parcialmente, permitem a realização da função de expressão emocional, que se dá, assim, em bases sociais alienantes.

O outro ângulo pertinente ao afunilamento da função de expressão emocional é o da minimização ou ausência de procedimentos criativos, decorrentes do privilégio dado, nesses cursos, aos procedimentos reprodutores. A questão, de certa forma, já foi enfocada nos parágrafos anteriores; mas cabe reiterar a ênfase que as escolas de música concedem à música escrita e à sua reprodução, com a agravante de que o repertório reproduzido pertence, quase em sua totalidade, aos séculos anteriores. Além do fato de que os processos reprodutivos não permitem o exercício pleno da função de expressão emocional, há que se registrar, também, que a mera reprodução exclui a produção. Ou seja, não se produz música nos cursos de graduação (à exceção dos cursos de Composição) - apenas se reproduz, e isso limita as possibilidades de realizar plenamente a função de expressão emocional.

A respeito do aspecto “criação”, é interessante fazer algumas observações. O artista cria, se expressa, através de formas. Conteúdo e forma, segundo Fischer (s.d., p.152), “são conexos e intimamente ligados em interação dialética”. O mesmo autor, ainda, afirma que “arte é e doação de forma” e que “forma é experiência social solidificada” (p.175-176).

Ora, o ato de criar pressupõe o estabelecimento de formas, que, segundo Read (1958), são essenciais para a apreensão dos significados da arte pelo homem. É preciso, pois, estabelecer uma distinção entre o ato de criar música e o de recriar (reproduzir, interpretar). No primeiro, há a liberdade

plena da proposição de forma e conteúdo (inseparáveis, segundo Fischer, e socialmente condicionados). No segundo, parte-se de formas pré-determinadas, que o intérprete, ao reconstruí-las, apresenta-as aos espectadores, que procederão a uma segunda instância recriadora, ao apreendê-las e re-interpretá-las.

Justifica-se, assim, o ponto de vista aqui assumido de que, ao enfatizarem os processos reprodutórios, os cursos de graduação restringem a função de expressão emocional, ao situá-la, prioritariamente, no âmbito da recriação.

É preciso, ainda, registrar que a música dos séculos XVIII e XIX, cuja base é o sistema tonal, se for considerada uma linguagem (há, sem dúvida, divergências sobre a questão) não o é de nossa época. Portanto, se adotarmos a premissa de que a música é uma linguagem, precisamos considerá-la em termos dinâmicos e atuais, e não como produto acabado e estático, o que ocorre quando cristalizamos os procedimentos musicais na prática reprodutora da música de outras épocas. Perde-se, pois, a experiência do processamento dinâmico, da elaboração permanente da linguagem e, certamente, isso tem reflexos no âmbito da expressão emocional.

A exclusão das músicas “populares” e “folclóricas” da vivência musical dos cursos de graduação também reduz a possibilidade de realização da função de expressão emocional, mais presente, segundo autores revisados, no âmbito dessas manifestações que no da música “séria” (vide abordagens de diversos autores apresentadas no capítulo anterior). Sem pretender encerrar a questão nessa observação, é importante relacionar esse aspecto ao ensino superior de música.



Função de Prazer Estético

Outra função a ser considerada nos cursos de graduação em música é a do prazer estético. O prazer estético, nesses cursos, é direcionado a algumas experiências restritas, ou seja, os modelos estéticos considerados ideais são aqueles do período barroco-classicismo-romantismo. Tal fato pode ser evidenciado, não só pelo repertório prioritariamente calcado em músicas desse período, mas por conteúdos e práticas de certas disciplinas,

como Harmonia e Morfologia (vide ementa no Anexo 1), que têm se nutrido tradicionalmente das normas e princípios estéticos dos séculos XVIII e XIX.

As concepções de harmonia e forma do período barroco-classicismo-romantismo refletem os padrões estéticos daquela época, correspondem à sociedade em que se estruturaram, que não é a de hoje. Aprisionar os conceitos de harmonia e forma às práticas desse período é aprisioná-los no tempo e no espaço. É tirar-lhes a vida, já que a arte é sempre produto de uma cultura determinada e de um determinado período histórico. Pretender universalizar os padrões de uma cultura e de uma época é empobrecimento estético, e, nesse sentido, o ensino uni-direcional para “uma” estética ideal impede a elaboração de novos valores. Ora, estética não é conceito redutível a um único enfoque, e, certamente, ao direcionar a formação do aluno para modelos “ideais” do período citado, perde-se a possibilidade infinita e dinâmica da vivência estética, em sua plena concepção.

Tomando a Read (1981, p.169) as categorias de inteligência cartesiana (fundada no raciocínio) e inteligência estética (fundada nos sentidos), a experiência estética, ligada a esta última categoria, implicaria na apreensão e interpretação do mundo a partir dos sentidos, o que ocorre, por excelência, através da atividade artística (contrariamente, segundo o autor, a inteligência cartesiana trataria da estruturação do pensamento racional e ideal). A apreensão do mundo através da vivência prioritária de modelos artísticos de épocas passadas resultaria num afunilamento da experiência estética, fundada, dessa maneira, numa perspectiva unívoca (os modelos da época enfocada), privando-a da riqueza da experiência múltipla. Restringe-se, pois, a possibilidade do prazer estético, ao reduzir-se o universo musical do aluno e restringe-se, assim, o exercício dessa função.

É preciso, contudo, considerar, tal como Merriam o fez, a função do prazer estético, segundo dois pontos de vista: o do criador e o do contemplador. E acrescentar, tal como Zamacois (1986), um terceiro: o do intérprete. Já foi assinalada, anteriormente, a ênfase que os cursos de graduação imprimem às práticas reprodutivas, em detrimento das produtivas. Ora, se o aluno se limita a reproduzir, ele deixa de exercitar o prazer estético em sua modalidade mais plena, ou seja, aquela inerente ao ato de criar, já ana-

lisado anteriormente. Observa-se, a partir dessa constatação, que esse prazer se vê restrito, nos cursos de graduação, àquele atingível pelo intérprete, ao executar (reproduzir, recriar) obras compostas por outros músicos, na maioria dos casos, também de outras épocas.

Considerando outro ângulo do prazer estético, o do contemplador, é preciso situar o aluno de duas formas: 1) ele mesmo, o aluno, como contemplador; 2) a relação do aluno com as pessoas que contemplam suas realizações musicais. A primeira situação é a do aluno, ele mesmo, como contemplador, cuja formação deveria aprimorar-se no decorrer do curso. Contudo, a concepção de estética que o curso lhe transmite é unívoca, ou seja, provém dos modelos de um único período da história da música, sendo, portanto, absolutamente restritiva. Ao se privar o aluno de vivências estéticas variadas e da compreensão de que estética pressupõe possibilidades infinitas, sem dúvida restringe-se sua percepção e seu prazer. Limita-se, assim, a um universo diminuto, a função do prazer estético.

A presente questão - formação musical do aluno, a partir de modelos tomados a “uma” estética específica, pode ser bem ilustrada pela disciplina Percepção Musical (vide ementas no Anexo 1). A percepção dos alunos é trabalhada a partir de estruturas tonais, que correspondem aos modelos estéticos do período priorizado pelo curso. Resulta desse fato uma limitação da percepção musical dos alunos, modelada e condicionada a partir de parâmetros únicos, o que tem reflexos restritivos na percepção e compreensão de outras estruturas e modelos, e, conseqüentemente, na apreensão estética a partir de outros parâmetros.

A outra situação a ser considerada é a da relação do aluno, no exercício de sua atividade musical, com o público que contempla suas realizações. Ora, se a prática musical nas escolas de música é enfaticamente reprodutora e não eminentemente criadora, se adota prioritariamente modelos alienados de nossa época, a música que daí provém oferece, também aos contempladores, possibilidades de prazer estético restritas.

Pode-se considerar que os “iniciados” usufruem plenamente dessas realizações musicais, mas cabe questionar o produto musical dirigido a tão poucos. Acaso o resto da sociedade não é dotado de sensibilidade musical, de sensibilidade estética? Serão as manifestações musicais “popu-

lares” e “folclóricas” desprovidas da dimensão estética? Duas perguntas que Blacking (1980) formula encaixam-se nesta linha de questionamento:

O desenvolvimento cultural representa um progresso real da sensibilidade humana e da capacidade técnica, ou é sobretudo, um divertimento para uso das elites e uma arma de exploração de classes? É preciso que a maioria seja declarada não musical para que uma pequena elite possa se considerar mais musical? (p.12)

Sem pretender esgotar, aqui, esses questionamentos, cabe citar o mesmo autor quando ele nega valor à distinção entre música clássica e música folclórica, reduzindo tais denominações a simples etiquetas, e quando ele afirma que toda música é popular, no sentido de que ela pressupõe um contrato social. Blacking assinala, também, a atitude dos estabelecimentos de ensino musical, cujo universo musical é centrado na música clássica europeia. Ele classifica esse ensino como elitista, fruto da mentalidade capitalista. Essas afirmativas de Blacking servem de reforço à reflexão dirigida ao universo estético oferecido ao aluno dos cursos de graduação em música, que, além de representar uma limitação das possibilidades estéticas na formação desse aluno, é fruto de uma ideologia que busca valorizar os modelos advindos da cultura burguesa europeia, em detrimento dos demais.

A ementa da disciplina História da Música (vide Anexo 1) também ilustra esse enfoque estético unívoco, na medida em que aborda apenas a música “séria” derivada da tradição europeia. Concessões são feitas ao que seriam os antecedentes dessa música (História da Música I) e pequenas referências são feitas aos seus “consequentes” - música brasileira e música na América Latina são apenas pequenos tópicos isolados na ementa de História da Música IV. Passa-se, assim, ao aluno a falsa ideia de que a história da música da humanidade é a história da música “séria” europeia.

Wisnik (1989) contrapõe-se a esse enfoque, propondo, em “O som e o sentido”, uma história das músicas. Seeger, citado por Dufrenne (1982, v.2, p.148), também critica o ensino de música centrado nos modelos estéticos europeus, reforçando a linha de análise aqui apresentada, sobre os cursos superiores de música, no Brasil:

Quanto mais cedo os historiadores da música ocidental, seguindo o exemplo de quase todas as categorias de historiadores ocidentais, abandonarem o “europocentrismo” e comecem a estudar as músicas não ocidentais (assim como as suas próprias músicas populares e folclóricas, que constituem doravante dados etnomusicológicos) , e quanto mais cedo os etnologistas da música (que deverão ser, na medida do possível, não só antropologistas, mas ainda musicólogos e compreender os não ocidentais) se lançarem na etnomusicologia da música ocidental, considerada como um todo - isto é, englobando tanto a música erudita como as obras populares e folclóricas - , melhor será para todos.



Função de Divertimento

A terceira função identificada por Merriam é a de divertimento, e cabe, aqui, buscar responder em que medida ela pode ser associada às atividades musicais dos cursos de graduação em música, bem como à formação musical por eles desenvolvida.

Como já foi enfaticamente exposto em parágrafos anteriores, a realização musical nas escolas de música dedica-se prioritariamente à reprodução de obras do período barroco-clássico-romântico. As músicas desse período - músicas “sérias” - destinam-se, no âmbito da Quarta Idade, a um tipo extremamente especial de divertimento, ou seja, o de um público de “experts” que frequentam as salas de concerto para usufruir de tais músicas, o que talvez possa ser considerado como diversão.

A redução do universo de experiências musicais na formação do aluno leva a que ele se relacione apenas com essa modalidade fugaz de diversão, que, segundo Adorno, já citado anteriormente, representaria um processo ilusório e alienante, de vez que revestido de todas as concepções fetichizantes que envolvem a música, no século XX. Além disso, a exclusão de outras categorias de música, a “popular” e a “folclórica”, elimina as possibilidades de diversão inerentes a elas. Cabe, aliás, fazer duas observações a esse respeito: primeiramente, a de que, na revisão de literatura realizada, a função de divertimento encontra-se muito mais claramente associada às manifestações “populares” e “folclóricas” que às de música “séria”; em segundo lugar, a de que, apesar das fortes restrições à classificação da música

nessas categorias, é impossível, em se tratando de ensino de música, tal como ele está estruturado e concebido, deixar de considerá-las, pois elas se acham implícitas ao sistema educacional, que, no dizer de Fischer, empenha-se em acentuar essa diferenciação.

Divertimento puro ou associada a outros eventos, como a dança, a música “popular” e “folclórica” é a que lida, mais frequentemente, com essa função. E o ensino de música, ao limitar a vivência musical à música “séria”, parece, também, restringi-la em seu âmbito.



Função de Comunicação



A função de comunicação é outra que Merriam considera, entre as funções sociais da música. A análise dessa função, no que tange aos cursos de graduação em música, pode ter início, mais uma vez, com a questão dos modelos dos séculos XVIII e XIX que são priorizados em seu ensino. Ora, a priorização, por si, já indica uma atribuição de valor maior a esses modelos, e uma pretensão de transformá-los em detentores “da” verdade, no sentido de conformidade com uma regra ou conceito aparentemente único.

Ocorre que a concepção de verdade transmitida como fenômeno estático e cristalizado, independente de época ou ambiente social, exclui a possibilidade, extremamente rica, em arte, de se descobrir as verdades infinitas existentes nos infinitos modelos que a humanidade tem produzido. Restringe-se, assim, a possibilidade de comunicação, num sentido mais amplo, que é aquela que a música, como qualquer outra obra de arte, possibilita, quando, transcendendo época e espaço, é apreendida ou compreendida por alguém.

Outra forma de considerar, aqui, a questão da comunicação é considerar a música uma linguagem. Apesar da divergência a respeito do assunto, pode-se lidar com a questão, aceitando ser a música uma linguagem, ainda que não transmita conceitos e ainda que não lide, necessariamente, com representações. A esse respeito, é interessante citar Cassirer: “Nem linguagem nem arte nos proporcionam uma simples imitação das coisas ou de ações; ambas são representações. Mas uma representação no meio de formas sensórias difere amplamente de uma representação verbal ou

conceitual.” (1977, p. 266)

O autor prossegue afirmando que nossos conceitos empíricos podem, “grosso modo”, ser divididos em duas classes - teórica ou prática - conforme os interesses a que se aplicam. Nada disso, porém, se aplica à arte, pois, nela, “por trás da existência, da natureza, das propriedades empíricas das coisas, descobrimos de súbito as formas” (p.267). Essas formas não são simples duplicata do real, mas uma direção especial, uma nova orientação de nossos pensamentos, de nossa imaginação, de nossos sentimentos. A questão da representação, tal como Cassirer a coloca, se dá por meio de formas, cuja função é a de revelar uma dimensão do conhecimento que não é a conceitual, e não a de efetivar a simples apresentação ou reprodução da realidade.

Considerar arte ou música como linguagem é questão polêmica. Há aqueles, como Duarte (1953, 1981), que não as consideram como linguagem por não transmitirem conceitos. Há aqueles, como Jardim (1988), que as consideram linguagem por articularem sentidos e transmiti-los, o que se dá através das formas. Se for considerado que a música é linguagem por transmitir “alguma coisa”, sejam sentimentos, emoções, sejam sentidos, novamente a questão de os cursos de música lidarem, quase exclusivamente, com modelos de uma determinada época (que não é a nossa) compromete o exercício dessa função, pois os sentidos, emoções ou significados proviriam estritamente dessas obras tomadas como modelos, limitando a percepção e a compreensão de outros possíveis sentidos, emoções ou significados.

A concepção de linguagem não pode ser estática, desprovida de renovação constante e atualizante. Assim, a cristalização e a priorização de modelos implica numa pretensão de cristalizar a linguagem musical, desprovendo-a de seu potencial dinâmico, de sua recriação permanente, de sua atualização. Ora, tal prática resulta, sem dúvida, numa limitação das possibilidades da música ser vivenciada como linguagem, o que resulta numa atrofia da função de comunicação.

A ênfase nos procedimentos técnicos, a ênfase nos aspectos visuais da música, com a conseqüente supervalorização da escrita e da leitura musicais são práticas que, por si só, restringem a função comunicadora da música. Mas são absolutamente necessárias à reprodução musical, na qual

se alicerça o ensino da música. E a reprodução, como ênfase dos cursos de graduação, significa restrição das atividades criativas que seriam as comunicadoras, por excelência. O ato de criar arte pode ser relacionado ao ato de comunicar, por pressupor que alguém irá usufruir do que foi concebido. A reprodução, portanto, ao limitar o potencial de criação, restringe as possibilidades da função de comunicação, na medida em que não lida com a articulação de sentidos através da proposição criativa de formas expressivas, mas com a recriação e interpretação de formas pré-estabelecidas.

Além disso, cabe perguntar com quem se pretende estabelecer comunicação, quando se trabalha, quase exclusivamente, com os modelos musicais dos séculos anteriores. A resposta seria, novamente, com o grupo de “experts”, grupo restrito que, por isso mesmo, representa possibilidades restritas de comunicação. E que conteúdos seriam comunicados por tal prática musical? O conteúdo de séculos passados, que já não podemos apreender completamente. E o círculo vicioso se forma, enquanto a função de comunicação se estreita.

Certamente cabe perguntar, a esta altura, por que o ensino de música e as salas de concerto insistem em dar preferência à música do passado. A música de nosso século não é habitada pelo “belo”, no seu sentido mais amplo? Não cumpre sua missão artística? Essa é, sem dúvida, uma questão que deverá ser fruto de reflexões posteriores.



Função de Representação Simbólica

Outra função social da música a ser considerada, a partir da categorização de Merriam (1964), é a de representação simbólica. Para ele, “quase não há dúvida de que a música funciona em todas as sociedades como uma representação simbólica de outras coisas, ideias e comportamentos” (p. 223).

No capítulo anterior, buscou-se identificar essa função no contexto musical do século XX, cabendo, aqui, trazê-la para o âmbito do ensino de graduação. Já foi considerado, anteriormente, que os cursos de graduação, tal como as salas de concerto, priorizam a música de séculos anteriores, cujo conteúdo e simbolismo, por não pertencerem a nosso ambiente políticossocial, são, pelo menos em parte, inacessíveis a nós. Diversos au-

tores fundamentaram esse posicionamento, cabendo, aqui, apontar, com base neles, que a ênfase em música de outras épocas compromete a função de representação simbólica na vivência musical dos alunos de graduação. Representação simbólica não implica em reprodução da realidade, em duplicação desta, mas na proposição de significados subjacentes às formas e conteúdos.

Fischer (s.d.) considera que, apesar da tendência de se procurar esgotar a análise do significado da música na forma, reforçando-lhe o caráter abstrato, o conteúdo, inseparável da forma, determinando-a ou condicionando-a, corresponde a uma situação social dada, e, nesse sentido, representa-a simbolicamente.

A música dita de vanguarda seria, segundo autores como Adorno (1975), a que representaria, verdadeiramente, a nossa época, inclusive em seus aspectos negativos, o que explicaria sua inaceitação. Como os cursos de graduação pouco espaço dedicam a esse repertório, eles restringem o acesso do alunado à vivência e à compreensão do simbolismo que essa música carrega, que se reporta à contemporaneidade. Ainda segundo Adorno, a música de vanguarda representa um foco verdadeiro de resistência aos ditames da indústria cultural. Ao minimizá-la, os cursos de graduação retiram de seu alcance a possibilidade de questionar a ação da indústria cultural. Ao contrário, corroboram-na, pois, tal como a indústria fonográfica ou as transmissões radiofônicas, privilegiam o repertório de música “séria” aceito pela burguesia, ou seja, o dos séculos XVIII e XIX.

Ao enfatizarem, também, a reprodução desse repertório de outras épocas, restringindo as atividades criadoras, os cursos de graduação deixam de permitir que, produzindo música, os alunos exerçam, no ato de criar, a função de representar e transmitir simbolicamente os conteúdos de nossa época. A esse respeito, é interessante citar Koellreutter(1990), quando, ao analisar a educação musical no terceiro mundo, questiona a centralização do conteúdo, naquele de séculos anteriores: “É preciso compreender que o conceito de cultura - em um mundo de integração como o nosso - não pode ser o conceito criado pela burguesia do século XIX. Orgânica e dinamicamente, a cultura acha-se associada à história da sociedade, da qual não pode ser isolada”(p. 2).

Outro aspecto a ser considerado, no que tange à função de representação simbólica, é o processo de “fetichização” que envolve a música de nossa época, conforme assinalado por Adorno (1975). Entre os fetiches identificados por ele estão os intérpretes e maestros, valorizados como “estrelas”. Os cursos de graduação em música são direcionados, prioritariamente, à formação de “virtuosos”, solistas e, nesse sentido, eles contribuem para a formação dessas “estrelas” (fetiches), que, longe de ressaltarem os aspectos simbólicos da música que realizam, voltam-se para a auto-valorização, com vistas ao “estrelato”. Dentro dessa perspectiva, a função social da música realizada perde espaço para o “estrelismo” social, esvaziando a música de seus significados simbólicos. O repertório dos séculos XVIII e XIX, já consagrado pela burguesia, é o que mais serve aos propósitos do estrelato. O acervo musical do século XX é rechaçado por esse público, que, em essência é o “público-alvo” dos concertos e, conseqüentemente, o da formação dos alunos de música.

No entender de Schurmann (1989), conforme já foi descrito no capítulo anterior, o sistema tonal, que é a base do repertório dos séculos anteriores, é aceito pela burguesia, por representar o universo de relações sociais por ela admitido. O inverso, ou seja, a inaceitação da música do século XX, em especial da dodecafônica, decorreria do fato de essa música simbolizar um outro universo de relações sociais, que não conta com a aprovação dessa classe social. Certamente não se pode acusar a burguesia de conscientemente aceitar ou rechaçar determinados tipos de música ou sistemas musicais. O que ocorre é que tais atitudes são inculcadas, informalmente, de geração para geração, através do acervo de valores dessa classe social, sendo que o ensino formal representa um reforço a esses posicionamentos.

Assim, ao enfatizar o repertório do período barroco-clássicismo-romantismo, os cursos de graduação continuam trabalhando com a simbolização de relações sociais correspondentes ao período áureo do sistema tonal, e alijam os sistemas que poderiam simbolizar as relações sociais de nossa época. A exclusão das músicas “populares” e “folclóricas” da vivência musical dos alunos de graduação, músicas essas que, no exame da literatura pertinente, pareceram mais expressivas, no que concerne à função de representação simbólica, limita a possibilidade de ser essa função privilegiada através desses cursos.

Harnoncourt, em citação anterior, assinala que a música passa a ter em nossas vidas, atualmente, uma função decorativa, o que, segundo o autor, não seria um problema exclusivo da música “séria”, mas atingiria a todas as modalidades de música, em decorrência da ação da indústria cultural. Autores como Fischer e Abraham, também já citados anteriormente, consideram que a música séria do século XX enveredou por caminhos como o excessivo formalismo, ou o construtivismo como um fim em si, que esvaziavam essa música de seu conteúdo. Essas afirmativas apontam para uma crise cultural, e conseqüentemente musical, em nossos dias. Os cursos de graduação, tais como as salas de concerto, tentam passar ao largo dessa crise, refugiando-se no repertório de outras épocas.

Não seria papel da Universidade propiciar ao aluno vivência de todas as modalidades de música e refletir sobre a crise? Negar a música de vanguarda, ou a música “folclórica” e a “popular”, buscando o abrigo aparentemente seguro de músicas de épocas anteriores já consagradas, não é negar aos alunos a possibilidade de entender essa crise e contribuir para a busca de novos caminhos? Essa é mais uma questão a ser retomada ao final deste trabalho.

Finalmente, cabe observar que, ao lidar com um sistema de representações simbólicas sem questioná-lo, sem confrontá-lo com outros, os cursos de graduação contribuem para a transmissão e para a perpetuação desses valores, contribuindo, assim, para a alienação do indivíduo. Omite-se, assim, a Universidade do seu papel de formação global do indivíduo e de contribuir para sua inserção consciente e crítica na sociedade que o cerca.



Função de Reação Física

Outra função a ser considerada, a partir da categorização de Merriam, é a de reação física, que, como já foi dito anteriormente, o autor menciona com certa cautela. Foi feita referência, no capítulo anterior, à passagem das suítes da categoria de “danças dançadas” para danças estilizadas, que são para serem apreciadas em salas de concerto por um público sentado, isento de reação física mais evidente. Isso ocorreu, basicamente, no período barroco, permitindo observarmos, com mais clareza a partir dessa fase, a

música “séria”, nutrindo-se de elementos, inclusive rítmicos, da música “popular”, mas destinando-se à apreciação passiva.

É claro que essa passividade não é total, como o próprio Merriam assinala, pois pelo menos a nível biológico, quer queiramos, quer não, há reação física à música que nos atinja. Contudo, não é proposta da música “séria” estimular a movimentação (exceto, por exemplo, a música composta para balé), de vez que ela se destina a ser espetáculo observável. Quanto às emoções que essa música produz, que envolvem, sem dúvida, aspectos de reação física, cabe retomar a argumentação apresentada anteriormente, referente a um adestramento social nesse sentido. Assim, o segmento da sociedade que receber tal condicionamento em sua formação, tenderá a apresentar essa reação físico-emocional. Aqueles que não a receberam, não terão necessariamente nada em si despertado por tais músicas, que, em última instância, destinam-se apenas aos iniciados...

A transformação em espetáculo observável foi, também, a trajetória da música sacra, uma das vertentes da música “séria”. Ela deixou, gradativamente, do barroco para cá, de ser veículo estrito de emoção religiosa, visando a uma atitude de êxtase contemplativo (que é, também, uma forma de reação física), para destinar-se às salas de concerto.

A música para balé, embora pressuponha dançarinos que irão interpretá-la, é, também, música de palco, que o público aprecia sentado. A música “séria” dos últimos séculos lida claramente com a separação compositor - intérprete- público, este último sempre fisicamente passivo, no que concerne à movimentação. Os cursos de graduação em música refletem essa postura, pois só lidam com a música “séria” e não valorizam o movimento, exceto como técnica necessária à execução musical no instrumento. A ênfase nos procedimentos técnicos já foi assinalada anteriormente. Quanto ao movimento direcionado pela técnica, pela necessidade de servir a uma realização correta, não dá conta da função de reação física, em seu sentido pleno. É movimento contido, orientado, direcionado para fins específicos.

As músicas “populares” e “folclóricas” lidam muito diretamente com a dimensão de reação física, pois, na maioria das situações, pressupõem o movimento de um público participante. Contudo, como tais músicas, pra-

ticamente, não são vivenciadas no universo musical dos cursos de graduação, exclui-se essa dimensão dos referidos cursos.

A simples observação de qualquer currículo de graduação em música evidencia a inexistência de disciplinas - ou de espaços menos formais - que lidem com o movimento como função social, ou mesmo como expressão individual, e não apenas como técnica. Assim como o aluno é trabalhado dentro dessa perspectiva, ele também é preparado para lidar com um público imóvel, que aplaudirá suas execuções, após apreciá-las impassível. A função de reação física é categoria praticamente ausente, nos cursos de graduação.

Outro aspecto a ser focado, no que concerne à reação física, é a percepção musical. Percepção (musical ou não) não é fenômeno exclusivamente físico, de vez que pressupõe seleção, ordenação, compreensão dos elementos percebidos. Os cursos de graduação, via de regra, lidam com a percepção como fenômeno estático, ou seja, busca-se apurar a audição a partir de exercícios e de modelos tradicionalmente tomados ao sistema tonal, o que pode ser observado na ementa da disciplina Percepção Musical (Anexo 1). Ainda quando são apresentados outros modelos a serem “percebidos”, o centro do processo, ou mesmo o seu ponto de partida é o tonalismo. A audição aprimora-se direcionada e enclausura-se nesse direcionamento. O ouvido adentra-se aos sons, intervalos e harmonias do tonalismo e, condicionado dessa forma, perde a acuidade para outros tipos de elementos. Esse processo, embora contendo duas vertentes - a física e a cultural - não pode deixar de ser incluído aqui, pois a percepção musical é essencial à formação do músico.

Função de Impor Conformidade a Normas Sociais

A função de impor conformidade a normas sociais é a que se segue na categorização de Merriam, sendo considerada por ele uma das mais importantes, de vez que orienta os membros da sociedade sobre o que é correto ou não, condicionando-lhes o comportamento. Mais uma vez, no âmbito desta função, a análise da seleção do repertório, pelos cursos de graduação, é elemento decisivo. Já foi suficientemente assinalado que esse

repertório prioriza as obras “sérias” dos séculos XVIII e XX. Considerando que a música “séria” não tem enfatizado a função aqui considerada, é preciso, mais uma vez, ressaltar que a imposição de valores e normas dos séculos anteriores não teria significado nos dias atuais.

No capítulo anterior, foram citadas obras “sérias” do século XX, cujo conteúdo político ou de protesto permite incluí-las nesta função. Ou seja, a música “séria” de vanguarda não exclui, totalmente, essa função, embora não a priorize, mas, como essa música conta com espaços mínimos, nos cursos de graduação, a função se vê atrofiada.

As músicas “populares” e “folclóricas” têm sido, no nosso século, segundo a literatura revisada, o espaço mais fértil para a função de impor conformidade a normas sociais. No capítulo anterior, foram mencionados exemplos - como a sátira política presente na música “sertaneja” - que ilustram a afirmativa anterior. Como os cursos de graduação não abrem espaço a essas manifestações musicais, eles reduzem a um mínimo a possibilidade de manifestação da função aqui considerada, em seu universo musical.

Até mesmo a ruptura com as normas vigentes, ou seja, o contrário da imposição de conformidade às normas sociais, se vê aliado desse universo. A música “séria” vivenciada nesses cursos é a de outras épocas, e a função de ruptura, tal como a de imposição de conformidade a normas sociais, pressupõe inserção do universo musical com o ambiente social contemporâneo, o que não ocorre nos cursos de graduação, em virtude do tipo de repertório reproduzido.

Cabe, ainda, lembrar - pois já foi mencionado anteriormente - a ênfase dos cursos de graduação nos processos reprodutores e a minimização de atividades criadoras. Se houvesse produção, criação musical intensa nesses cursos - e não reprodução, prioritariamente, como ocorre - os alunos, ao criarem música, poderiam dar vazão à função aqui abordada. Haveria possibilidade de contestarem ou apoiarem, através de seus atos de criação musical, as normas sociais vigentes, mesmo que a nível simbólico. Mas, a criação musical é praticamente ausente nesses cursos, cuja ênfase e a formação de intérpretes (reprodutores) e, assim, mais uma função social se esvai de seu contexto.



Função de Validação das Instituições Sociais e dos Rituais Religiosos

Outra função a ser tratada, a partir da categorização de Merriam, é a de validação das instituições sociais e dos rituais religiosos, que, no capítulo anterior, evidenciou-se como de difícil identificação na música “séria” do século XX, segundo autores revisados, e mais presente nas músicas “populares” e “folclóricas”.

Contudo, se considerarmos que a música séria dos séculos XVIII e XIX, que predomina no repertório dos cursos de graduação, simboliza o universo ideológico e, conseqüentemente, de relações sociais do período barroco-classicismo-romantismo, podemos refletir sobre as conseqüências da fixação e da valorização desses modelos. A transmissão de valores, inclusive estéticos, da burguesia, cuja ascensão se deu naquele período, seria, talvez, uma forma de validar as instituições sociais, tais como são aprovadas (conscientemente ou não) pela classe burguesa. A valorização e a permanência desse repertório poderiam ser interpretadas como mecanismos de inculcação ideológica e, a partir daí, como mecanismos de validação de instituições sociais.

Schurmann, em citações anteriores, considera que a inaceitação do dodecafonismo pela burguesia decorre do fato de não se basear no universo de relações sociais e políticas do período de ascensão dessa classe. O dodecafonismo, ao contrário, ao remover qualquer princípio hierárquico entre os sons que organiza, simbolizaria ideais que a burguesia rechaça, ou seja, de igualdade entre todos, eliminando os princípios de contradição necessários à sustentação das relações de produção que deram prosperidade à burguesia. Ora, ao rechaçarem ou minimizarem o espaço concedido às técnicas contemporâneas de composição, que, de diferentes maneiras, negam o tonalismo, os cursos de graduação corroboram a rejeição da burguesia a essas técnicas e às estéticas que elas representam, assim como aos sistemas de relações sociais que elas possivelmente simbolizem, como no caso do dodecafonismo, segundo interpretação de Schurmann. A reprodução musical de repertórios de outras épocas seria, assim, uma tentativa de conservação das relações sociais e econômicas daqueles períodos. Seria,

sobretudo, reprodução ideológica, e não apenas reprodução de obras “consagradas”.

No que tange à validação de instituições religiosas, torna-se ainda mais difícil identificar essa função. A música religiosa, já foi dito anteriormente, passou, nos séculos XVIII e XIX, do ritual e do templo para o teatro, segundo vários autores assinalaram (vide capítulo anterior). No século XX, também como já foi dito, a música “séria” se manteve afastada de uma função religiosa ritual, passando a uma abordagem mais “cósmica”, segundo alguns autores.. A função de validação de instituições religiosas, no que diz respeito à música “séria”, parece seriamente comprometida nos últimos séculos da Terceira Idade da música, assim como na Quarta Idade. Consequentemente, parece ausente dos cursos de graduação.

As músicas “folclórica” foram identificadas, através de autores revisitos, como claramente ligadas a essa função. Sua prática é quase ausente nos cursos de graduação - a disciplina Folclore Musical Nacional, na Escola de Música da UFRJ, é dada em apenas dois semestres, é optativa para quase todos os cursos e tem um enfoque mais musicológico que de vivência musical. A função de validação de instituições sociais e religiosas vê-se, mais uma vez, restrita ou ausente.

Tal como na função de imposição de conformidade a normas sociais, a ausência ou a minimização de práticas criativas restringe ou elimina a possibilidade de, ao criarem música, os alunos exercitarem essa função. Como, por outro lado, a formação deles tem como alicerce principal os princípios, normas e concepções estéticas da música “séria” dos séculos XVIII e XIX, não bastaria propor-lhes que criassem música, pois sua formação, condicionada por aqueles modelos, provavelmente não levaria à expressão da função de validação de instituições sociais e religiosas de nossa época.



Função de Contribuição para a Continuidade e Estabilidade da Cultura

A penúltima função identificada por Merriam (1964) é a de contribuição para a continuidade e estabilidade da cultura. O autor afirma que - “Se a música permite expressão emocional, dá prazer estético, diverte,

comunica, provoca reação física, impõe conformidade a normas sociais e valida instituições religiosas, é claro que ela contribui para a continuidade e estabilidade da cultura” (p.225).

Cabe perguntar se a música “séria” tem, realmente, exercido todas essas funções. Pelo que vimos, até aqui, elas aparecem fragilmente, ou, talvez, até ausentes do âmbito da música “séria”. Citações anteriores, de diversos autores, apontam para uma mudança de função dessa música no século XX, ou mesmo para um esvaziamento de funções. Há uma crise, sem dúvida, e ela já apareceu nas abordagens de diversos autores. Ocorre que os cursos de graduação, como já foi visto, lidam quase exclusivamente com a música “séria” e, assim como as funções anteriores apareceram comprometidas, também a de contribuição para a continuidade da cultura pareceu fragilizada.

Num certo sentido, porém, os cursos de graduação contribuem, através de suas práticas musicais, para o exercício da função aqui considerada. Ao enfatizarem a reprodução de obras do final da Terceira Idade da música, contribuem para a continuidade de padrões e valores da cultura burguesa, assegurando, de certa forma, sua continuidade. As técnicas e estéticas musicais contemporâneas não representam busca de continuidade cultural; buscam, antes, romper com as bases anteriores, talvez da forma mais drástica já observável na história da música. Como os cursos de graduação pouco espaço conferem a elas, não se ameaça o “status quo” da música tonal, no âmbito desses cursos.

As músicas “populares” e “folclóricas” têm assimilado características da música “séria” e têm, muitas vezes, sido cooptadas pela indústria cultural. Elas não buscaram rupturas tão drásticas com a bagagem musical anterior, pois elas vivenciam, muito mais que a música “séria”, a relação com a sociedade ou a comunidade. Sua exclusão dos repertórios de graduação restringe a possibilidade de que os alunos, através da experiência com essas músicas, exercitem a função aqui considerada. Suas letras, que por si só constituem acervo suficiente para um estudo de sua função social e política, também deixam de ser consideradas nesses cursos, o que exclui uma importante vertente de inserção dos alunos na sociedade contemporânea.

Por outro lado, a ênfase da formação do alunado está na reprodução

de músicas compostas antes deles. Eles contribuem para a reprodução e manutenção desse repertório e dos valores que ele carrega, mas deixam de exercer igual papel com relação à música “séria” contemporânea. Se a sociedade não assimila ou aceita bem essas novas obras e tendências estéticas, e se a Universidade não dá espaço a elas, mesmo questionando-as, que será delas no futuro? De qualquer forma, os auditórios para a música “séria”, sobretudo a contemporânea, são restritos, afetando uma parcela mínima da população. Que papel, portanto, os cursos de graduação vêm desempenhando no que tange à continuidade e estabilidade da cultura atual, ou mesmo à sua crítica?



Função de Contribuição para a Integração da Sociedade

Finalmente, Merriam identifica a função de contribuição para a integração da sociedade, ou seja, aquela que a música exerce quando promove um ponto de união em torno do qual os membros de uma sociedade se congregam. Convém considerar, mais uma vez, que a formação do aluno de graduação em música se destina, prioritariamente, a torná-lo um virtuose solista, que executará, quase sempre, obras de séculos anteriores, da categoria música “séria”. O grau de possibilidade de promover integração social, a partir dos repertórios e situações de concerto para as quais o aluno é preparado é bastante restrito.

Os motivos já foram apresentados, mas cabe mencioná-los mais uma vez: 1) os concertos atingem apenas uma diminuta parcela da sociedade; 2) os concertos não lidam com a possibilidade de mobilizar efetivamente a plateia, seja provocando, nesse público, a reação física, seja mobilizando-o psicológica ou afetivamente (os espetáculos enfatizam a separação compositor-intérprete-ouvinte e contam com uma contemplação mais ou menos passiva por parte do público); 3) o repertório, prioritariamente de séculos anteriores, lida com simbolismos e valores que não são os de nossa época, sendo, portanto, reduzido o potencial de envolvimento do público a que se destina, e conseqüentemente, de promover um efetivo conagraçamento entre as pessoas.

A partir das afirmativas do parágrafo anterior, que parecem já ter sido suficientemente explanadas ao longo deste capítulo, parece evidente que a formação musical do aluno de graduação, bem como as realizações musicais de que participa, pouca possibilidade têm de promover a integração social.

A exclusão de práticas ligadas à música “popular” ou à “folclórica”, também já amplamente referida, é, mais uma vez, fator de minimização da função social aqui considerada. Essas categorias de música atuam mais em termos de integração social, pois suas letras veiculam conteúdos do contexto atual, trabalhando, portanto, com simbolismos e valores de nossa época e de nosso povo, bem como suas estruturas musicais são mais familiares e apreensíveis pelo ouvinte. Além disso, envolvem apelos rítmicos mais incisivos, por pressuporem a participação física do público.

É claro que as observações de Adorno (1975) sobre a interferência da indústria cultural sobre a música “popular” não devem ser esquecidas, aqui. A interferência dessa indústria, na análise do autor, promove a inculcação de falsos valores, que apenas servem aos propósitos do capitalismo. Contudo, mesmo quando centradas em falsos valores, essas manifestações musicais promovem a integração dos indivíduos, mobilizando-os física e psicologicamente.

Quando os cursos de graduação excluem essas práticas de seu contexto, deixam de promover uma avaliação crítica dessas músicas, e deixam de contribuir para o surgimento de outras formas de integração, alicerçadas em outros valores, neutralizando a penetração daqueles inculcados acriticamente pela indústria cultural. Não seria esse um dos papéis a ser desempenhado pela Universidade?

O painel traçado, neste capítulo, da situação dos cursos de graduação em música, a partir do exemplo analisado, relativamente às funções sociais da música, mereceu alguns desdobramentos, pertinentes aos objetivos da pesquisa.

Primeiramente, relacionou-se a análise aqui desenvolvida sobre as funções sociais da música nos cursos de graduação em música aos currículos, que são a objetivação da proposta desses cursos. Buscou-se, contudo, não restringir a abordagem, nesta etapa conclusiva, à ótica da análise

funcional, e sim, colhidos os subsídios dessa análise, alargar o horizonte, retomando os pressupostos assumidos no primeiro capítulo, referentes a arte, música e educação, todos eles voltados para uma perspectiva de transformação social.

A conjugação da análise funcional com outra abordagem metodológica - neste caso, a dialética, que subsidia os pressupostos apresentados - encontra respaldo em autores como Florestan Fernandes (1970, p.199) que, referindo-se ao funcionalismo, afirma que “os conhecimentos empíricos, fornecidos por esse método, são igualmente úteis e potencialmente exploráveis sob quaisquer ideologias.” Também Politzer (1986), ao analisar o método dialético admite a possibilidade de que se procedam, preliminarmente, outras formas de análise, inclusive quantitativas, que forneçam subsídios para um melhor conhecimento do objeto de estudo. O importante é reconhecer que tais análises não constituem o fim de um raciocínio, e sim o estabelecimento de conhecimento preliminar, sobre o qual se aplicará outro método de análise.

Demo (1990), no capítulo denominado “Elementos da Metodologia Dialética”, também apresenta afirmativa que respalda a convivência metodológica:

[A metodologia dialética] não combate as posturas das ciências naturais e exatas, desde que não sejam concebidas como regra única. Aproveita-se delas no que for possível e recomendável, como é o caso da experimentação, da quantificação, da observação, do teste empírico, etc (p. 99) .

Assim, a etapa conclusiva deste trabalho, nutrida pelas informações obtidas da análise funcional, procurou visualizar os cursos de graduação pela ótica de uma concepção dialética de arte, de música e de educação.

Da análise anteriormente desenvolvida, de base funcional, evidenciou-se que os currículos de graduação em música não têm como característica predominante sua inserção na realidade social brasileira, ou seja, não são condicionados culturalmente por essa realidade plena, nem são historicamente situados nela, em sua contemporaneidade.

Bosi (1987), no capítulo intitulado “Cultura Brasileira”, afirma que

unidade e uniformidade cultural parecem ser características inexistentes em sociedades modernas, sobretudo em sociedades de classes. Ele delinea quatro faixas culturais na trama da sociedade brasileira: cultura erudita, cultura popular, cultura criadora individualizada e cultura de massas. Essas faixas, embora nítidas, têm, segundo o autor, inter-relações, que ele analisa em termos de algumas combinações de aspectos entre os subconjuntos culturais identificados. Bosi, além de afirmar que não se pode falar em “cultura brasileira”, mas em “culturas brasileiras”, relaciona essa trama cultural à educação: “Uma filosofia da educação brasileira não deveria ser elaborada abstratamente, fora de uma ‘prática de cultura brasileira’ e de uma ‘crítica da cultura contemporânea.’ (p. 173)”

A evidente desconexão dos currículos de graduação com a sociedade brasileira, em seus aspectos culturais, históricos, e, sobretudo, em suas características contemporâneas, conduz à observação de que eles não se baseiam, tal como Bosi preconiza, em uma “prática de cultura brasileira”, nem em uma “crítica da cultura contemporânea”, seja ela brasileira, seja ela tomada em corte mais amplo, como “cultura ocidental”, apesar de podermos observar que este último conceito é excessivamente generalizante.

Os currículos, cujo eixo se localiza nos séculos XVIII e XIX, não podem ter a contemporaneidade como prioridade. Decorre, daí, serem destituídos de possibilidade de ação política, no sentido de não servirem de elemento crítico, nem de elemento propulsor de transformação social, de vez que não propiciam a elaboração de um saber que explicita a concepção de mundo atualmente existente ou proponha uma nova concepção.

Mas, serão verdadeiramente isentos, politicamente, esses currículos? Ou ainda, é possível haver educação neutra? A resposta a ambas as perguntas é, certamente, negativa. A aparente isenção política de currículos que lidam com valores “universais” - no caso, a música erudita europeia dos séculos XVIII e XIX - é enganosa. Como já foi visto anteriormente, os valores que o repertório dessa época transmite vêm impregnados da ideologia burguesa, dos simbolismos sociais aceitos por esse segmento social, no âmbito social e na época de sua ascensão.

Ou seja, os currículos são aparentemente neutros, nos cursos de graduação em música, por priorizarem modelos e valores de outra épo-

ca, deixando de promover a reflexão crítica, propulsora de transformações, centrada na sociedade brasileira contemporânea, com todo seu pluralismo cultural. Não são, portanto, currículos voltados para a transformação social, a partir de uma elaboração crítica ou teórica que subsidie a ação política atual, apesar do viés político subjacente a eles, centrado em valores de outra sociedade e de outra época.

Outro aspecto a ser considerado, é o fato de que esses currículos não constituem elemento-chave para apropriação do saber, pelos alunos, nem lidam com a música como um saber, como uma forma de conhecimento que, segundo autores como Read (1981; 1982) ou Cassirer (1977), toda arte representa. Ao contrário, os currículos veiculam prioritariamente um tipo de música, instituído, por eles, como “o” saber ideal, privando os alunos da reflexão crítica e da prática criativa de elaboração do saber musical, ou mesmo musicológico.

A esse respeito, é interessante citar Durmeval Trigueiro Mendes (1987, p.62-63), quando ele analisa duas concepções antagônicas do saber - o saber sistêmico e o saber dialético, o primeiro empenhado na “empíria, como saber explicativo de uma funcionalidade”, e, o segundo, “radical, axiológico, transformador”:

[...] ambos os saberes - o sistêmico e o dialético - são saberes da totalidade. Mas enquanto o saber dialético analisa, criticando a totalidade e, por isso, é suscetível de refazê-la, o outro se instala dentro da totalidade que ele procura recuperar contra eventuais desgarramentos das partes.

Ou seja, os cursos de graduação em música lidam com o saber sistêmico, relacionado a uma realidade que não é a brasileira, e não trabalham com o saber dialético, crítico e transformador de uma dada sociedade em que se insere. A postura de transmissão de conhecimentos pretensamente “universais”, válidos para qualquer indivíduo, em qualquer parte do mundo (ou seja, dissociados de uma localização no tempo e no espaço) leva, não só, a uma situação de aparente neutralidade política, mas também, do ponto de vista do conhecimento, à padronização do pensamento, impedindo que os alunos elaborem sua visão de mundo a partir da realidade concreta onde vivem.

Não se pretende, com essas observações, negar o papel, que também cabe à Universidade, que é o de preservação de cultura. Certamente nada teríamos a ganhar enterrando as obras artísticas de outras épocas, pois isso também seria negar ao aluno o acesso ao conjunto das conquistas armazenadas pelo homem em sua trajetória histórica. Mas ocorre que essa trajetória não parou em tempos anteriores ao nosso; ela continua, em sua dinâmica incessante, que é inerente à condição do homem como ser criador.

Não se pretende, também, ignorar uma certa transcendência de tempo e lugar, inerente à arte. No dizer de Fischer (s.d.), há, na arte, alguma coisa que expressa uma verdade permanente, o que nos possibilita, em pleno século XX, comovermo-nos com pinturas pré-históricas das cavernas ou com antiquíssimas canções. Não se trata, pois, de negar o valor artístico das obras musicais dos períodos barroco, clássico ou romântico, ou de quaisquer outros, ou pretender excluí-las da vivência musical dos cursos de graduação. Trata-se, antes, de não imobilizar a história da música, mas de preservar seu contínuo movimento, de dar conta das tendências conflitantes que carrega em seu bojo.

Podemos colocar a questão da seguinte maneira: toda arte é condicionada pelo seu tempo e representa a humanidade em consonância com as ideias e aspirações, as necessidades e esperanças de uma situação histórica particular. Mas, ao mesmo tempo, a arte supera essa limitação e, de dentro do momento histórico, cria também um momento de humanidade que promete constância no desenvolvimento (FISCHER, s.d., p.17).

Koellreutter (1990) também assinala a necessidade de, no ensino de música, ser cultivado, de forma relevante, o acervo contemporâneo, nacional ou internacional:

É indispensável que nas culturas do Terceiro Mundo, o artista cultive os valores culturais de seu povo, que os selecione sob o ponto de vista de sua validade universal, excluindo, no entanto, o nacionalismo estreito e mesquinho, e integrando os valores alienígenas que também são parte da herança do homem (p.4).

Ao eximir-se de enfatizar a contemporaneidade, o ensino de graduação de música não contribui para que o aluno extraia plenamente estímulos da realidade social por ele vivida, deixando de contribuir para sua compreensão, questionamento e reformulação.

A dimensão de conservação de cultura deve, pois, ser mantida, mas não ao preço de minimizar a renovação cultural, que deveria ter na Universidade um espaço privilegiado. Segundo Bithencourt (1962), conservar cultura é reiterar os valores contidos na tradição e renová-la é inventar objetos valiosos ou revelar valores novos - e é, aí, que falham os currículos de graduação em música, na tarefa criadora e reveladora, pois, como já vimos anteriormente, sua ênfase situa-se na reprodução...

Questionar os currículos de graduação em música, a partir da função social da música, é, em certa medida, questionar o papel social desses currículos e desses cursos. Se a função social da arte é, prioritariamente, no dizer de Fischer (s.d.), tornar o homem capaz de conhecer e mudar o mundo, é evidente que os cursos superiores de música não estão viabilizando esse processo. Ao contrário, a busca das funções sociais contempladas pelos cursos de graduação, a partir das categorias identificadas por Merriam, deixou-nos de mãos relativamente vazias. As funções sociais exercidas por esses currículos, cujos conteúdos são descontextualizados e alienantes, são extremamente restritas e conservadoras, não apresentando resultado significativo nem mesmo quando submetidos a análise através de um instrumental funcionalista, de inspiração conservadora.

Enquanto a moderna pedagogia aponta para a transformação social, esses currículos prendem-se à conservação e à reprodução, esvaziam o conteúdo da música, como forma de saber, priorizando procedimentos técnicos, que não podem realizar nenhum valor social. Valorizando uma definição nova, clara e convincente dos objetivos da educação musical, Koellreutter (1990) reforça as afirmativas aqui apresentadas:

Esta mudança do conteúdo dos programas de educação e ensino, em um mundo de integração, terá que tender essencialmente ao questionamento crítico do sistema existente - e não à sua reprodução - , ao despertar e ao desenvolvimento da criatividade, à conscientização das descobertas científicas e dos fenômenos sociais, que marcam nossa época, e não à adaptação e à assimilação das coisas do passado (p.5).

A diversidade e riqueza cultural brasileira não é abrangida pelos currículos de graduação, pretensamente neutros, impedindo que se perceba, a partir deles, a cultura a que se destinam. A respeito da relação cultura-educação, é importante citar um pensador brasileiro, que frequentemente enfatizou essa relação, ligando-a à dimensão política e à ação transformadora:

A cultura é essencialmente dialética. Informa-a uma dupla intensão: a de descobrir e a de transformar; a de refletir fatos e projetar utopias; a de ser, ao mesmo tempo, reflexa e tensional. A cultura é também fato político. Supõe opções, atitudes, posições. O ato de pensar é, até certo ponto, um ato de vontade política; para ver é preciso querer ver e acreditar no próprio poder de ver. Ver é um ato em larga margem instituidor da realidade (MENDES, 1987, p.70).

Após apreciar a trajetória histórica da música e as funções sociais por ela exercidas nessa trajetória, resta-nos concluir que a prática das escolas de música é descontextualizada e alienante, centrada em técnicas e estéticas obsoletas, deixando de realizar a maior parte das funções sociais da música identificadas por Merriam, ou mesmo de apresentar outras funções. Reduzem, assim, o universo musical, bem como seu potencial criador e de transformação social. Excluem a reflexão crítica e a concepção de música como saber, deixando de processar valores atuais, seja para preservá-los, seja para transmutá-los.

Perde-se, assim, a dimensão mais rica que o exercício da arte possibilita: a realização plena do homem como ser criador e como ser social, agente de transformação, e portador de rumos para uma sociedade mais aprimorada.

Cabe, finalmente, indagar sobre o papel dos professores universitários de música nesse processo. Culpados ou cúmplices? Para lhes fazer justiça, é preciso que se diga - nem culpados, nem cúmplices, pois eles mesmos são produto desse sistema, que conta com um forte potencial de auto-reprodução.

Stein (1980), analisando o papel dos professores no processo educacional, identifica uma dupla ação do professorado em relação à conservação e à mudança social. Primeiramente, reproduzindo e perpetuando formas de comportamento, conjunto de valores que interessam à sociedade

tal qual é, dando-lhe coesão e permanência; por outro lado, possibilitando a crítica do atual sistema e a sua superação, estimulando a atitude criativa, a inteligência, e a inovação de expressões e valores.

Na medida em que os profissionais da educação se identificam com a ideologia burguesa, tornam-se veículos e agentes de conservação e de reprodução das atuais relações sociais. Na medida em que se assumem como membros de uma vanguarda cultural, e deixam-se atingir pela ideologia popular, identificando-se com os interesses de mudança das classes dominadas, podem passar a colaboradores da transformação (p.27).

É dessa dupla forma que agem os professores dos cursos de graduação em música. Há os que, envolvidos pelo processo (que é o mesmo que os formou), funcionam como agentes reprodutores. Há os que, tendo acesso a possibilidades de crítica e de reelaboração do conhecimento e da prática assimilados, procuram funcionar como agentes de transformação. É bastante oportuno, a esse respeito, transcrever uma passagem de Althusser, citada por Saviani (1988):

Peço desculpas aos professores que, em condições terríveis, tentam se voltar contra a ideologia, contra o sistema e contra as práticas em que este os encerra. As armas que podem encontrar estão na história e no saber que ‘ensinam’. Em certa medida são heróis. Mas não são raros, e quantos (a maioria) não têm sequer um vislumbre de dúvida quanto ao ‘trabalho’ que o sistema (que os ultrapassa e esmaga) os obriga a fazer, pior, dedicam-se inteiramente e em toda a consciência à realização desse trabalho (os famosos métodos novos). Têm tão poucas dúvidas, que contribuem, até pelo seu devotamento, a manter e a alimentar a representação ideológica da Escola [...] (p. 35).

As palavras de Althusser permitem pelo menos duas constatações importantes: a primeira, é a de que há professores empenhados na luta árdua de promover a transformação; a segunda, é a de que o problema não é específico do ensino de música, nem da sociedade brasileira, o que pode, também, ser evidenciado pelas citações de Harnoncourt, no início deste capítulo. Com a consciência de que, tal como Saviani (1988) afirma, a interação entre educação e sociedade é dialética, e que a educação, embora

condicionada socialmente, não deixa de influenciar o elemento determinante ou seja, a sociedade, é importante admitir que a educação pode ser um instrumento de transformação social, desde que articulada com a sociedade em que se insere, pois, ao reproduzir, mesmo que por negação, seus conflitos sociais, também carrega em seu bojo o germe da mudança.

O que se pretende, com este trabalho, é um despertar para o fato de que os cursos de graduação em música dispõem de duas ricas ferramentas para um trabalho de efetiva relevância social: a arte e a educação. Abrir um debate, pela vertente da função social da música nos cursos de graduação em música, é buscar contribuir para uma efetiva significação social e caminhar para uma sociedade mais aprimorada. É nessa direção que aponta o quarto e último capítulo, ou seja, na busca de delinear diretrizes para uma nova abordagem do ensino superior de música, a partir de uma concepção dialética de educação, procurando dar a esse ensino uma perspectiva de significação social atual.

5. NOVAS PERSPECTIVAS PARA O ENSINO DE GRADUAÇÃO EM MÚSICA



A proposta deste capítulo é apresentar diretrizes para um redirecionamento do ensino de graduação em música, a partir da análise de seu conteúdo e de uma concepção dialética da educação, coerentemente com os pressupostos apresentados no primeiro capítulo.

A dialética tem suas origens mais recentes em Hegel, com uma concepção idealista, e em Marx e Engels, com uma concepção materialista. Segundo Abbagnano (1970, p.255), a dialética se formulou, no Idealismo romântico, e, em particular, em Hegel, como síntese dos opostos. Para Hegel, a dialética é a própria natureza do pensamento e consiste: 1o.) na colocação de um conceito “abstrato e limitado”; 2o.) no suprimir-se desse conceito como algo “finito” e na passagem para o contrário dele; 3o.) na síntese das duas determinações precedentes, síntese que conserva “o que há de afirmativo na sua solução e na sua passagem”. Marx e Engels, ainda segundo Abbagnano (1970, p.256), utilizaram a noção de dialética no mesmo sentido que Hegel lhe atribuíra, mas sem o significado idealista que recebera do sistema de Hegel. Marx preconizava a necessidade de fazer passar a dialética da abstração à realidade, do mundo fechado da “consciência” ao mundo aberto da natureza e da história.

Segundo Politzer (1986, p.124), Marx e Engels, discípulos materialistas de Hegel, transferiram para a realidade material a causa inicial do movimento do pensamento definido por Hegel, e chamaram-no, tal como este, de dialético, apesar de terem transformado suas bases. A dialética tem sido abordada de diversas maneiras (Gentile, Croce, Feuerbach, etc.), o que

gera divergências conceituais. Mora (1975, p.447), a respeito dessas variações, assinala:

Não se pode afirmar, com efeito, se a dialética é um nome para a filosofia geral, que inclui a lógica formal como uma de suas partes, ou se é um reflexo da realidade, ou se é, simplesmente, um método para a compreensão desta.

Demo (1989), ao analisar a metodologia dialética, assinala que “na prática, encontramos não só dialéticas diferentes, divergentes, mas até mesmo contraditórias, como em qualquer campo metodológico”(p.88), deixando claro que não existe “a” dialética como abordagem única. O autor se propõe a argumentar a favor da dialética histórico-estrutural, por lhe parecer a mais consentânea com a realidade histórica, e apresenta as seguintes categorias básicas: 1) pressuposto de conflito social; 2) totalidade dialética; 3) condições objetivas e subjetivas; 4) unidade dos contrários; 5) teoria e prática.

No verbete dedicado ao Marxismo, Mora (1975) apresenta três leis dialéticas como principais: 1) lei da transformação da quantidade em qualidade; 2) lei da unidade e do conflito dos opostos; 3) lei da negação da negação.

Politzer (1986) apresenta a dialética fundamentada nas seguintes leis: 1) mudança dialética; 2) ação recíproca; 3) contradição; 4) transformação da quantidade em qualidade ou lei do progresso por saltos.

Cury (1983.) apresenta as seguintes categorias dialéticas, como categorias dialetizadas que se medeiam mutuamente: 1) contradição; 2) totalidade; 3) mediação; 4) reprodução; 5) hegemonia. O autor considera, com base em Gramsci (1978), a concepção dessas categorias no interior de uma teoria geral da realidade, expressa na “filosofia da práxis”.

Gadotti (1990) apresenta como princípios gerais ou características da dialética: 1) princípio de totalidade; 2) princípio de movimento; 3) princípio da mudança qualitativa; 4) princípio da contradição.

Todas essas categorias, leis ou princípios se correspondem, e a variação na maneira de apresentá-los não implica em divergência quanto à essência da concepção dialética. Neste quarto capítulo, utilizou-se a no-

menclatura de Gadotti (1990), sem que nisso incidisse qualquer critério valorativo sobre outras abordagens. Passamos, a seguir, a apresentar, resumidamente, a descrição dos princípios ou categorias dialéticas, segundo este autor.

O primeiro princípio, o da totalidade, refere-se ao relacionamento recíproco que envolve todos os objetos e fenômenos, através do qual o método dialético busca entendê-los numa totalidade concreta. A tentativa de isolar fatos ou fenômenos para compreendê-los não está contemplada pela abordagem dialética, pois, segundo sua ótica, tal isolamento levaria à privação de sentido, de explicação, de conteúdo. Seria imobilização artificial, contrária ao pressuposto básico da dialética de que o sentido das coisas não está na consideração de sua individualidade, mas na sua totalidade.

O segundo princípio, o de movimento, relaciona-se diretamente à concepção de transformação, pois, a partir dele, a dialética considera todas as coisas em seu devir. Ou seja, natureza e sociedade são entidades sempre inacabadas e em contínua transformação, sendo o movimento uma qualidade inerente a todas as coisas.

O princípio do movimento, chamado por Engels de “Lei da negação da negação”, procura dar conta da realidade a partir do conflito incessante entre afirmações (teses) e negações (antíteses), estas necessariamente engendradas pelas primeiras, e da superação de ambas em uma síntese que, na verdade, constitui uma nova tese, e, assim, sucessivamente.

O terceiro princípio, o da mudança qualitativa, relaciona-se também à concepção de transformação, e, logicamente, à de movimento, partindo da consideração de que essa mudança qualitativa decorre do acúmulo de elementos quantitativos que, num dado momento, produzem o qualitativamente novo. A transformação das coisas não se realiza num processo circular de eterna repetição do velho, mas numa espiral ascendente, em que cada retorno se dá a um outro plano. A esse respeito, é interessante citar Politzer (1986, p.142):

A história mostra que o tempo não passa sem deixar marca.. Passa, mas os desenvolvimentos que ocorrem não são os mesmos. O mundo, a natureza, a sociedade, constituem um desenvolvimento que é histórico, e, em linguagem filosófica, se chama “em espiral”.

O quarto princípio, o da contradição, também intrinsecamente ligado aos princípios anteriores, refere-se à transformação como decorrente de forças opostas e complementares que coexistem no próprio interior dos fatos e fenômenos. Essas forças tendem, simultaneamente, à unidade e à oposição (contradição), movimento esse (unidade e luta) que é universal, ou seja, inerente a todas as coisas materiais e espirituais.

Os elementos coexistem numa realidade estruturada, um não podendo existir sem o outro [...]. A existência dos contrários não é um absurdo lógico, ela se funda no real . (GADOTTI, 1990, p.26)

Esses princípios, descritos resumidamente, aqui, a partir de Gadotti, estão subjacentes aos pressupostos apresentados no primeiro capítulo. As concepções de arte e música, expressas nesses pressupostos, trazem no bojo tais princípios, na medida em que esses fenômenos não são concebidos estaticamente ou isoladamente, mas num conjunto de múltiplas relações dinâmicas no interior da sociedade, sendo considerados numa perspectiva de transformação social.

No que concerne à educação, também os pressupostos assumidos transparecem numa abordagem dialética, na medida em que consideram a educação articulada com o ambiente histórico-concreto, ou seja, como elemento (determinado e determinante) de um processo de relações sociais múltiplas, potencialmente importante no processo de transformação do homem e da sociedade.

A busca de diretrizes gerais para o ensino de graduação em música, embasadas em uma concepção dialética de arte, de música e de educação foi precedida de uma análise das funções sociais da música, numa perspectiva histórica e no contexto dos cursos de graduação. Favoreceu-se, com essa análise, uma aproximação do fenômeno musical, pela ótica de suas funções sociais, e uma caracterização do ensino superior de música, a partir de seu conteúdo, tendo consistido, essa primeira etapa, numa coleta preliminar de subsídios para o delineamento de novos rumos.

Não foi proposta intencional deste trabalho apresentar um novo currículo, pois tal tarefa cabe às comunidades interessadas - professores

e alunos de instituições de ensino superior de música, de forma a refletir, efetivamente, as características sócio-culturais, e a garantir, no processo educacional, a presença viva e atuante dos elementos envolvidos. O que se pretendeu foi apresentar diretrizes gerais para nortear as abordagens, segundo novas bases, dos currículos de música, a partir de uma revisão de seu conteúdo. Nesse sentido, foi considerada uma tarefa pertinente a este trabalho, e como tal foi assumida em seus objetivos.

Assim, com base nos pressupostos estabelecidos inicialmente, nos subsídios colhidos com a análise das funções sociais da música, e, sobretudo, a partir de uma concepção dialética de educação, estabeleceram-se sete diretrizes filosóficas, consideradas fundamentais para que se possa pensar, em novas bases, o conteúdo dos currículos de graduação em música. Essas diretrizes não se pretenderam isoladas, nem excludentes; elas se interpenetram e interagem, representando uma movimentação contínua, movimentação essa alimentada pela sociedade em que se inserem a qual, por sua vez, passa a ser nutrida com o produto artístico e reflexivo de um ensino de música formulado em bases dialéticas.

Essas sete diretrizes ou princípios, estabelecidos a partir de uma aplicação dos princípios da dialética ao ensino de música, são, sem qualquer pretensão hierárquica ou sequencial, os seguintes: 1) historicidade; 2) criação de conhecimento; 3) preservação de conhecimentos; 4) reflexão crítica e elaboração teórica; 5) prática atual; 6) implicação política; 7) expressão estética. Cabe, agora, explicitar esses princípios.

O primeiro deles, relaciona-se à historicidade, aqui entendida como a implicação histórica (a própria dinâmica entre presente, passado e futuro) dos fatos e fenômenos considerados neste momento, os fatos e fenômenos musicais. O princípio de historicidade busca dar conta das relações sociais presentes e passadas que impregnam a música, e das interferências futuras, já contidas no presente, numa abordagem que envolva, dinamicamente, as múltiplas relações inerentes a todo fato ou fenômeno musical.

O compromisso com a historicidade impede o exercício de uma arte aparentemente destituída de marcos temporais e espaciais, ou seja, alienada. Impede, também, a cristalização temporal e espacial do conteúdo dos cursos de graduação, pois historicidade é compromisso com o passado,

com o presente e com o futuro. Não, necessariamente, o presente atingido através do passado, mas o presente contido no passado e no futuro, de vez que a sociedade apresenta-se permanentemente inacabada, em contínua transformação, trazendo em seu bojo as contradições que gerarão novos processos (e novas contradições).

Historicização, como princípio, é importante para que se preserve a compreensão da própria dinâmica da história, mas também para que não se universalize um momento histórico, pretendendo torná-lo um modelo; e, sobretudo, para que o homem se conscientize de seu papel como efetivo agente da história, compreendendo os processos históricos como fruto da intervenção humana.

Fazer e pensar música, a partir do princípio de historicidade é, sobretudo, dar conta da música hoje, mas não só da música “séria”, derivada da tradição europeia, pois a história contemporânea abriga múltiplas concepções de música (como foi visto no segundo capítulo), concepções essas contraditórias e coexistentes, que não podem, a partir de tal princípio, ser excluídas. Mas é também dar conta da música do passado, não como parâmetro ideal para o pensar e o fazer música, mas como elemento significativo de uma história que não se quer apagar, mas compreender e apreender.

Criar uma nova cultura não significa apenas fazer individualmente descobertas “originais”; significa também, e sobretudo, difundir criticamente verdades já descobertas, “socializá-las” por assim dizer; transformá-las, portanto, em base de ações vitais, em elemento de coordenação e de ordem intelectual e moral. (GRAMSCI, 1990, p.13).

O segundo princípio refere-se à criação de conhecimento, este concebido como em permanente transformação, processado continuamente, em movimento permanente.

A imobilização artificial dos conteúdos e do conhecimento deixaria de ter lugar a partir deste princípio, que levaria à busca de produzir, permanentemente, no âmbito dos cursos de graduação, música e reflexão sobre música, contrariamente à adoção de conteúdos apresentados, dogmaticamente, como ideais. “A dialética opõe-se necessariamente ao dogmatismo, ao reducionismo, portanto é sempre aberta, inacabada, superando-se constantemente.” (GADOTTI, 1990, p.38).

Criar conhecimento permanentemente não significa excluir ou desprezar os conhecimentos e conteúdos do passado, mas significa não parar neles. O propósito maior da Universidade estaria, então, contemplado, e a criação, tarefa maior do artista, estaria exercida de forma prioritária. Reproduzir música - do presente ou do passado - seria tarefa coadjuvante, não meta principal, permitindo que o exercício pleno da faculdade de criar gerasse artistas plenamente realizados.

A reflexão e o conhecimento musicológico também estariam contemplados. Não necessariamente a reprodução de reflexões ou de conhecimentos gerados por outros, muitas vezes de qualidade discutível, mas a reflexão própria, elaborada no próprio contexto do curso, embora nutrida por reflexões ou conhecimentos anteriores. Não se preconiza, aqui, a pretensão de criar sempre o novo, pois o conhecimento anterior é a base necessária para que se avance; mas também não se preconiza a estagnação no conhecimento pronto, o que eliminaria a instância criadora.

O ensino de graduação em música, como núcleo gerador de conhecimento musical e musicológico, como espaço crítico privilegiado, passaria a contribuir para a criação de um conhecimento inovador, fértil, embasado num contexto histórico-social concreto, inserido numa totalidade de relações dinâmicas e múltiplas, avesso a conteúdos cristalizados e imobilizados no tempo e no espaço. Se, como Gramsci (1988) aponta, uma das funções da Universidade é a formação de intelectuais (embora não só a ela atribua essa tarefa), cabendo a esses intelectuais uma ação organizadora na sociedade, o ensino de graduação em música, concebido nas bases aqui propostas, comprometido com a criação de conhecimento, estaria cumprindo, nesse sentido, sua função social.

O terceiro princípio diz respeito à preservação de conhecimento, o que não significa imobilismo ou cristalização. Preservar conhecimento significa assegurar o acesso ao acervo cultural da humanidade, revisitado a partir de reflexões críticas sempre renovadas, dando conta da dinâmica desse conhecimento num processo de recriação permanente.

Segundo este princípio, a reprodução de repertórios de épocas passadas teria um lugar redimensionado, deixando de figurar esse repertório como fixação de modelos ideais, mas como um redescobrir permanente

dos produtos culturais de outros momentos históricos. Tal reprodução não tomaria o espaço, garantido por este princípio, de preservação das obras do presente, de reproduzi-las, de analisá-las criticamente, dando conta, também, de que elas abrigam dúvidas, contradições estruturais e estéticas, e de que elas também contêm um princípio de movimento apontado para o futuro.

Preservar conhecimento não significa, também, preservar um tipo privilegiado de conhecimento, mas garantir espaços para todos os tipos de conhecimento - do popular ao erudito, do folclórico à cultura de massa, pois eles estão presentes, conflitantes e contraditórios entre si, no contexto social do século XX. Somente trazendo para a Universidade essa multiplicidade de facetas da música da Quarta Idade (vide segundo capítulo), analisando-os criticamente, reprocessando-os, vivenciando-os, o ensino superior poderá dar cabo de seu compromisso com a sociedade, que é, além de criar conhecimento, preservá-lo.

Segundo essa ótica, conteúdos como os princípios teóricos e estéticos da harmonia clássica podem e devem ser preservados, pois representam um momento rico na trajetória europeia dos séculos XVII a XIX, que gera desdobramentos até os dias atuais. Mas não se permitiria apresentá-los sob o nome de “Harmonia”, como se fosse a única possibilidade de harmonizar sons, ou como se fosse um protótipo a ser copiado e eternizado. O mesmo raciocínio é válido para o estudo da forma, que não poderia se denominar “Morfologia”, abrangendo apenas o estudo das formas clássicas (com algumas concessões ao barroco ou ao romantismo), mas compreendendo forma como as infinitas possibilidades que o artista tem para estruturar os significados e sentidos que quer transmitir.

Preservar conhecimento é debruçar-se sobre os conteúdos e repertórios do passado e do presente, preservando a historicidade e a dinâmica que eles carregam, reconhecendo seus referenciais espaciais, temporais, culturais, de modo a poder analisá-los criticamente e gerar novos conteúdos e repertórios enriquecidos.

O quarto princípio diz respeito à reflexão crítica e à elaboração teórica e certamente está entrelaçado aos anteriores, pois historicidade, criação e preservação de conhecimento só se processam alicerçados na análise crí-

tica, propícia à elaboração e à reelaboração teórica.

Reflexão crítica e elaboração teórica são procedimentos inseparáveis da prática, pois da prática parte o conhecimento e a ela retorna, numa movimentação dialética. Não se trata, pois, de investir apenas em disciplinas teóricas, pois, segundo o temor de muitos músicos (alunos e professores), roubam tempo à prática instrumental, que, segundo eles, é só o que importa. Na verdade, a elaboração e a reelaboração teóricas estão ausentes nos cursos de graduação em música, cujas disciplinas tidas como teóricas apenas descrevem, descontextualizadamente, partes do fenômeno musical, a partir da ótica da música “séria” derivada da tradição europeia, sem que tal ótica seja explicitada. Ou seja, perde-se a perspectiva totalizante.

Não deve se configurar, pois, nos cursos de graduação, uma dissociação ou uma incompatibilidade entre teoria e prática musical. Na verdade, são elementos integrantes de um mesmo movimento, devendo como tal ser compreendidos e integrados, não só entre si, mas ao conjunto de relações sociais às quais se vinculam.

Reflexão crítica pressupõe o questionamento de limites, de verdades, de valores imutáveis, de preconceitos, de visões de mundo unívocas, e impulsiona para a recolocação de limites, para a revalorização de fatos e fenômenos, para a reinterpretação desses fatos e fenômenos, para a transformação. Impede a vinculação da teoria a práticas sociais que não sejam a de seu tempo, promove a conscientização.

Reflexão crítica e elaboração teórica permanentes, como princípio, implicam em conceber o conhecimento, prático ou teórico, como transitório, como permanentemente inacabado, passível de recriação permanente.

Numa tal perspectiva, não haveria espaço para dogmas, para cristalização de modelos teóricos e estéticos, para uma prática que não remeta criticamente à teoria, nem a uma teoria que não se alimente permanentemente da prática.

Os conhecimentos musicais ou musicológicos do presente teriam aí seu espaço garantido, permitindo que mitos e fetiches, do presente ou do passado, revistos criticamente, analisados, reinterpretados, revalorizados, conduzissem a novas concepções de saber.

As contradições entre cultura “burguesa” e cultura “popular”, assim

como outras contradições inerentes às classes sociais, não seriam evitadas, a partir deste princípio, mas seriam alimento para a reflexão crítica e para a produção permanente de saber, a partir da elaboração e da reelaboração teóricas, dando conta, assim, de uma articulação verdadeira da Universidade com a sociedade em que se insere.

A educação executaria um jogo duplo: forneceria modelos e as armas críticas desses modelos; realizaria uma síntese, um equilíbrio entre a estabilidade e a evolução, entre a ordem e a desordem, a reprodução e a criação, a segurança e a inovação, a autoridade e a liberdade (GADOTTI, 1990, p.107).

Se uma das funções básicas da Universidade é o papel crítico, ele estaria então contemplado, permitindo não só a reprodução da cultura da qual é fruto, mas também a criação de cultura, ou de contra-cultura.

Somente assumindo o conflito, a relação dialética entre o velho e o novo, entre a reprodução e a transformação, a Universidade pode dar conta de seu papel na sociedade - e o ensino superior de música não é uma exceção a esse caso.

O quinto princípio diz respeito à prática atual. Prática é entendida, aqui, no sentido de ação. Na análise do princípio anterior, ficou claro que prática e teoria são inseparáveis, interpenetrando-se e modificando-se permanentemente, e, nesse sentido, se a reflexão crítica e a elaboração teórica são imprescindíveis, a prática também o é - “trata-se de não dicotomizar um ato que envolve os dois sentidos” (GADOTTI, 1990, p.94).

Mas cabem algumas observações complementares, e a primeira delas diz respeito à prática musical no século XX, que, como foi visto no segundo capítulo, desenvolve-se segundo diversas concepções, que contemplam desde a música “folclórica”, carregada de simbolismos e tradição, à música “de massas”, direcionada pelo e para o mercado, desde a música “séria” de séculos passados à música “séria” do nosso tempo.

Compromisso com a prática musical atual é compromisso com todas as modalidades musicais que se mesclam na contemporaneidade, refletindo sobre os conflitos e contradições sociais que essas músicas representam. Nesse sentido, a música “séria” dos séculos anteriores tem seu espaço ga-

rantido, desde que a consciência histórica do homem voltou seus olhos para a música do passado e buscou reaprendê-la. Não cabe, sobretudo, torná-la o centro do processo de ensino, em detrimento das outras concepções de música, principalmente as que são produzidas no contexto de nossa época. Conteúdos, repertórios, técnicas, treinamentos, todos estariam comprometidos com a prática atual e teriam que abrigar a multiplicidade de manifestações musicais e refletir sobre elas.

Mas, num outro sentido, também, se poderia considerar a prática musical como a ação individual, artística, empreendida pelo músico, que, como tal, não se esgota na reprodução, mas atinge a plenitude no ato de criar. A realização plena do fazer artístico está na criação, na expressão de sentimentos, de significados, de sentidos. A recriação, que se dá na prática de interpretar obras alheias é também arte, mas não esgota, não atinge a totalidade do fazer artístico.

Assim, o compromisso com a prática atual implica em abranger a totalidade de práticas musicais contemporâneas (que incluem do antigo ao novo), mas também implica em abranger a totalidade do ato artístico, que não se consuma só com a reprodução, mas que atinge seu ápice na criação. Implica, sobretudo, em remeter a prática à teoria, em busca constante de interpretar o real, para retornar a ele com as condições teóricas necessárias a uma nova prática contemporânea.

O saber enquanto elaboração, incorporação e transmissão de conhecimento, valores, ideias e crenças, nasce do fazer e para ele se volta. O saber, então, torna-se mediação entre duas ações, pois uma ação (fazer) supõe a posse de um saber anterior que conduz a ação (CURY, 1987, p.71).

O sexto princípio refere-se à implicação política, e envolve a possibilidade de construirmos, até onde possível, nossa própria história, ou seja, envolve necessariamente a perspectiva de transformação social.

[...] educação e política são fenômenos inseparáveis, porém efetivamente distintos entre si. Toda prática educativa contém, inevitavelmente, uma dimensão política. Toda prática política contém, por sua vez, inevitavelmente uma dimensão educativa (SAVIANI, 1988, p.98).

Duas observações de Gadotti (1988) são oportunas neste momento. A primeira delas diz respeito à politização do conteúdo e do ensino, que, segundo ele, exige um aprofundamento qualitativo do conhecimento: “politizar o conteúdo de uma disciplina significa, antes de mais nada, conhecê-la profundamente, tão bem, que não é preciso ficar nela para entendê-la.” (p.73). Compromisso político, segundo esse ângulo, pressupõe inserir os conteúdos nos contextos humanos e sociais que lhes dão sentido, ao invés de tentar isolá-los para compreendê-los.

No âmbito da música, um bom exemplo é o fenômeno do tonalismo, que só pode ser apreendido em profundidade se compreendido no conjunto de relações sociais do barroco-classicismo em que foi estruturado. De nada adianta isolar o sistema tonal e buscar dissecá-lo, ou reproduzir seus mecanismos e obras musicais à exaustão, pois a compreensão profunda do fenômeno só advém de sua inserção na totalidade de relações em que ele se definiu. Conteúdos como História da Música, Harmonia e Morfologia ou Estética teriam, a partir dessa abordagem, uma dimensão política, como conteúdos inseridos nos contextos humanos que lhes dão sentido, propiciadores de um aprofundamento qualitativo do conhecimento.

Outra observação de Gadotti (1988) é oportuna de ser tomada neste momento: “A escola não é a alavanca da transformação social, mas essa transformação não se fará sem ela, não se efetivará sem ela” (p.73). Segundo essa perspectiva, o ensino (inclusive o ensino superior de música) tem um papel social a desempenhar, através da politização de seu conteúdo, pois não se pode pensar transformação sem esclarecimento, sem lucidez, e esclarecimento e lucidez só podem advir de conteúdos aprofundados e trabalhados numa abordagem totalizante - ou seja, da politização dos conteúdos, visando à participação, à autonomia, à transformação do indivíduo e da sociedade. Compromisso político aparece, pois, associado à ação transformadora, dando conta, assim, de um dos comprometimentos de uma educação dialética.

Gramsci (1990) leva mais longe a possibilidade de se pensar numa educação transformadora (política) quando afirma que o “melhoramento” ético não é puramente individual, pois ele só se realiza em uma atividade para o exterior, transformadora das relações externas. Das palavras de

Gramsci é possível partir para uma reflexão sobre o “melhoramento” ético individual, a partir de conteúdos politizados (aprofundados, contextualizados, criticados). O “melhoramento” ético, contudo, segundo o autor, não se esgotaria na instância individual, pois sua realização plena só se daria numa atividade voltada para o exterior, ou seja, do fortalecimento interior adviria uma transformação do mundo exterior.

A dimensão política da arte, tomada em si, também estaria presente nessa implicação política, ao permitir uma realização plena na atividade artística nos cursos de graduação em música. Segundo Fischer (s.d.), a arte tem sempre um pouco de magia, que lhe é essencial, mas a arte é necessária para que o homem se torne capaz de conhecer e mudar o mundo: “É verdade que a função essencial da arte para uma classe destinada a transformar o mundo não é a de fazer mágica e sim a de esclarecer e incitar à ação [...]” (p.20). Sem preconizar a eliminação do elemento mágico, sem o qual, para o autor, a arte não é arte, Fischer assinala uma função social - política - na arte, voltada para a transformação.

O ensino de graduação em música teria, assim, um duplo potencial político, advindo de duas vertentes - uma, a da politização do conteúdo, trabalhado em profundidade na busca da totalidade de suas relações; outra, a da missão política e transformadora da própria arte, quando produzida de forma consciente e profunda, dando conta da totalidade do próprio artista:

[...] quer embalando, quer despertando, jogando com sombras ou trazendo luzes, a arte jamais é uma mera descrição clínica do real. Sua função concerne sempre ao homem total, capacita-o a incorporar a si aquilo que ele não é, mas tem possibilidade de ser (FISCHER, s.d., p.19).

O sétimo princípio diz respeito à expressão estética, à dimensão sensível, e não poderia estar ausente em nenhum curso, sobretudo nos que lidam diretamente com arte. A “inteligência estética”, já descrita anteriormente, segundo Read (1981, p.169), realiza-se na experiência sensível, e é inerente a toda experiência artística, possibilitando o desenvolvimento pleno do homem.

O ensino de graduação em música deveria privilegiar o espaço da

experiência estética, mas não ao preço de atrelá-la a uma única concepção de estética (como foi visto no capítulo anterior), ou de reduzir a experiência estética à instância recriadora (reprodução).

Se arte é conhecimento, e se arte decorre da experiência estética, não se pode pensar em ensino superior de música sem assumir compromisso com a expressão estética, mas é preciso considerar que estética pressupõe escolha, e escolha pressupõe valores; e valores só existem em interação com a cultura, ou seja, com a sociedade. Dar conta da dimensão estética é dar conta das relações sociais em que as concepções estéticas se inserem, é dar conta do dinamismo dessas concepções, na totalidade de que fazem parte.

Conceber a dimensão estética nos cursos de graduação exclui a possibilidade de conteúdos e repertórios descontextualizados, pois a manifestação estética jamais ocorre isenta de vínculos temporais ou espaciais. Compromisso com a estética é compromisso com as relações sociais em sua totalidade, com o movimento dessas relações e com o movimento e com a transformação das próprias concepções estéticas, decorrentes das contradições inerentes aos contextos em que se inserem.

Retomando, mais uma vez, as categorias que Read (1981) apresenta - inteligência cartesiana e inteligência sensível - já descritas anteriormente, cabe assinalar que o princípio relativo à estética, aliado aos princípios anteriores (sobretudo os relativos à produção de conhecimento e à reflexão crítica e elaboração teórica) assegura a participação equilibrada das duas formas de inteligência nos cursos de graduação em música. Seria cultivado, assim, o homem total, buscado por uma educação de inspiração dialética, e não o homem fragmentado (apenas racional ou apenas sensível).

Aliás, o próprio Read alerta para a distorção de se pretender privilegiar uma dessas dimensões, a racional ou a estética, pois na verdade elas se complementam, se interpenetram, se movem em interação. Read demonstra que a instância racional decorre da instância sensível, e a instância sensível se estrutura conceitualmente na racional. Assim, o conhecimento decorrente da arte e da ciência, nos cursos de graduação em música, seria a garantia dessa circularidade entre as duas inteligências, definidas segundo Read.

A consideração da arte como conhecimento, encontra respaldo em

diversas autores, como Read (passim), Fischer (s.d.) ou Cassirer (1977). E o compromisso com a expressão estética seria a garantia, nos cursos de música, de que não apenas o conhecimento racional estaria privilegiado.

A própria arte pode ser descrita como conhecimento, só que é de uma espécie peculiar específica . [...] Como arte e ciência se movem em planos inteiramente diversos, não podem contradizer-se nem estorvar-se . A interpretação conceptual da ciência não impossibilita a interpretação intuitiva da arte. [...] A arte, por outro lado, nos ensina a visualizar e não apenas a conceptualizar as coisas (CASSIRER, 1977, p.268-269).

De certa forma, o compromisso com a dimensão estética seria o ápice do processo dos cursos superiores de música, segundo uma concepção dialética. Ao abranger as esferas racional e estética do homem, privilegiar-se-ia o homem total, que é, sobretudo, o homem artista. Não o artista alienado, mas o artista conscientizado de todas as relações sociais, históricas, políticas, que envolvem sua ação artística e sua arte.

O conhecimento musical e musicológico só pode advir de um currículo que privilegie as duas inteligências aqui consideradas, como partes inseparáveis do todo dialético que é o próprio homem, também ele permanentemente inacabado, permanentemente em processo de transformação. O homem é um processo, segundo Gramsci(1990), e como tal uma educação dialética deve considerá-lo, para que ele se torne, efetivamente, um homem.

A partir dessas considerações, procurou-se elaborar um esboço de proposta para o ensino de graduação em música, não em termos de tentar definir grade curricular (que, aliás, não consta dos objetivos deste trabalho), mas em termos de sugerir as articulações básicas para a elaboração de um currículo, cuja base seja uma proposta dialética da educação, e cujo conteúdo seja a música, entendida de forma múltipla e abrangente, dando conta de toda e qualquer modalidade de música, e das relações sociais a elas pertinentes.

Não se considerou, assim, cabível a proposição de novo currículo. Seria incoerente com a própria postura filosófica assumida neste trabalho ir além da proposição de diretrizes, pois a convicção de que a participação

conjunta de professores e alunos é que deve dar cabo de tal tarefa é a que foi adotada, coerentemente com os princípios e pressupostos apresentados.

Projetou-se, assim, um curso de graduação em música em que a produção de música e de reflexão sobre música é o cerne do processo, enraizado na contemporaneidade musical, com suas múltiplas facetas. Propôs-se, para isso, uma ação participativa, efetivamente criadora, de professores e alunos, recusando-se o papel meramente reprodutor. E, sobretudo, trabalhou-se com uma concepção de arte e de música efetivamente vinculada à sociedade, da qual é determinante, em certa medida, embora também seja, por ela, determinada e dotada, portanto, de uma vertente política e transformadora. A apresentação de diretrizes para a elaboração de novas propostas de ensino de graduação, derivadas dos princípios básicos de uma educação dialética, requer um ensino vinculado socialmente, com conteúdos politizados, com perspectivas transformadoras.

Buscou-se, assim, sugerir um conjunto de articulações básicas que originariam um currículo de inspiração dialética, cujo conteúdo desse conta de inserções dinâmicas, funções e perspectivas sociais. Os currículos atuais, dos quais se tomou como exemplo o da Escola de Música da UFRJ, são geralmente concebidos de maneira linear, sequencial, cronológica (vide terceiro capítulo), refletindo uma postura evolucionista, e, além de evolucionista, restritiva, pois como também já se observou anteriormente, essa evolução só atende à música “séria” derivada da tradição europeia, desconsiderando a totalidade do universo musical.

Uma nova proposta teria que romper com esses encaminhamentos básicos, para atender aos princípios dialéticos expostos anteriormente e para trabalhar um conteúdo de efetiva significação social. Essa nova proposta, para romper com a perspectiva linear e evolucionista, acima referida, necessitaria, primordialmente, abolir o sequenciamento obrigatório e a cronologia na apresentação dos repertórios e conteúdos, até porque a aquisição de conhecimentos, pelo homem, não se dá, necessariamente, de forma crescente, sequencial e linear, embora se processe a partir de vínculos com conhecimentos anteriores.

A ruptura com essa perspectiva poderia se dar pela definição de áreas básicas de estudo, abandonando-se a concepção de elenco de disciplinas

previamente dispostas de maneira sequencial, através dos diversos períodos do curso. A partir da adoção dessas áreas básicas de estudo, caberia ao aluno escolher o seu trajeto, não mais em termos de selecionar disciplinas, ou de cumprir disciplinas obrigatórias, mas em termos de escolher tópicos de estudo, em cada uma dessas áreas, em quantidade a ser definida, previamente, numa proposta já estruturada de currículo.

Esses tópicos que integrariam cada área básica de estudo, seriam diversificados e abrangentes, e adviriam de temas pré-definidos e dos temas de pesquisa desenvolvidos pelo corpo docente. Assim, não teriam qualquer pretensão sequencial, cronológica, ou de conteúdo crescente, e, dada a sua riqueza, envolveriam todas as modalidades de música (ou, pelo menos potencialmente o fariam, deixando, assim, de restringir o próprio conceito de música). Gadotti (1988, p.70), abordando a “pedagogia da divergência”, apresenta considerações que podem ser, aqui, citadas como reforço à questão da pluralidade temática oferecida à livre escolha do aluno:

A pedagogia da divergência significa colocar diante do educando e discutir com ele os vários caminhos, as várias possibilidades que a solução de uma questão pode tomar. [...] A história pode ser escrita de muitas e diferentes maneiras. Pode-se dizer, em tese, que cada presente tem o seu passado. A prática da divergência deveria deixar o educando diante de alternativas divergentes não apenas em questões fundamentais, como as ideologias, as filosofias, etc, mas em questões menos complicadas como as técnicas, as metodologias, as profissões, etc.

Procurando especificar um pouco mais essa articulação básica, que aqui se pretende propor, cabe sugerir essas áreas de estudo, embora sua definição, numa proposta estruturada, deva advir de um debate participativo, envolvendo professores e alunos. Numa pretensão, portanto, apenas de sugestão, essas áreas poderiam ser: 1) estudos musicológicos; 2) estruturação da linguagem musical; 3) prática musical; 4) educação musical; 5) estudos sócio-filosóficos. A própria nomenclatura das áreas aqui propostas não é definitiva, e também deveria ser fruto de debates para melhor denominá-las e delimitá-las.

A primeira área, a de estudos musicológicos, abrangeria estudos centrados na música, escrita ou oral, presente ou passada, pertinente a qual-

quer gênero ou estilo, buscando abarcar a totalidade e o movimento do universo musical, em sua historicidade, mesmo que concedendo espaço a alguma especialização. A constatação de Ruiz (1989, p. 8), de que “o homem faz música de qualquer época e lugar, de qualquer tipo e função, contemporaneamente”, reforça a posição assumida de buscar dar conta da totalidade plural e dinâmica do universo musical, bem como reforça a constatação feita, no terceiro capítulo, de que é necessário que o ensino superior de música remeta à contemporaneidade, em suas múltiplas facetas.

Os estudos etnomusicológicos, assim como a musicologia histórica estariam incluídos nesta área, buscando, simultaneamente, cortes transversais e longitudinais do fenômeno musical, no tempo e no espaço, dando à música uma abordagem não mais unívoca, mas abrangente, totalizante, evitando o estreitamento do próprio conceito de música.

As funções sociais da música - as propostas por Merriam, ou outras - estariam contempladas por esses estudos, que buscariam, inclusive, visualizar a música em suas inserções espaciais e temporais, com suas representações, simbolismos, expressões, interpretadas a partir de uma conexão com o contexto histórico-concreto em que as múltiplas manifestações musicais ocorrem.

A segunda área, denominada, aqui, provisoriamente, de prática musical, incluiria o fazer musical, propriamente dito, a realização musical em si, quer em forma de criação, quer de interpretação (as duas modalidades se interpenetrando, de forma não excludente). A composição musical e a prática interpretativa estariam, aqui, abrangidas e igualmente contempladas. Ainda nesta área, a apresentação seria temática, abandonando-se, assim, as listagens sequenciais de repertórios ou de conteúdos e técnicas a serem praticados.

Ao invés de apresentar obras de autores determinados, os professores, a partir de seus estudos e pesquisas, proporiam temas para serem vivenciados musicalmente. Procurando exemplificar, para maior clareza: se um professor de canto propõe como temática de estudo “Intervalos de quinta”, ele pode trabalhar, conforme o seu interesse e o do aluno, desde a escala pentatonal chinesa à ocorrência de quintas na música contemporânea; se a temática for “A voz e o aleatório”, poderiam ser incluídos desde

improvisos vocais, como o fazem os Pigmeus ou cantores de jazz, à música de Luciano Berio, ou mesmo ao Canto Gregoriano. Se um professor de piano quisesse trabalhar o mesmo tema, o da aleatoriedade, ele pode contar com obras de compositores atuais, que buscam resgatar um papel mais ativo para o intérprete, ou com obras do período Barroco, que em seus baixos contínuos contavam com a aleatoriedade da interpretação no momento de sua realização, ou com os improvisos desenvolvidos pelo jazz pianístico.

A abordagem temática, aplicada à vivência musical, daria conta do “popular” ao “erudito”, do “folclore” à música “de massa”, visando, através da multiplicidade de experiências estéticas, à totalidade do conceito de música, em sua dinâmica e em suas formas contraditórias, abrangendo a geração permanente de novas formas, o que só viria a enriquecer a formação do músico, compositor e intérprete (caberia, inclusive, o questionamento ou a superação de tal separação) e também do músico / educador musical.

A terceira área, também provisoriamente denominada, aqui, como a de estruturação da linguagem musical, abarcaria os mais diversos elementos, como forma, textura, combinações sonoras diversas (que se interligam, certamente, à textura), estruturação do espaço mélico, estruturação rítmica (e sua dinâmica), sistemas musicais, idiomas musicais, etc. Esta área seria, talvez, o espaço, por excelência, da integração da teoria à prática, através do vivenciamento de todos os elementos possíveis, constitutivos do discurso musical, da análise desses elementos, da comparação, da crítica, da criação.

A percepção musical, não mais trabalhada como disciplina (mas, talvez, como subárea), se enriqueceria nesse processo, buscando apreender formas, estruturas, sistemas, articulações as mais variadas (através de propostas temáticas), deixando de ser percepção-adestramento de alguns modelos direcionadores. O mesmo ocorreria com o estudo da morfologia musical, da harmonia (incluída no âmbito de combinações sonoras, tal como a polifonia ou outras), e o espectro musical oferecido ao aluno sofreria um alargamento, mais uma vez, abrangendo a totalidade das manifestações musicais. A própria polifonia deixaria de ter o atual tratamento, restrito à polifonia tonal, e abarcaria todas as modalidades possíveis (da modal à dodecafônica, entre outras), no âmbito das combinações sonoras.

A quarta área, a de Educação Musical, abrangendo o ensino de música em diversas modalidades, dirigido a diferentes espaços e contemplando diferentes linguagens musicais, teria um campo promissor nessa concepção curricular. O futuro professor teria sua formação ampliada, tanto do ponto de vista pedagógico, quanto do ponto de vista musical e musicológico, instrumentalizando-se mais adequadamente para lidar com a diversidade cultural e com a contemporaneidade.

A quinta área, a de estudos sócio-filosóficos, viria a fecundar ou complementar as anteriores, e poderia buscar, inclusive, articulações com outras unidades da Universidade. Nesta área, poderiam estar estudos como antropologia, filosofia, sociologia, metodologia científica, psicologia, ou outros considerados pertinentes a complementar, enriquecer ou embasar a formação do aluno, buscando, inclusive, favorecer a articulação do saber musical ou musicológico com outras áreas de conhecimento. Tão importante quanto as áreas precedentes, esta propiciaria, ao aluno, conteúdos que, através de sínteses realizadas por ele mesmo, só viriam a acrescentar densidade ao seu fazer musical e à sua reflexão aplicada à música.

Não se buscaria, pois, a formação de um músico apenas adestrado, tecnicamente, ao seu instrumento, mas um músico conscientizado das articulações que envolvem sua atuação e seu produto artístico. Formar-se-iam músicos instrumentalizados, teoricamente, para tal conscientização, e capazes de visualizar o universo de conhecimentos musicais como parte integrante do universo de conhecimentos humanos. É preciso, ainda, ressaltar o papel do professor, nessa nova perspectiva de ensino, pois cabe a ele um papel extremamente criativo nesse processo. Não apenas criativo, pois a riqueza do conteúdo oferecido aos alunos dependeria, em grande medida, do desenvolvimento das pesquisas docentes, aliada à prática artística, bem como de sua atuação como consultor, orientador ou assessor técnico do alunado.

A “pedagogia da divergência”, referida em páginas anteriores, a partir de Gadotti (1988), ao oferecer ao aluno a possibilidade de construção do próprio caminho, não preconiza a omissão do professor. Cabe a ele, em grande parte, a viabilização do processo: primeiramente, pré-definindo, juntamente com o alunado, as áreas de estudo, as subáreas (se necessário),

os temas, os tópicos de estudo, etc.; em segundo lugar, sendo ele mesmo um agente criador do conhecimento (musical ou musicológico), a partir de suas pesquisas, e um agente de transmissão de informações relativas a conhecimentos já estabelecidos (ainda que com a visão crítica da provisoriedade desses conhecimentos); em terceiro lugar, atuando como consultor e orientador permanente no processo de construção da trajetória do aluno. A respeito da função do professor, em relação ao aluno, é oportuno citar Gramsci (1989, p.124-125):

[...] a aprendizagem ocorre notadamente graças a um esforço espontâneo e autônomo do discente, no qual o professor exerce apenas uma função de guia amigável, como ocorre ou deveria ocorrer na universidade. Descobrir por si mesmo uma verdade, sem sugestões e ajudas exteriores, é criação (mesmo que a verdade seja velha) e demonstra a posse do método; indica que, de qualquer modo, entrou-se na fase da maturidade intelectual, na qual se pode descobrir verdades novas.

Gramsci aponta, como função orgânica do professor, o aconselhamento, a facilitação de pesquisas discentes, a aceleração da formação científica do aluno, o estímulo para que este faça suas primeiras publicações, o propiciamento de contato do aluno com outros especialistas. Além disso, atribui ao professor a importante tarefa de transmissão da “bagagem” acumulada, à qual remeterá avaliações críticas, análises estéticas ou filosóficas. A citação a seguir, tomada a Gadotti (1990, p.74), reforça o papel do professor, nos termos aqui propostos, ou seja, numa posição diretiva, que não exclui a iniciativa do aluno, mas convive com ela, guiando-a e incentivando-a:

A educação é um processo contraditório (unidade e oposição), uma totalidade de ação e reflexão: eliminando a autoridade, caímos no espontaneísmo libertário onde não se dá educação; eliminando a liberdade, caímos no autoritarismo onde também não existe educação, mas domesticação ou puro adestramento. O ato educativo realiza-se nessa tensão dialética entre liberdade e necessidade.

Ao privilegiar o conteúdo, o ensino em bases dialéticas atribui ao professor uma responsabilidade considerável, pois é através do conteúdo

que se dará a renovação da consciência do aluno, e cabe ao professor estabelecer a relação entre esse saber e a prática do alunado. Essa relação se processa com a participação de ambas as partes, o professor assumindo uma tarefa diretiva, organizadora, de modo a, junto com o aluno, realizar a elaboração e reelaboração do saber, a ruptura com o velho, a construção do novo (o novo não entendido, necessariamente, como o inédito ou original; novo no sentido da descoberta ou da reelaboração). O ensino superior de música, nas bases aqui propostas, contando com uma atuação crítica e criativa de professores e alunos, viabilizaria, então, o que Gadotti (1988, p.121) assinala: “A relação universidade-sociedade é dialética: a universidade cria cultura para uma sociedade, mas ela é também fruto, reflexo de certas condições culturais que permitem o seu surgimento.”

O atual ensino de música, que se revelou desvinculado de significações sociais e descontextualizado, na análise realizada no terceiro capítulo, é apenas fruto de uma diminuta parcela da sociedade, cujos modelos culturais busca reproduzir e eternizar, mas não se propõe, como Gadotti assinala, a criar cultura para essa mesma sociedade. Revisto, esse ensino, a partir de uma concepção dialética, como aqui se pretendeu, resgata-se essa relação com a sociedade, como um todo, e resgata-se o papel crítico e criador da Universidade - criador de cultura, de música, em sua plena acepção, de saber musical e musicológico, de homens tornados homens, de homens que se percebem, eles mesmos, tal como sua arte, como processos permanentes.

Resgata-se, também, o papel do professor, conferindo-lhe um papel de gestor de um processo efetivamente criativo e produtivo, em que ele mesmo é elemento criador e produtor, em transformação permanente. Criador e produtor, sobretudo, de música e de reflexão musicológica, e não de alunos apenas reprodutores de obras e de informações que lhes são simplesmente transmitidos, sem que se exija deles nenhuma ação construtiva, artística ou teórica, ou mesmo crítica.

Resgata-se, ainda, um ensino de efetiva implicação política, abandonando-se conteúdos pretensamente neutros, que apenas ocultam os conflitos sociais e refletem uma perspectiva unívoca. A fecundidade, teórica e artística, reside, justamente, em abrangência das situações contraditórias, criticando-as, refletindo sobre elas, reprocessando-as criativamente na ela-

boração de novos conhecimentos. Da revelação de contradições, impulsiona-se, assim, a criação de saber, a consciência política e a ação transformadora, contribuindo para a formação dos alunos, num sentido pleno, como homens agentes de sua história. Resgatam-se, sobretudo, as próprias funções sociais da música, que, como toda forma de arte, tem papéis sociais a cumprir, contribuindo para o desenvolvimento individual em sua totalidade, e para uma ação social efetivamente significativa.

Se, conforme Demo (1987) afirma, ciência é uma utopia, na medida em que busca sempre a verdade, interminavelmente, e se a arte, segundo Fischer (s.d.), tem também como missão a criação de utopias, mostrando o mundo como passível de ser mudado, e ajudando a mudá-lo, a Universidade, ao abrigar cursos superiores como o de música, nos quais a prática investigatória e a artística devem caminhar lado a lado, tem um significativo papel social a desempenhar - quer na busca interminável da verdade, na projeção de utopias, na busca do aperfeiçoamento individual e social.

O currículo, fruto, então, de uma concepção dialética, seria um caminho para que o homem - um processo - se torne homem, e, fortalecido por esse movimento, se torne um agente efetivo da história, contribuindo para a transformação social.

Sem dúvida, as diretrizes aqui apresentadas são passíveis de questionamentos, mas isso não invalida a pretensão de oferecer, aos professores e alunos de cursos superiores, uma proposta básica, inovadora, para fundamentar uma discussão que desperte esses cursos da inércia e da repetição. Essa proposta, sobretudo, não é ocasional, superficial ou de fundamentos recentes. É o fruto de uma reflexão que nasceu no próprio exercício do magistério superior de música, dos debates participativos nas próprias aulas, em seminários, congressos, reuniões para reforma de currículos, em conversas informais cheias de idealismo, e, além disso, subsidiada por leituras consistentes e persistentes, pois frequentemente a bibliografia sobre música é teoricamente escassa, também ela impregnada de concepções fragmentárias de música, muitas vezes restrita apenas a descrever fatos ou a repetir informações. Essa insuficiência bibliográfica impele, frequentemente, a que se busquem fundamentos teóricos em outras áreas, o que representa um esforço adicional ao transportá-los para o âmbito da música.

Os novos cursos de música, concebidos nas bases aqui propostas, talvez pudessem suprir até mesmo essa lacuna, passando a produzir, com maior intensidade, além de música, reflexão musicológica, gerando bibliografia mais rica para novos estudos, e preenchendo, com isso, um espaço que efetivamente cabe à Universidade.

A proposta maior deste trabalho - fornecer subsídios para revisão dos cursos superiores de música - foi plenamente atingida. Falta empreender o debate, e ter coragem para as modificações. Terá, então, compensado o esforço empreendido na busca de um novo caminho...

6. EPÍLOGO

CURRÍCULOS SUPERIORES DE MÚSICA NO SÉCULO XXI – ALGUMAS REFLEXÕES



A tese que originou o presente livro focalizou, primordialmente, como estudo de caso, o currículo do Bacharelado da Escola de Música da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), vigente à época da defesa da tese de Doutorado. Naquele momento, a Escola de Música da UFRJ não oferecia Licenciatura em Música (somente havia o Curso de Bacharelado), seguindo a legislação educacional, que concebia a licenciatura em Educação Artística, com caráter polivalente. Era essa modalidade de curso que a UFRJ oferecia, até 2003. O curso funcionava fora da Escola de Música, sediado no Centro de Letras e Artes e gerido por três unidades da UFRJ: Escola de Belas Artes, Escola de Música e Faculdade de Educação.

Após a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (lei 9394, de 20/12/1996), o debate curricular ganhou novos contornos no Brasil, uma vez que a área de Artes (e não só a de Música) passou a reivindicar a especificidade da formação de seus professores, e não mais uma formação polivalente, que pretendia abarcar e interligar todas as linguagens artísticas. Particularmente importante, naquele primeiro momento, foi a atuação da Comissão de Especialistas de Ensino de Artes e Design (CEEARTES), que deu seguimento aos Fóruns de Artes e Design, realizados em 1994 e 1995. A CEEARTES, cujo I Seminário Sobre o Ensino Superior de Artes e Design foi realizado em Salvador, em 1997, tendo como representantes da subárea de Música as Doutoradas Alda de Oliveira e Liane Hentschke, deu corpo à reivindicação da área, levando à separação das

diferentes linguagens artísticas em Licenciaturas especializadas.

Diversas Universidades deram início à revisão de seus currículos, procurando adequá-los à nova legislação, inclusive, a partir de 2002, às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica em Nível Superior, em Cursos de Licenciatura de Graduação Plena (Resolução do Conselho Nacional de Educação, de 18/02/2002). Teve também incidência nesse processo a publicação pelo Ministério da Educação dos Parâmetros Curriculares Nacionais para a Educação Básica, que, embora não fossem obrigatórios, geraram debates e reflexões importantes a respeito, repercutindo nos debates relativos à formação de professores (PENNA, 1998, entre outros).

A Associação Brasileira de Educação Musical teve papel importante na movimentação em torno do ensino superior de Música (em especial, no que concerne à formação de professores), abrindo o diálogo, não só com Secretarias de Educação Municipais e Estaduais, mas também com o Ministério da Educação e outras instituições. Os Encontros Anuais da ABEM deram amplo espaço para os debates curriculares, podendo ser citados como exemplos o Encontro de 1998, realizado em Recife e coordenado por Cristiane Galdino de Almeida (Educação Musical e Políticas Educacionais), o de 1999, realizado em Curitiba, sob coordenação de Bernadete Zagonel (A Formação de Professores para o Ensino de Música) o de Belém (Currículos de Música e Cultura Brasileira), realizado em 2000, sob a coordenação de Ana Maria Peixoto, o de Uberlândia (Educação Musical Hoje: Múltiplos Espaços, Novas Demandas), realizado em 2001 e coordenado por Margareth Arroyo, o de Florianópolis (Políticas Públicas e Ações Sociais em Educação Musical), realizado em 2003, sob coordenação de Sérgio Figueiredo, o de 2004, realizado no Rio de Janeiro, sob coordenação de Regina Márcia Simão Santos (A realidade nas escolas e a formação do professor de música: políticas públicas, soluções construídas e em construção), o de 2006, realizado em João Pessoa (Educação Musical: Produção científica, Formação Profissional, Políticas Públicas e Impactos na Sociedade), sob coordenação de Luiz Ricardo Queiroz e Vanildo Marinho, entre outros.

Mesmo nos Encontros cuja temática não fazia referência explícita à

questão curricular e à formação de professores, o tema certamente ocupou a maior parte dos espaços das discussões, não só nas mesas, mas também nos Grupos de Trabalho, como naquele que abordou a temática das Licenciaturas, em Belém (2000), e o que abordou a Educação Superior, no encontro de Uberlândia, em 2001, ambos coordenados por Magali Kleber. É interessante registrar, nesses debates, a preocupação relativa à formação e atuação de professores generalistas ou unidocentes, no ensino básico, que aparece em diversos momentos e em muitos trabalhos apresentados nos diversos encontros, podendo-se apontar, em especial, entre outras, as pesquisas de Cláudia Ribeiro Bellocchio e de Sérgio Figueiredo. Outra linha de pesquisa que também aparece nos debates é a do ensino à distância, podendo ser citados, como exemplos dessa linha, os trabalhos de Cássia Virgínia Coelho de Souza.

Essa breve retrospectiva sobre o movimento curricular do Ensino Superior de Música, na última década, e sobre as políticas públicas relativas, serve como uma introdução a este epílogo, no qual apresentamos uma reflexão sobre currículos de Licenciatura elaborados recentemente no Brasil, ou seja, voltados para a formação de professores de música, a partir de um estudo de caso na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), realizado através de pesquisa intitulada “Avaliação do Novo Currículo de Licenciatura em Música da Escola de Música da UFRJ”, sob minha coordenação. Embora essas reflexões envolvam algumas observações sobre currículos de outras Universidades Federais, foi dada ênfase à Universidade Federal do Rio de Janeiro, dando relativa continuidade à tese original, embora reconhecendo que a movimentação curricular tenha sido mais ampla, abrangendo outras universidades federais, estaduais e particulares.

O objetivo principal da pesquisa abordada neste capítulo foi avaliar o novo currículo de Licenciatura em Música da UFRJ, implantado em 2003, visando gerar subsídios para revisão curricular da própria instituição (UFRJ), para a área de Música e para a discussão teórica na área de currículos, com ênfase no ensino superior, e, em especial, e na formação de professores de música. O currículo foi elaborado por uma comissão integrada por professores da instituição, baseando-se na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira, de 1996, e nas Diretrizes Curriculares adotadas pelo

Ministério da Educação. Professores e alunos da instituição avaliada tiveram amplo acesso aos documentos preliminares e a diversos momentos de participação direta, durante o processo de discussão e de elaboração do currículo, que durou cerca de dois anos.

A avaliação do currículo consistiu em uma pesquisa qualitativa, tendo como principais fontes de informação depoimentos de alunos e professores (da própria instituição e de membros externos à Universidade), procurando dar voz a diversos sujeitos envolvidos, confrontando, assim, diferentes percepções. Documentos de outras universidades brasileiras também foram consultados, subsidiando a comparação com o currículo avaliado.

Os resultados da avaliação revelam, neste livro, alguns desdobramentos da trajetória dos currículos superiores de música no Brasil, através do exame mais atento do currículo da Licenciatura da UFRJ, na versão de 2003.



Breve Descrição do Currículo de Licenciatura da UFRJ (versão 2003)

O Curso de Licenciatura em Música da UFRJ foi criado em 2003, como projeto independente do Curso de Bacharelado daquela instituição, compartilhando com ele diversos conteúdos e práticas. A revisão do Curso de Bacharelado, na UFRJ, ocorreu direcionada para seus objetivos específicos, paralelamente à elaboração do currículo da Licenciatura.

Do ponto de vista filosófico-pedagógico, o currículo da Licenciatura alinhou-se, naquele momento, principalmente, com os pensamentos pedagógicos dialético, crítico-social dos conteúdos e pós-moderno (DOLL, 1997; FREIRE, 1997, 1998, 1999, 2001 ; GIROUX, 1995 ; MOREIRA, 1997 ; MOREIRA E SILVA, 1995; SILVA, 1995; SOUZA, 1997, 1998, 2001, entre outros).

Como características desse perfil teórico, aplicado à construção curricular, destacamos a flexibilidade curricular, a ênfase na não-linearidade da matriz curricular, a valorização do pensamento crítico (abrangendo conteúdos diversificados, envolvendo diferentes contextos e concepções musicais e metodológicas), a abertura para novos conteúdos e para interdisci-

plinaridade, a ênfase no papel do aluno como agente e do professor como coordenador do processo, a integração e o equilíbrio entre teoria e prática, nos conteúdos musicais e pedagógicos, a indissociabilidade da pesquisa do processo de formação docente.

Apesar da abertura para a interdisciplinaridade, foi mantido o desenho de disciplinas, adotando-se uma inserção dinâmica e crítica no currículo (MOREIRA, 2000), por ser esse desenho mais familiar a professores e alunos, com o objetivo de favorecer a aceitação da nova proposta.

O Currículo foi estruturado em módulos, abrangendo três campos de conhecimento, como estruturas abertas e sem sequências fixas (exceto em poucas disciplinas, que exigiam pré-requisitos). O total estipulado foi de 2970 horas (1070 horas obrigatórias, 1630 complementares e 270 livres), assim distribuídas:

MÓDULO I - Música - 1320 horas (44 % do curso) , abrangendo quatro campos: 1) Práticas Interpretativas; 2) Estruturação e Percepção; 3) Musicologia; 4) Atividades Livres e Projetos Integrados .

Este módulo procurou contemplar práticas e conteúdos que garantissem uma bagagem musical sólida para o licenciando. A única disciplina obrigatória era Instrumento/Licenciatura (prática instrumental em um mesmo instrumento, com ementa específica para o curso de Licenciatura), percorrendo todo o curso (8 períodos), buscando assegurar domínio e fluência em um instrumento principal de opção do licenciando . Outros instrumentos e demais conteúdos e práticas musicais, em grupo ou individuais, foram considerados como optativos, abrangendo também a reflexão musicológica. A carga horária atribuída a este módulo buscou assegurar que a formação musical fosse firme, deixando ao aluno o direito de optar pelos caminhos que considerasse mais próximos de seus interesses.

MÓDULO II - Pedagogia - 1140 horas (38 % do curso). Agrega os seguintes campos: 1) Ensino da Música; 2) Educação Geral; 3) Atividades Livres e Projetos Integrados.

O módulo Pedagogia buscou dar aos licenciandos uma formação pedagógica consistente, abrangendo conteúdos e práticas ligados à Educação

Geral e à Educação Musical, a partir do entendimento de que “para ensinar não basta tocar” (o trabalho de PENNA, 2007, posterior à implantação do currículo, corrobora essa escolha). A única disciplina obrigatória estabelecida foi Metodologia do Ensino da Música / Estágio, presente nos oito períodos do curso (800 horas, abrangendo atividades teóricas e práticas e estágios segundo as normas do MEC). Os diversos períodos da disciplina focalizavam, a cada semestre, um dos seguintes conteúdos: Métodos de Musicalização (brasileiros e estrangeiros), Ensino do Instrumento, Ensino da Voz e do Canto Coral, Ensino de Música na Educação Infantil e nas Primeiras Séries do Ensino Fundamental, Ensino de Música para Adolescentes e Adultos, Ensino de Música na Educação Especial. Esse leque amplo de conteúdos procurava assegurar ao licenciando uma visão panorâmica e fundamentada de diversas situações de ensino de música, vivenciadas em aulas teóricas e em atividades práticas e em estágios realizados em diferentes espaços.

Disciplinas ligadas à Educação Geral foram oferecidas como optativas, mas a carga horária necessária à complementação do módulo garantia um trânsito seguro nesses conteúdos, que deveriam ser cursados na própria Faculdade de Educação da UFRJ.

MÓDULO III - Estudos Complementares – 240 horas (8% do curso).

Esse módulo procurou ampliar a formação do licenciando, contemplando conteúdos e práticas que enriquecem ou complementam sua formação acadêmica, abrangendo os seguintes campos: 1) Formação Humanística/Línguas; 2) Atividades de Pesquisa; 3) Atividades Livres e projetos Integrados.

As disciplinas consideradas como obrigatórias deste módulo foram Português Instrumental, Introdução à Metodologia de Pesquisa, Metodologia de Pesquisa em Educação Musical e Orientação de Monografia, estas últimas destinadas a gerar uma prática e uma postura investigativa nos licenciandos e a conduzi-los à monografia de final de curso.

O currículo, assim, buscava formar profissionais críticos e competentes (tanto do ponto de vista musical quanto pedagógico), capazes de contribuir para a transformação da escola e da sociedade, preparados para

enfrentar a constituição multicultural da sociedade, segundo defendem diversos autores da época da elaboração do currículo e posteriores a ele (MERTZ, 1998; CANEN E MOREIRA, 2001; MOREIRA E SILVA, 1995; MARINHO E QUEIROZ, 2005; PENNA, 2005; FREIRE, 1992, 1997, 1998, 1999, 2001; SOUZA, 1997, 2000, 2001, entre outros). Abrangia diferentes concepções de música e diferentes práticas e gêneros musicais (“populares” e “eruditos”, música escrita e de tradição oral, etc), englobando diferentes contextos educacionais formais e informais (rede pública e privada de ensino básico, creches, projetos sociais, organizações não governamentais, alunados de diferentes faixas etárias etc). Pretendia-se, assim, dar oportunidade ao licenciando de interagir com diferentes situações de ensino de música, vivenciadas em diferentes espaços.

Visando a uma inserção social mais efetiva, o currículo propiciava, também, atualização ao professorado já formado, admitindo que disciplinas pudessem ser cumpridas como cursos de extensão.

O sistema de avaliação recomendado no currículo enfatizava o processo de desenvolvimento do aluno, sem privilegiar um único produto final (PERRENOUD, 1999, 2000; LUCKESI, 2008, entre outros), oferecendo, sempre que possível, oportunidades para superação de dificuldades. Foram também estabelecidas duas instâncias de avaliação ao final do curso, consideradas requisitos obrigatórios para a conclusão do mesmo: Pesquisa Monográfica e Recital (apresentação pública), com cerca de 40 minutos de duração (apresentação solo ou em conjunto, podendo contemplar qualquer gênero ou estilo de música).



Avaliando o currículo de Licenciatura em Música da UFRJ

O currículo teve sua implantação acompanhada por uma pesquisa de avaliação, cujos referenciais teórico-metodológicos abrangeram contribuições da dialética e da fenomenologia, caracterizando a pesquisa como qualitativa ou subjetivista (DEMO, 1989; SANTOS, 1996; SANTOS FILHO E GAMBOA, 2002; FREIRE E CAVAZOTTI, 2007). O modelo adotado aceitava quantificações eventuais como suportes para interpretações quali-

tativas, prevendo, ainda, a inclusão de dados não previstos (ANDRÉ, 2002; SANTOS FILHO e GAMBOA, 2002; FREIRE E CAVAZOTTI, 2007), favorecendo a possibilidade de transitar entre observação e análise, entre teoria e empiria. Também se fizeram presentes algumas características do modelo participante, uma vez que o pesquisador-avaliador, membro do corpo docente da Escola de Música, foi também membro da equipe responsável pela elaboração e implantação do novo currículo, estando, portanto, imerso no processo.

Concepções ligadas à visão pós-moderna aplicada à educação (MOREIRA E SILVA, 1995; GIROUX, 1995; DOLL, 1997; APPLE, 2005, entre outros) também foram utilizadas como suporte teórico à avaliação do currículo, assim como o confronto com as principais tendências expressas nos Encontros da Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM), a partir de 1996 (FREIRE, 2001 e outros).

A pesquisa foi prevista com corte longitudinal, com coleta de informações durante quatro anos, prevendo a escuta dos mesmos sujeitos em diferentes momentos ao longo do curso, buscando acompanhar a trajetória da fase de implantação à formatura da primeira turma. Para a tomada de depoimentos, foram utilizados questionários semiestruturados, complementados por observação participante, valorizando a perspectiva subjetiva dos indivíduos envolvidos. Não foram, portanto, priorizados, nesse momento, aspectos quantificáveis, como rendimento dos alunos ou qualquer outra forma de produto final (PERRENOUD, 1999, 2000). Procurou-se colher um leque amplo de percepções sobre a nova proposta e conceder espaço livre à expressão da opinião.

Foram aplicados os seguintes questionários:

- aos alunos : 202 questionários, com retorno de 65 %;
- aos professores da instituição (8 questionários, com retorno de 50%) ;
- a professores externos à Escola de Música, alguns deles com relação direta com o novo currículo (Colégio de Aplicação da UFRJ), outros totalmente externos ao processo, todos eles doutores pesquisadores, relacionados com a temática de formação de professores (28 questionários, com retorno de 64 %).

A avaliação centrou-se, principalmente, nos seguintes aspectos:

- Expectativas dos alunos, buscando identificar aquilo que eles vieram buscar no novo curso e a percepção, por parte deles, de atendimento ou não dessas expectativas;
- Perfil dos licenciandos e possível transformação desse perfil, no decorrer do curso, visando a perceber a formação e a prática musical e pedagógica que eles traziam em sua trajetória anterior e possíveis transformações ocorridas em seu percurso na Universidade;
- Impacto do currículo na formação e na atuação profissional do licenciando, ou seja, procurou-se perceber se os licenciandos reconheciam transformação em sua prática musical e pedagógica, a partir da vivência do novo currículo, e que características tinham essas possíveis transformações;
- Receptividade ao currículo em ação pelo corpo docente da Universidade e por elementos externos, visando delinear, segundo a percepção de professores envolvidos diretamente no processo ou externos à instituição, a aceitação positiva ou negativa do currículo e as razões dessa aceitação;
- Características do currículo comparativamente às principais correntes pedagógicas recentes e a outros currículos de universidades brasileiras, procurando visualizar o currículo no âmbito das teorias pedagógicas atuais e no âmbito da trajetória curricular no Brasil, empreendida nos últimos anos, bem como visando a identificar possíveis desdobramentos sociais.

Foram analisados documentos curriculares de outras universidades brasileiras, com o objetivo de compará-los com o da UFRJ, pretendendo, assim, visualizar o currículo da UFRJ em uma inserção social mais ampla, já que um dos objetivos principais era avaliar o currículo, no processo curricular recente da área.

Cabe observar que, em virtude do surgimento de divergências no corpo docente interno da UFRJ, após a implantação do currículo, considerou-se que houve contaminação do processo de pesquisa, o que conduziu à suspensão da aplicação dos questionários aos professores da instituição

e aos alunos (os que ingressaram a partir de 2007 não foram ouvidos, nem se deu continuidade à repetição, junto aos formandos, dos questionários aplicados no início do curso), o que terminou por restringir os resultados finais da pesquisa, sem, contudo, invalidar o que já havia sido levantado. A escuta de professores externos foi concluída, com um retorno significativo de questionários respondidos. De qualquer forma, o levantamento realizado propiciou conclusões significativas.

Embora a pesquisa tenha sido interrompida, em consequência dos embates internos na instituição, algumas observações e conclusões podem ser apresentadas, com base na interpretação dos depoimentos obtidos com os questionários aplicados:

Ouvindo os alunos. Expectativas atendidas?

1) A principal expectativa revelada pelos alunos e considerada atendida por eles, já no início do curso, foi o acesso à prática instrumental, em um mesmo instrumento, ao longo de todo o curso. “Minhas expectativas foram superadas (...). A ênfase nas vários aspectos da música do atual curso, incluindo a disciplina Instrumento Licenciatura em todos os semestres, é maravilhosa.” Segundo outro aluno: “Este novo currículo irá me habilitar de uma forma muito melhor para o ensino de música. O enfoque na música é muito mais forte neste currículo e muito mais de acordo com o que eu esperava quando prestei o vestibular.”

A presença obrigatória de um instrumento principal foi muito valorizada pelos estudantes, que também a relacionam à maior valorização do curso por alunos do bacharelado e professores da instituição: “um respeito maior, principalmente agora que cursamos a disciplina Instrumento/ Licenciatura”. Alguns alunos também expressaram admiração positiva pelo fato de os professores exigirem melhor desempenho no instrumento: “A minha professora [...] me cobra como se eu fosse aluna do Bacharelado (achei isso muito bom!).”

Há depoimentos de alunos que testemunham transformações importantes na sua prática musical, decorrentes das aulas no instrumento e de outras aulas práticas ou teóricas:

“Acho que a maior melhora que tive foi ouvir o que estou tocando [...]. Surpreendentemente, isso não foi unicamente alcançado nas aulas de violão. Ao ler o texto de Schafer nas aulas de metodologia tive grande melhoria na minha prática instrumental.”

2) A segunda expectativa mais forte expressa pelos alunos e contemplada pelo currículo diz respeito à formação pedagógica. Os alunos valorizaram, em suas respostas, principalmente os seguintes aspectos do currículo:

- capacitação teórica (não só pedagógica, mas também musical)
- aplicabilidade à realidade da sala de aula (articulação entre teoria e prática)
- atendimento às diversidades culturais dos alunos (não só a partir de uma visão de educação multicultural, mas também pela possibilidade de contato com diversos conteúdos musicais)
- fundamentação em pesquisa (considerada como uma instrumentalização necessária ao professor)

Um dos entrevistados, indagado sobre as principais expectativas que o levaram a ingressar no curso, respondeu: “Espero que seja possível uma base sólida (no sentido teórico, prático e educacional) que me dê possibilidade de aplicar na sala de aula.” Outro respondeu, quando perguntado sobre o que esperava do curso: “Desenvolvimento da minha capacidade musical, para melhor formação como educador.”

A importância que os alunos deram à formação pedagógica (além da valorização da formação musical) transpareceu em diversas afirmativas. Segundo os depoimentos, a bagagem pedagógica que estão recebendo no curso repercute nas aulas que alguns já dão, transformando, assim, sua prática como docentes.

A percepção da articulação entre conteúdos teóricos e a prática, bem como entre conteúdos musicais e pedagógicos, também se evidenciou nos depoimentos, sendo valorizada pelos alunos:

O contato com a disciplina Metodologia do Ensino da Música foi uma agradável e útil surpresa, descortinou para mim um mundo nunca imaginado [...]. A princípio me assustou começar estágio logo no primeiro

semestre [...]. Mas a observação das aulas foi um grande enriquecimento para minha vivência, não só como aluno de música, mas como instrumentista e futuro professor de música.

3) A terceira expectativa mais forte expressa pelos alunos e considerada atendida pelo currículo referiu-se à abertura do novo currículo a diferentes conteúdos e práticas musicais, inclusive à música popular, permitindo “ampliar a visão musical, a fim de que o indivíduo valorize o seu meio social e a música que o cerca, além de respeitar os outros estilos musicais, pertencentes” a outros meios sociais.” Essa diversidade musical foi reconhecida, por muitos depoentes, como fundamental ao licenciando, favorecendo a aproximação deles com o universo cultural de seus futuros alunos.

4) Outras expectativas atendidas, também reveladas pelos depoimentos dos alunos, são a centralização das atividades na Escola de Música (o curso antigo era dividido entre diversas unidades da UFRJ), a possibilidade de o aluno interferir na composição de seu próprio currículo, a abrangência de conteúdos e a flexibilidade curricular. Os alunos revelaram opiniões muito favoráveis à possibilidade de interferirem mais no gerenciamento de seu curso, já que o currículo analisado confere a eles a maioria das decisões.

A valorização do curso, por terceiros, segundo a percepção dos alunos, também foi citada como importante: “Acho que melhorou muito a perspectiva profissional do curso [...], pois não fazemos licenciatura só para poder dar aula, mas dar aula com maior qualidade artística em todo o currículo e também sob os olhares dos que são da área.” Essa preocupação com a valorização do curso espelha uma situação relativamente frequente nas universidades, uma vez que se pode perceber, muitas vezes, um entendimento de que o curso de Bacharelado é de melhor qualidade e forma músicos “de fato”. Ou seja, os músicos nem sempre conferem reconhecimento e prestígio para a opção profissional de outros músicos pela docência, sendo os educadores musicais muitas vezes rotulados como músicos que não têm o “dom” para essa arte (não haveria, assim, opção pela profissão de educador, mas uma fuga para ela, por falta de “talento”).

É importante ressaltar a valorização que os alunos dão à dimensão

social da formação deles, bem como à necessidade de construírem, ao longo do curso, ferramentas musicais e pedagógicas que os habilitem a lidar melhor com a diversidade cultural.



Perfil dos alunos

Os questionários procuraram, também, revelar o perfil dos alunos, a partir das respostas dadas, permitindo, assim, uma aproximação maior com o objeto da pesquisa. A partir da análise das respostas, pôde-se observar que:

1) Parte dos alunos já exercia atividades docentes quando ingressou no curso, sendo a busca pelo curso uma procura de fundamentar melhor a prática que já exerciam, ou, em alguns casos, de legitimá-la com o diploma;

2) A maioria dos alunos revelou já ter alguma experiência artística, exercida em situações bastante diversificadas, abrangendo desde a atuação em bandas de rock à participação em corais de igreja (a maior parte das experiências anteriores reveladas não se reportava à música de concerto);

3) A preparação para o vestibular ocorreu de diversas maneiras, permitindo uma percepção parcial quanto à origem desses alunos: há alunos que declararam ter estudado sozinhos, outros frequentaram aulas particulares, Conservatórios (públicos ou privados), alguns estudaram em colégios em que havia aulas de música (Colégio Pedro II, no Rio de Janeiro, ou em Colégios de Aplicação das universidades locais) ou no curso preparatório da Universidade do Rio de Janeiro (UNIRIO).

Foi possível observar mudança gradativa no perfil dos alunos que ingressavam na Licenciatura, pois, como aumentou a procura pelo curso, a competitividade tornou-se mais forte (depoimentos de alunos e professores respaldam essa observação), podendo-se constatar uma mudança no nível de conhecimento dos aprovados nos vestibulares realizados na vigência do novo curso.



Observações livres dos alunos

Os questionários deixaram espaço para comentários livres, objetivando colher informações não previstas. Essas informações ocorreram e, de um modo geral, referendaram ou detalharam os comentários apresentados nas respostas. Transcrevemos o depoimento livre de um aluno, que ilustra, entre outros aspectos, a receptividade dele ao currículo, reforçando a percepção geral dos demais estudantes que opinaram:

O dia em que o músico descobrir o grande valor dessa nova grade da Licenciatura não vai querer outra coisa, pois depois de quase quatro anos de estudos intensos de música (trompete), na Metodologia descobri várias coisas, uma delas é: sempre fui musical, só que não fui abordado de uma maneira correta, pois os professores que tive nunca cursaram uma matéria “Metodologia de Ensino”, que lhes ensinasse que eu era musical, e que eles tinham que tirar essa musicalidade de mim..

Observamos que o aluno, após algumas aulas no novo currículo (o aluno estava nos primeiros semestres do novo curso), começou a elaborar uma visão crítica de sua própria trajetória como estudante de música, valorizando, no novo curso, a fundamentação pedagógica.

Outro depoimento livre de um aluno registra a mudança na sua própria aceitação e na sua maneira de estudar música, bem como valoriza a oportunidade de tocar em público: “Passei a aceitar mais meus erros, não cobrando exageradamente de mim; a ter outros meios para se estudar uma peça, que não o estudo árduo. Também tive oportunidade de tocar em público.”

Outros depoimentos livres registram o preconceito de alguns professores e alunos, mas também registram uma transformação nessa visão preconceituosa:

Eu vivi algumas experiências em relação às aulas de instrumento. Senti alguns preconceitos de alunos de bacharelado e até professores em relação a alunos de licenciatura. Mas agora com a obrigatoriedade das aulas de instrumento e a disponibilidade de professores, tenho percebido um respeito maior às nossas habilidades com o instrumento.

É possível perceber que o currículo teve um impacto no ambiente institucional, propiciando discussões interessantes entre bacharelandos e licenciandos. O convívio desses alunos em diferentes disciplinas, muitas delas anteriormente inacessíveis aos alunos do Curso de Educação Artística, evidenciou para os bacharelandos as possibilidades de aprendizado musical dos alunos de licenciatura, contribuindo para desfazer preconceitos a respeito dessas possibilidades.



Visão dos formandos

Foram aplicados questionários a alguns poucos alunos próximos à sua formatura, com perguntas semelhantes às que eles responderam quando ingressaram no curso. Somente puderam ser cotejados os questionários de uma mesma aluna, pois também a aplicação de questionários aos formandos foi suspensa, por decisão da pesquisadora, tendo em vista que os debates internos sobre a nova proposta, terminaram por conduzir as discussões para caminhos distantes dos propósitos da pesquisa.

No primeiro questionário, respondendo sobre suas expectativas ao buscar o curso, a aluna relatava: “[...] ao final do curso estarei preparada para lidar com o mercado de trabalho. [...] Na realidade, espero que o currículo seja uma carta de apresentação e que alcance reconhecimento nacional.

No último questionário, indagada se suas expectativas haviam sido atendidas, a mesma aluna respondeu: “Eu considero que 85% das minhas expectativas foram atendidas. [...] considero-me segura em assumir uma classe de alunos de uma escola de Educação Infantil, no Ensino Fundamental ou Ensino Médio.” As insatisfações da aluna, que correspondem, segundo ela, a cerca de 15 % de suas expectativas, correspondem a algumas dificuldades pertinentes à fase de implantação do currículo e a algumas peculiaridades da trajetória específica dela, pois transferiu-se do currículo antigo e cumpriu apenas a metade da nova proposta.

Conforme já mencionado, o comprometimento da pesquisa por embates internos do corpo docente conduziu à suspensão da aplicação dos

questionários, inclusive aos formandos, restringindo o alcance das conclusões parciais obtidas, a despeito das manifestações discentes favoráveis ao currículo terem sido abundantes: “Acho maravilhosa a proposta do curso de licenciatura [...]. Só desejo que esse processo se expanda [...] e que eu possa continuar participando desse movimento.”

Apesar da suspensão da coleta de depoimentos dos alunos, pôde-se recolher informações significativas para chegar a algumas conclusões importantes sobre o processo curricular desencadeado. O próprio campo de divergências constitui, também, espaço de interesse para as reflexões da área de Educação Musical, pois evidencia que a dimensão de uma proposta curricular é bem mais ampla do que, em geral, se considera. Ou seja, as próprias divergências constituem possibilidades importantes de análise, contribuindo para o avanço da pensamento sobre o tema curricular.



Ouvindo professores

A escuta de professores da própria Escola e de outras instituições foi realizada com o objetivo de caracterizar, através da percepção deles sobre o currículo em ação, pontos positivos e negativos. Buscou-se, também confrontá-las com as percepções dos alunos, ampliando, por triangulação de dados, a avaliação do currículo.

A receptividade geral do currículo pelos professores da própria instituição foi positiva, em um primeiro momento, segundo revelaram tanto as observações livres quanto os questionários respondidos. Como nem sempre a receptividade do corpo docente é a mesma diante de uma proposta curricular escrita ou currículo formal e diante do currículo real ou em ação (MOREIRA, 1997), as contestações, discordâncias e embates, já citados, começaram a surgir, entre membros do corpo docente, comprometendo o processo de avaliação curricular, embora as divergências surgidas propiciem, também, análises importantes.

Observando os argumentos contestatórios levantados, três razões principais podem ser destacadas, contribuindo para o entendimento da polêmica:

- a concepção, pelos docentes discordantes, de que a formação do-

cente, na Licenciatura, não deve visar a uma formação musical profunda, que caberia, apenas, ao curso de Bacharelado;

- a concepção de que a formação de docentes deve ter por base conteúdos mais diversificados e gerais, abrangendo diversos instrumentos, sem aprofundamento em nenhum deles. Ou seja, para os professores discordantes do novo currículo, não deve haver um instrumento principal, funcionando como fio condutor da formação musical do licenciando, devendo essa formação se ater a uma experiência musical mais generalizada, percorrendo diversos instrumentos;

- o entendimento de que é necessária uma “reserva de mercado” para os alunos do Bacharelado, considerados musicalmente mais competentes pelo grupo discordante e, portanto, mais aptos a ensinar música.

Apesar da decisão da pesquisadora por não dar continuidade à tomada de opinião de professores da Escola (só foi possível analisar quatro questionários), cabe registrar a resposta de um elemento do corpo docente sobre as modificações na prova de ingresso na Licenciatura, que expressa aspectos importantes para a análise dos rumos curriculares:

Participei sim [da prova de habilidade específica, do Vestibular], e acho que foi um grande sucesso. Justifico, a seleção foi muito bem feita da parte dos professores, filtrando de uma maneira muito mais cerebral. O que teve um resultado final positivíssimo, porque a leva de alunos que entrou para a Escola em 2005 foi de excelente nível de qualidade, isso sim, eleva a qualidade que teremos nos exames finais. São alunos, no meu caso, de fantástica qualidade e capacidade de aprendizado com muita vontade de aprender e sobretudo com grande capacidade de ouvir. Achei excelente e bravo para a Escola.

Esse depoimento entra em contraste com alguns argumentos apontados por professores da instituição, discordantes do currículo, pois ressalta a qualidade dos candidatos ao curso de Licenciatura, apesar da opinião expressa por alguns desses professores, no que concerne à capacidade musical desses alunos. Além disso, considera que o perfil dos alunos que entram no curso de Licenciatura modificou-se para melhor (mais preparados e exigentes). Provavelmente a expressão “mais cerebral”, utilizada no depoimento, refere-se a uma avaliação mais objetiva e consistente, por par-

te dos examinadores, pois, anteriormente, a prova de ingresso ao Curso de Licenciatura em Educação Artística previa apenas que o aluno demonstrasse algum conhecimento preliminar em qualquer instrumento, que não seria aprofundada ao longo do curso.

Quanto aos professores externos à Escola, inclusive professores do Colégio de Aplicação da UFRJ, no qual os alunos estagiavam, a tomada de seus depoimentos foi realizada também através de questionários semi-estruturados, com espaço para livre manifestação.

Ao todo, foram ouvidos 20 professores externos à Escola de Música, buscando-se caracterizar, na percepção deles, pontos positivos e negativos do currículo, possíveis modificações no perfil dos licenciandos (no caso do Colégio de Aplicação, que lidava com os alunos desde o currículo antigo) e possíveis repercussões sociais do currículo.

Desses 20 informantes,

- 4 são professores da Escola de Música,
- 2 são Professores do Colégio de Aplicação da UFRJ,
- 2 são Professores de uma escola técnica do Rio de Janeiro (FAETEC)

• 12 são professores doutores de Universidades públicas (Federais ou Estaduais), da área de Educação Musical.

A análise das respostas revelou aspectos interessantes, que merecem aprofundamento futuro, através de outras pesquisas. Apresentamos, abaixo, um perfil quantitativo desses aspectos:

• Avaliação Geral do Currículo: 17 aprovaram fortemente o currículo, 1 aprovou com ressalvas, 1 não aprovou (no geral) e 1 não opinou.

• Formação Musical com estudo de um instrumento específico: 16 aprovaram fortemente, 1 aprovou com ressalvas, 2 desaprovaram e 1 não opinou.

• Abordagem de Metodologia do Ensino da Música, em 8 períodos, focalizando diferentes conteúdos específicos: 14 aprovaram fortemente, 1 aprovou com ressalvas, 2 desaprovaram e 3 não opinaram, por considerarem que não dispunham de informações suficientes.

• Exigência de pesquisa monográfica ao final do curso: 17 aprovaram fortemente a inclusão da monografia, embora três tenham apresentado res-

salvas quanto ao tempo destinado à realização da pesquisa (o tempo prescrito no currículo era de três semestres).

- Exigência de Recital ao final do curso: 16 aprovaram fortemente, 1 aprovou com restrições, 2 desaprovaram e 1 não opinou.
- Preparação para o Mercado de Trabalho: 15 aprovaram fortemente, 1 aprovou com restrições, 2 desaprovaram e 2 não opinaram.

Resumindo as observações colhidas através de depoimentos de professores, constatamos que os entrevistados externos, em sua maioria, consideraram o currículo como de boa qualidade, contemplando adequadamente a formação musical e pedagógica, assim como a preparação para o mercado de trabalho, o que evidencia a contribuição social no novo curso.

Quanto às opiniões de professores externos que lidaram com os estagiários do currículo antigo, todos os depoimentos recolhidos consideraram que a formação pedagógica e musical tornou-se mais consistente, sendo evidenciada por melhores resultados musicais e melhor participação nos estágios, com evidente qualidade musical superior às participações anteriores ao novo currículo.



Visão dos alunos e professores - Limitações do currículo

Os alunos, em seus depoimentos, apresentaram poucas restrições à nova proposta curricular. Suas principais queixas referiram-se:

- à carga horária de ensino do instrumento, que eles consideraram baixa, opinando que deveria ser igual à do Bacharelado (o que entra em discordância com a posição de professores de prática instrumental que defendem uma formação menos profunda e consideram, muitas vezes, que os licenciandos têm menos condições de progresso nos estudos de música).
- ao desconhecimento da proposta global, por parte de alguns funcionários e professores, o que, segundo eles, traz dificuldades e problemas no cotidiano acadêmico.

- à postura de alguns professores que têm discordância quanto a determinados aspectos do currículo, e que adotam posturas pouco adequadas na condução de suas disciplinas, no entender desses alunos.

- à carga horária de estágios, considerada elevada (embora, neste aspecto, o currículo esteja cumprindo normas do MEC). Por outro lado, há alunos que consideram que, terminam aprendendo música de diferentes formas nos estágios, o que é positivo.

- à pouca ênfase à música “popular” (embora o currículo dê abertura para a música “popular”, não garante prioridade a ela sobre outras práticas musicais).

Apesar de o currículo ter recebido aprovação geral dos professores internos e externos ouvidos, em que pese o baixo número de professores da instituição que chegaram a ser entrevistados, algumas limitações foram apontadas, segundo a visão desses docentes, cabendo registrá-las:

- pouco tempo dedicado à pesquisa, sobretudo ao desenvolvimento da pesquisa monográfica. Embora o currículo previsse três semestres, distribuídos por três disciplinas (Introdução à Pesquisa em Música, Metodologia da Pesquisa Aplicada à Educação Musical e Orientação de Monografia), alguns professores externos à UFRJ consideraram esse tempo insuficiente, sugerindo ampliação.

- dificuldades conceituais para a real efetivação da proposta curricular, face ao possível despreparo de parte do corpo docente, por falta de intimidade com o novo enfoque adotado. Embora a elaboração do currículo tenha sido aberta à discussão nos Departamentos em diversos momentos do processo, tradicionalmente a participação e engajamento de professores nos debates pedagógicos não é muito alto (o que parece ser mais ou menos recorrente em diferentes universidades). Ou seja, o aprofundamento dos debates na fase de elaboração poderia ter, de fato, trazido mais intimidade do corpo docente com a proposta e até mesmo contribuído mais efetivamente para sua elaboração, através da busca de propostas intermediárias, que gerassem menos conflito. Observamos, contudo, que o corpo docente provavelmente não se envolveu, na medida necessária, com a elaboração do currículo, o que enfraquece o “status” do currículo como construção coletiva.



O currículo da UFRJ diante dos currículos de outras universidades

O currículo de Licenciatura da UFRJ foi comparado a alguns currículos de Universidades Federais, disponíveis na Internet (em 2008) e aprovados posteriormente à última LDB, ou seja, após 1996. Seleccionamos, para essa comparação, os currículos da Universidade Federal de Goiás (UFG), da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e da Universidade Federal do Acre (UFC), a partir do critério de utilizar, para o confronto, cursos vigentes em diferentes regiões do país.

A pesquisa evidenciou que o currículo da UFRJ apresentava tendências comuns com essas universidades, nos seguintes aspectos:

- seleção de candidatos através de provas específica no Vestibular – nesse aspecto, pôde-se perceber uma tendência comum, revelando expectativa mais alta das universidades quanto ao conhecimento musical dos candidatos, com ênfase em um instrumento principal, já indicado na inscrição para o Vestibular. Essa constatação abrangeu os cursos de Licenciatura em Música da UFRJ (versão 2003), UFG, UFU, UFA e UFRGS.

No caso do Vestibular da Universidade Federal do Acre, surgiu em 2008 uma divergência (já sanada) entre o setor de Música e os altos colegiados daquela instituição, em torno da necessidade de realização de prova prática de música. É interessante observar que, no arrazoado enviado pelo Colegiado de Música da UFAC às instâncias superiores, um dos argumentos utilizados a favor da realização da prova prática no instrumento foi o de que “todas as Universidades Federais Brasileiras realizam teste de aptidão musical com provas teóricas e práticas”, apontando como exemplos as seguintes instituições: Universidade de São Paulo, Universidades Federais do Rio Grande do Sul, de Minas Gerais, do Paraná, do Pará, e do Rio Grande do Norte, da Bahia e de Pernambuco, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Universidade Estadual de Maringá, Universidade de Brasília.

O documento não citou nominalmente outras universidades que realizam provas práticas, como a UFRJ (Universidade Federal do Rio de Janeiro) e a UFU (Universidade Federal de Uberlândia) ou a UFG

(Universidade Federal de Goiás), mas a quantidade de exemplos apontados revela uma tendência marcante pela realização de provas práticas de música no Vestibular. Por outro lado, observamos, nos anais dos congressos recentes em nosso país, que os critérios de ingresso nos cursos superiores de Música, e, em especial, nos de Licenciatura, ainda não foram suficientemente discutidos pela área de música, sendo que essa discussão não pode ser dissociada da discussão curricular.

Observamos, também, através da pesquisa, que as universidades têm diferentes decisões a respeito dos critérios de acesso aos seus cursos de Licenciatura, apesar de apresentarem uma tendência geral para privilegiar um instrumento principal nas provas de seleção e no decorrer do curso. Na UFRGS, a prova de ingresso era, no momento da análise realizada, igual para o Bacharelado e a Licenciatura, uma vez que o aluno deveria decidir, somente após o ingresso na Universidade, sobre o curso que pretendia seguir. Na UFU, o edital de seleção (Vestibular) estabelecia, em 2006, que o aluno, no momento da inscrição para o processo seletivo, indicasse o instrumento de sua opção, parecendo, assim, expressar sua preocupação com a formação musical do candidato, previamente à entrada na Universidade.

Esses dois exemplos (da UFRGS e da UFU), relativos aos critérios de ingresso, parecem evidenciar uma preocupação com a formação musical no decorrer do curso, em especial com a prática instrumental, alicerçada em um instrumento principal, opção essa necessariamente anterior à realização do Vestibular.

Há profissionais da área de música que argumentam, no que concerne aos processos seletivos para ingresso nos cursos não só de Licenciatura, mas também nos de Bacharelado, que, enquanto o ensino de música não estiver nitidamente inserido no projeto curricular do ensino Básico, haveria necessidade de realizar provas práticas de música na seleção para ingresso no curso superior. No caso das Licenciaturas, as provas deveriam evidenciar que o candidato tem conhecimentos básicos de música, suficientes para que ele possa tornar um professor competente, ao final de quatro anos de curso. Essa argumentação, contudo, não é de aceitação unânime, uma vez que o nível de preparo musical dos licenciandos ainda é objeto de divergências e de diferentes encaminhamentos, nas universidades brasileiras.

Sobre os diferentes encaminhamentos adotados pelas universidades, no que tange aos critérios de acesso aos cursos de Música, eles refletem, sem dúvida, diferentes traçados curriculares e podem ser exemplificados através do Edital de 2006 da Universidade Federal de Goiás (UFG). Observa-se, neste caso, que a instituição oferece três cursos (Educação Musical, Música e Musicoterapia), sendo que na modalidade Educação Musical distingue três habilitações (Canto, Ensino Musical Escolar e Instrumento Musical) e no curso de Música distingue quatro habilitações (Canto, Regência Coral, Instrumento Musical e Composição). O edital também pressupõe a opção por um instrumento principal, para os três cursos, e estabelece provas práticas de interpretação musical para todos eles.

É interessante observar, através do edital da UFG, que os candidatos à Habilitação em Instrumento Musical e à Habilitação em Canto (tanto do Curso de Música, quanto do curso de Educação Musical) prestam prova semelhante de desempenho musical. Quanto aos candidatos de Licenciatura à Habilitação Ensino Musical Escolar, eles fazem prova ao instrumento igual à dos candidatos ao curso de Musicoterapia e à Habilitação em Composição (curso de Música, Bacharelado), possivelmente a partir do entendimento, pela UFG, de que essas formações profissionais demandam menor exigência de desempenho musical.

A análise do caso da UFG, na qual não nos deteremos aqui, permite observar aspectos curriculares importantes para a área de Música e parece revelar o propósito da instituição em buscar, em seus currículos e em seus mecanismos de acesso, soluções para alguns dilemas da área, em nosso país. Isto transparece, por exemplo, na oferta de habilitação, na Licenciatura, especificamente voltada para a formação de professor de instrumento.

De qualquer forma, o exemplo da UFG exemplifica as diferentes decisões que vêm sendo adotadas pelos cursos superiores de música, no Brasil, no que tange aos seus desenhos curriculares e aos critérios de acesso, reiterando a percepção da pesquisa quanto a uma expectativa de formação musical prévia mais consistente.

- formação musical, no decorrer do curso – observou-se que, de diferentes formas, os currículos analisados espelham uma preocupação em

construir formação musical mais consistente e diversificada, expressando uma tendência de reversão da formação não específica e mais superficial que era ministrada pelas Licenciatura em Educação Artística, além de revelar alguma aproximação com a visão do multiculturalismo, evidenciada pela preocupação de oferta de diferentes conteúdos musicais.

No caso da UFAC, a distribuição da carga horária atribuída a disciplinas e práticas do conteúdo específico (Música) era, no momento do levantamento feito pela pesquisa, de 1770 horas, sobre um total de 3110 horas. Na UFRJ, o total destinado aos conteúdos de Música no currículo de Licenciatura, na versão 2003, era de 1320 horas, sobre um total de 2970 horas do curso. Esse dois exemplos refletem a valorização que as Licenciaturas em Música passaram a dar aos conteúdos específicos (Música, no caso), atendendo assim às recomendações das Diretrizes Curriculares do MEC para os Cursos de Formação de Professores. Ou seja, revertendo a tendência anterior da Educação Artística, as licenciaturas específicas passaram a aprofundar o conhecimento específico (música), propiciando uma carga horária expressiva, em seus currículos, aos conteúdos e práticas musicais, bem como abrindo espaço para a diversificação dos mesmos. Conteúdos que aproximam o licenciando de diferentes realidades musicais e culturais passaram a integrar os currículos, como no caso da UFRJ, que, além de criar as disciplinas “Músicas do Mundo” e “Músicas de Tradição Oral”, criou algumas disciplinas destinadas à prática musical “popular” e passou a admitir esse repertório nos recitais de final de curso.

- flexibilidade curricular – observou-se, através da pesquisa, que há, também, uma tendência dos currículos analisados a deixar espaço para que o aluno escolha parte de seu currículo, através de disciplinas optativas e da escolha de diferentes alternativas entre as obrigatórias.

A orientação das diretrizes do MEC é refletida nessa tendência, uma vez que elas recomendam que o percentual de disciplinas obrigatórias não deva ultrapassar 50 % da carga curricular. No caso da UFAC, a proporção de disciplinas/atividades obrigatórias, excedia um pouco essa proporção, provavelmente em virtude da preocupação com a formação musical do licenciando, mas, assim mesmo, estava próxima do percentual recomenda-

do. No caso da UFRJ, o percentual de obrigatórias, no currículo de 2003, não chegava a 50 %, sendo, portanto, mais permeável à decisão do aluno. De qualquer forma, a flexibilização dos currículos, em maior ou menor proporção, aparece como uma tendência comum entre o currículo da UFRJ e os das demais universidades focalizadas, seguindo o espírito das orientações do MEC e seguindo, também, as tendências pedagógicas mais recentes, que defendem a posição do discente como agente de seu processo curricular.

- formação pedagógica, abrangendo diferentes conteúdos metodológicos e diferentes espaços de educação musical – A pesquisa pôde constatar, não só na UFRJ, mas também nas demais universidades consideradas, uma tendência ao aprofundamento da formação dos professores em estágios, cobrindo diferentes conteúdos metodológicos, aplicados à prática em estágios supervisionados específicos, realizados em diferentes espaços.

A UFRJ oferecia, no currículo de 2003, diferentes conteúdos teóricos de metodologia do ensino da música, articulados com atividades práticas e estágios, cabendo destaque para a oferta de um período dedicado à Educação Especial e um período dedicado à Educação Infantil (vide item II deste Epílogo, que descreve o currículo da UFRJ). No caso da UFAC, a opção foi pelo direcionamento dos estágios em seis campos específicos alternativos (Práticas Interpretativas / Práticas Instrumentais, Práticas Interpretativas / Regência, Tecnologia Musical, Educação Musical, Criação Musical, Etnomusicologia).

O direcionamento adotado pela UFAC provavelmente decorre da preocupação com o esmero da formação do licenciando, mas, considerando-se que a Licenciatura, segundo os objetivos traçados pelo MEC, destina-se à formação de professores para o Ensino Básico (Infantil, Fundamental e Médio), talvez coubesse uma revisão posterior do direcionamento adotado.

Indicando a preocupação das universidades analisadas com os desdobramentos das Licenciaturas no Ensino Básico, constata-se, nos currículos confrontados, uma tendência geral a reconhecer que não basta estagiar em escolas regulares de Ensino Básico. As universidades focalizadas ofe-

recem, com maior ou menos diversidade, estágios calcados em diferentes conteúdos e práticas e em diferentes espaços, abrangendo, inclusive, o terceiro setor. Esta última abrangência inclui, no âmbito dos estágios, espaços em que ocorrem projetos sociais, propiciando a aproximação dos licenciandos com práticas docentes e com conteúdos musicais possivelmente mais próximos da diversidade cultural da sociedade.

- formação acadêmica mais ampla, abrangendo conteúdos conexos ou complementares, ou seja, além de oferecer uma gama diversificada de disciplinas e práticas referentes ao conteúdo específico (Música) e ao conteúdo pedagógico (inclusive no que se refere às atividades práticas e estágios), verifica-se uma tendência a oferecer outras disciplinas e práticas voltadas para a formação geral do licenciando, como língua portuguesa e atividades científico-culturais.

A prática de pesquisa aparece como uma tendência geral, nos currículos analisados, gerando relatórios monográficos de final de curso, o que, certamente, contribui para a formação de professores com um pensamento crítico e investigativo mais apurado. Além disso, contribui para a instrumentalização dos futuros professores para buscar respostas, através da pesquisa, para questões cotidianas do ensino de música, gerando bibliografia e conhecimento novo para a área e servindo como “embrião” para muitas pesquisas de Mestrado.

Essas características convergentes, observadas entre o currículo de Licenciatura da UFRJ e os das demais universidades selecionadas, encontram correspondência com as principais tendências apontadas nos encontros da ABEM (FREIRE, 2001), relativas à formação de professores, e que podem, resumidamente, ser assim descritas:

- atualização do currículo e do próprio conceito de currículo, abandonando a visão estrita de “grade” e envolvendo participação do aluno na construção de seu percurso curricular;
- abrangência de todos os níveis e situações de ensino, inclusive a educação especial, a educação infantil e a formação de professor de

instrumento;

- integração entre teoria e prática (musical e pedagógica);
- ênfase no pensamento crítico e criador na formação do educador musical, abrangendo a instrumentalização dos futuros professores para pesquisa;
- busca de atendimento às necessidades da sociedade e das secretarias de educação, inclusive preparando os licenciandos para lidar com a multiplicidade cultural brasileira e com o cotidiano de seus alunos.

Observamos, assim, através da pesquisa, que no currículo da Licenciatura da UFRJ, na versão 2003, assim como nos das demais universidades focalizadas, essas tendências se concretizaram total ou parcialmente nos currículos, revelando uma transformação no pensamento curricular da área de Música. Esses currículos se aproximam, assim, da atualidade das propostas da área curricular, em especial com as tendências da concepção dialética da educação, da concepção crítico-social dos conteúdos e do pensamento pedagógico pós-moderno. Obviamente persistem resíduos, mais ou menos intensos, de concepções educacionais e curriculares mais antigas ou, até mesmo, conflitantes com essas tendências renovadora. Silva (1993) relaciona algumas características do pensamento pós-moderno, das quais citamos algumas, que reiteram as conclusões obtidas com a avaliação curricular realizada, permitindo perceber a aproximação com tendências pedagógicas recentes.:

- Todos os conhecimentos são meros discursos, textos ou signos, tornando relativo o conceito de “verdade”.
- Todas as narrativas são válidas, o que equivale à celebração e ao reconhecimento igualitário das diferenças e alteridades.
- Todas as expressões culturais são aspectos legítimos de nossa cultura, dignas, portanto de legitimidade.

Os tópicos acima representam algumas das tendências essenciais nas concepções mais recentes de educação musical, tais como o reconhecimento e legitimação de diversos conteúdos e práticas musicais como co-

nhcimentos válidos, não concedendo esse privilégio apenas aos pretensamente “tradicionais”. Práticas de tradição oral ganham paulatinamente espaço nesses currículos, em maior ou menor proporção, diluindo, ainda que parcialmente, a hegemonia da música de concerto europeia nos cursos superiores de Música.

Embora distante no tempo e no espaço, a tradição do modelo de ensino inspirado no Conservatório Francês ainda persiste, concedendo espaço privilegiado para essa música, tendência essa que começa a ser revertida nos novos currículos. Não se trata, obviamente, de pretender descartar esse repertório, mas de abrir outras possibilidades de expressão e de entendimento musical. Ficam assim legitimadas as diferenças culturais, possibilitando a relativização de sua valorização. Ao prever espaços diferenciados para os estágios em todos os semestres, incluindo ONGs, conservatórios, escolas públicas e outros, os currículos evidenciam essa tendência pluralista e favorecem, na formação dos futuros professores, a aproximação com as culturas com que irão lidar.

Embora a pesquisa não tenha pretendido se debruçar sobre a análise dos cursos de Bacharelado, observamos que o debate curricular em torno dos cursos de formação de professores gerou alguns desdobramentos nos currículos dos cursos de Bacharelado, apesar de, em linhas gerais, o perfil desses últimos não ter sofrido alterações tão significativas quanto as dos cursos de Licenciatura. A análise mais detalhada do percurso curricular recente dos Bacharelados certamente se faz necessária, merecendo ser objeto de novas pesquisas.



Confrontando os currículos com as diretrizes propostas para o ensino superior de Música (Freire, 1992)



Buscando, ainda, uma conexão com a tese de Doutorado original, buscou-se confrontar os currículos analisados com as diretrizes para o ensino superior de Música, apontadas na tese. Essas diretrizes são também consideradas aplicáveis a qualquer nível de ensino de música, o que amplia sua abrangência.

Observou-se, não só no currículo da UFRJ, mas também nos das demais universidades focalizadas na pesquisa, uma aproximação com as diretrizes propostas, reiterando a percepção de uma tendência de renovação no pensamento curricular da área, no Brasil, já mencionada anteriormente. Observou-se que diversos aspectos dos currículos expressam essa aproximação, tais como:

- a inclusão de diferentes conteúdos musicais, abrangendo diferentes gêneros e estilos (aproximação com os princípios de historicidade e preservação de conhecimento);
- a inclusão de conteúdos e práticas articulados, conectando a teoria com a prática, seja nos estágios, seja na pesquisa monográfica (aproximação com os princípios de reflexão crítica e elaboração teórica);
- a articulação entre prática musical e ensino de música (aproximação com o princípio de criação de conhecimento musical e musicológico);
- a abertura para a música “popular” e para as músicas de tradição oral (prática atual);
- a valorização do pensamento crítico e da ação transformadora, tendo como ferramenta a educação (implicação política);
- a valorização da formação musical, com garantia de fluência interpretativa em um instrumento principal (expressão estética).

Sem pretender alongar essa comparação entre os currículos e as diretrizes, podemos, contudo, concluir que essa aproximação com as referidas diretrizes propostas revela, também, uma ampliação das funções sociais da música na construção das matrizes curriculares, evidenciando, a esse respeito, um pensamento curricular da área de música mais sintonizado com as tendências pedagógicas contemporâneas e com as funções sociais da música e do ensino de música na sociedade atual.

As funções identificadas por Merriam parecem encontrar mais espaço de expressão nos currículos analisados, sobretudo em decorrência da abertura, mesmo parcial, para diferentes conteúdos e práticas musicais. É preciso, contudo, levar em conta que o corpo docente, responsável pelo currículo em ação, nem sempre se encontra plenamente sintonizado com essas tendências, o que gera algumas discrepâncias, que são, de certa for-

ma, inevitáveis, quando se trata de concepção curricular, sobretudo no que concerne ao currículo em ação.

A avaliação realizada permitiu concluir que o currículo de Licenciatura da UFRJ (versão 2003) apresenta, predominantemente, sinais positivos em termos de expectativas atendidas e de receptividade por parte de alunos, dos poucos professores da instituição que puderam ser ouvidos e dos professores externos à Escola de Música que opinaram no processo de avaliação. Esta receptividade positiva ocorreu, apesar da orientação filosófica e pedagógica do currículo estar inspirada principalmente na pedagogia crítica e em alguns aspectos da perspectiva pedagógica pós-moderna, orientações estas que nem sempre são familiares aos alunos e professores atuantes na Escola de Música da UFRJ. Observamos, contudo, como já comentado anteriormente, que a distância entre as propostas curriculares e o pensamento do corpo docente é frequente e traz algumas dificuldades à renovação curricular.

Apesar da alta aceitação ao currículo da UFRJ, expressa nos depoimentos colhidos pelos questionários aplicados a docentes e discentes, apareceram indicações de pontos passíveis de alteração ou aperfeiçoamento, que certamente merecem atenção. Embora não apareçam nos questionários, as divergências que surgiram no âmbito da instituição repercutiram na avaliação do currículo em fase de implementação, o que, contudo, não invalida a experiência realizada.



Considerações finais

A formação de professores de música, tema que ganha importância especial com a aprovação da presença obrigatória do ensino de música nas escolas, precisa ser aprofundado pela subárea de Educação Musical e compartilhada com as demais subáreas de Música, de forma a gerar uma reflexão mais integrada, envolvendo a todos nos rumos atuais dos debates e pesquisas sobre formação de professores de música, e, possivelmente, diminuindo a distância entre as Licenciaturas e os Bacharelados, entre os currículos propostos e os currículos em ação.

Evidencia-se, no processo vivido pela UFRJ e por outras universida-

des que passaram por experiências similares, que o campo curricular é um campo que permite a concretização de contradições, tornando-se espaço político e de conflitos, podendo em algumas situações atingir níveis elevados de confronto, fato este já observado em outras instituições de ensino superior. O currículo da UFRJ entrou em processo de revisão, a partir de 2007, passando por uma transformação ampla na filosofia subjacente (este livro não focaliza a última versão curricular, que não foi objeto ainda de avaliação por pesquisa). A nova versão, disponível na página da UFRJ na Internet ([http:// www.ufrj.br](http://www.ufrj.br)), pode ser consultada e confrontada com a versão aqui analisada, que já caiu em desuso, gerando novas conclusões.

Por outro lado, o exame da situação curricular de outras universidades brasileiras revela similaridades teóricas e práticas, expondo tendências da área de música, merecendo destaque a presença de diversos aspectos das correntes pedagógicas recentes (dialética, crítico social dos conteúdos e pós-moderna), sobretudo no que tange aos cursos de formação de professores. A inclusão, recente, do ensino de música como componente obrigatório no Ensino Básico, no Brasil, tem reiterado a necessidade das universidades repensarem seus currículos, em sintonia com os desdobramentos futuros nos níveis básicos de ensino, fato este que, na prática, já vem acontecendo.

Consideramos, a partir da pesquisa realizada, com foco privilegiado em currículos da UFRJ, que a ampliação dos debates, para além das instituições, envolvendo toda a área de Música, pode contribuir com aportes significativos para o campo curricular, contribuindo para a construção de avanços mais estáveis. Acreditamos também que as reflexões apresentadas neste livro possam contribuir, através de subsídios fundamentados, para que o ensino de Música, não apenas nos cursos superiores (já que não acreditamos na dicotomia entre ensino básico e ensino superior), possa dar sua parcela de contribuição para a transformação da sociedade.

Cabe ressaltar que as tendências pedagógicas posteriores à expansão da concepção dialética da educação (pedagogia crítico-social dos conteúdos e pedagogia pós-moderna) não abandonaram a preocupação com a emancipação e com transformação da sociedade, nem descartaram a necessidade de que a educação seja profundamente comprometida com esse

processo. O discurso pós-moderno passou a enfatizar as diferenças culturais e individuais exatamente como argumento a favor de uma sociedade mais justa e igualitária, ou seja, os ideais da educação dialética não foram abandonados, apenas foram acrescidos de alguns contornos.

O debate sobre as diferenças individuais e culturais tem gerado desdobramentos importantes no ensino superior de música, em especial nos cursos de formação de professores, contribuindo para a desmistificação de conceitos como o do “dom” inato para música (como privilégio de alguns) ou o da superioridade de algumas práticas e sistemas musicais sobre outros (como o da música “de concerto” sobre a música “popular”, ou da música escrita sobre as músicas de tradição oral).

Os desdobramentos desse debate já aparecem nos currículos de música, no Brasil e fora dele, e certamente podem contribuir para que o ensino de música passe a desempenhar funções mais significativas no século XXI, atuando como agente efetivo da formação do educando e como agente da transformação social. Ou seja, a Universidade, também em seu papel de “escola”, não realizará, sozinha, nenhuma transformação na sociedade, mas certamente ela tem um papel importante a desempenhar, e esse papel envolve, necessariamente, a luta por currículos mais comprometidos com a ação (política e criativa), com a reflexão (crítica e inovadora) e com a geração de conhecimento novo (musical, musicológico, político, transformador).

Finalizamos este epílogo com uma afirmativa de Gadotti (1988), já mencionada anteriormente, e que consideramos oportuno recuperar, ou seja, a de que a escola não é a alavanca da transformação social, sendo que essa transformação não se fará sem ela, não se efetivará sem ela. É esse o desafio permanente que temos que enfrentar. Não podemos cair na tentação de considerar que os avanços curriculares alcançados já são suficientes, pois, se a sociedade e a cultura se transformam permanentemente, não é possível paralisar o debate educacional. É necessário, portanto, manter a chama do debate acesa, sintonizada com a atualidade.

BIBLIOGRAFIA

- ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de filosofia**. São Paulo: Mestre Jou, 1970.
- ANDRÉ, Marli. A pesquisa no cotidiano escolar. In: FAZENDA, Ivani. **Metodologia da Pesquisa Educacional**. São Paulo: Cortez, 2002.
- ABRAHAM, Gerald. **Historia Universal de la Música**. Madri: Taurus Ediciones, 1986.
- ADORNO, Theodor. O fetichismo na música e a regressão da audição. In: **Os Pensadores**, v. XLVIII. São Paulo: Abril, 1975.
- ADORNO, Theodor e HORKHEIMER, Max. **Dialética do esclarecimento**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editores, 1986.
- ADORNO, Theodor. **Filosofia da nova música**. São Paulo: Perspectiva, 1989.
- AGOSTINHO (Santo). Confissões. In: **Os Pensadores**, v. VI. São Paulo: Abril Cultural, 1973.
- ANDRADE, Mário de. **Pequena história da música**. Belo Horizonte: Itatiaia, 1980.
- ARISTÓTELES. Ética a Nicômano. In: **Os Pensadores**, v. IV. São Paulo: Abril Cultural, 1973.
- _____. Política. In: **Os Pensadores**, v. IV. São Paulo: Abril Cultural, 1973.
- ATTALI, Jacques. **Bruits**. Vendôme: Presses Universitaires, 1977.
- BARRAUD, Henry. **Para compreender as músicas de hoje**. São Paulo: Perspectiva, 1975.
- BECKER, Howard A. **Uma teoria da ação coletiva**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1977.
- BENJAMIN, Walter. A obra de arte na época de suas técnicas de reprodução. In: **Os Pensadores**, v. XLVIII. São Paulo: Abril, 1975.
- BERIO, Luciano. **Entrevista sobre a música contemporânea**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1981.
- BELTRANDO-PATIER, Marie-Claire. **Histoire de la musique**. França: Bordas, 1985.
- BITTENCOURT, Raul. **A educação do ponto de vista axiológico**. São Paulo: Universidade Federal de São Carlos, Centro de Educação e Ciências Humanas, 1962.

- BLACKING, John. Le sens musical. Paris: **Les Éditions de Minuit**, 1980.
- BOSI, Alfredo. Cultura brasileira. In: Durmeval Trigueiro Mendes (Org.). **Filosofia da educação brasileira**, 3a. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1987.
- _____. **Reflexões sobre a arte**. São Paulo: Ática, 1986.
- BOSI, Ecléa. **Cultura de massa e cultura popular**. Petrópolis: Vozes, 1972.
- BOURDIEU, Pierre e PASSERON, Jean-Claude. **A Reprodução**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.
- BOURDIEU, Pierre. **Economia das trocas simbólicas**. São Paulo: Perspectiva, 1982.
- BOLLNOW, O. F. **Pedagogia e filosofia da existência**. Petrópolis: Vozes, 1971.
- BOULEZ, Pierre. **A música hoje**. São Paulo: Perspectiva, 1981.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **A educação como cultura**. São Paulo: Brasiliense, 1985.
- BRITTO, Brasil Rocha. Bossa Nova. In: Augusto de Campos (org.) **Balanço da bossa**. São Paulo: Perspectiva, 1968.
- BRINDLE, R. Smith. **La nova música**. Barcelona: Antoni Bosch Editor, 1979.
- CALDAS, Waldenyr. **Cultura**. São Paulo: Global, 1986.
- _____. **O que é música sertaneja**. São Paulo: Brasiliense, 1987.
- CAMPOS, Augusto de. Boa palavra sobre a música popular. In: Augusto de Campos (Org.). **Balanço da bossa**. São Paulo: Perspectiva, 1968.
- _____. Da Jovem Guarda a João Gilberto. In: Augusto de Campos (org.). **Balanço da bossa**. São Paulo: Perspectiva, 1968.
- CANDÉ, Roland de. **Historia universal de la música**. Madri: Aguillar, 1981.
- CANEN, Ana e MOREIRA, Antônio Flávio (org). **Ênfases e Omissões no Currículo**. Campinas, SP: Papirus, 2001.
- CASSIRER, Ernst. **Antropologia filosófica**. São Paulo: Mestre Jou, 1977.
- CUNHA, Luiz Antonio. **A universidade crítica**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1985.
- _____. **Educação e desenvolvimento social no Brasil**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1985.
- CURY, Carlos Alberto Jamil. **Ideologia e educação brasileira: Católicos e liberais**. São Paulo: Cortez e Moraes, 1978.
- _____. **Educação e contradição**. São Paulo: Cortez, 1987.
- DEL BEN, Luciana M.. **Concepções e ações de educação musical escolar: três**

estudos de caso. Porto Alegre , 2001. 352 p. Tese (Doutorado em Música) .Instituto de Artes, Universidade Federal do rio Grande do Sul.

DEMO, Pedro. **Sociologia: Uma introdução crítica.** São Paulo: Atlas, 1987.

_____. **Avaliação qualitativa.** São Paulo: Cortez, 1988.

_____. **Metodologia científica em ciências sociais.** São Paulo: Atlas, 1989.

_____. **Introdução à metodologia da ciência.** São Paulo: Atlas, 1990.

DOMINGUES, José Luiz. Interesses humanos e paradigmas curriculares. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília: v. 67, n. 156, p. 351-367, maio/ago., /1986.

DOLL JR, William E. **Currículo: uma perspectiva pós-moderna.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

DUARTE JR. João Francisco. **Por que arte-educação?** Campinas, SP: Papirus, 1953.

_____. **Fundamentos estéticos da educação.** São Paulo: Cortez /Universidade Federal de Uberlândia, 1981.

DUFRENNE, Mikel. **A estética e as ciências da arte**, v. 1 e 2 . Lisboa: Bertrand, 1982.

DURKHEIM, Emile. **Educação e sociologia.** São Paulo: Melhoramentos, 1967.

FERNANDES Florestan. **Fundamentos empíricos da explicação sociológica.** São Paulo: Nacional, 1970.

_____. **Elementos de sociologia teórica.** São Paulo: Nacional /EDUSP, 1978.

FISCHER, Ernst. **A necessidade da arte.** São Paulo: Círculo do Livro, [s.d.].

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

_____. **Ação cultural para a liberdade.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

FREIRE, Vanda L. Bellard. Ensino de Música e Pós-Modernismo. In: Encontro Regional Sul da ABEM,1, 1997, Londrina (PR). **Ensino de Música e Pós-Modernismo.** Londrina: ABEM, 1997. p 18-26.

_____. Ensino Superior de Música - Dilemas e Desafios. In: Encontro Anual da ABEM, 7, 1998, Recife (PE). **Ensino Superior de Música - Dilemas e Desafios.** Recife: ABEM, 1998. p.9-16.

_____. Educação Musical, Música e Espaços Atuais. In: Encontro Anual da ABEM, 10, 2001, Uberlândia (MG). **Educação Musical, Música e Espaços Atuais.** Uberlândia: ABEM, 2001. p. 11-18.

_____. Avaliação do Novo Currículo de Licenciatura em Música da UFRJ. In:

Encontro Anual da ABEM, 12, 2003, Florianópolis (SC). **Avaliação do Novo Currículo de Licenciatura em Música da UFRJ**. Florianópolis: ABEM, 2003.

_____. Avaliação do Novo Currículo de Licenciatura em Música da Escola de Música da UFRJ - A Perspectiva dos Alunos. In: Congresso Anual da ANPPOM, 15, 2005, Rio de Janeiro (RJ). **Avaliação do Novo Currículo de Licenciatura em Música da Escola de Música da UFRJ - A Perspectiva dos Alunos**. Rio de Janeiro: ANPPOM, 2005.

_____. Políticas culturais e Políticas Educacionais – Conflitos e Convergências. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, n. 16, p. 17-24, março 2007.

FREIRE, Vanda L. Bellard e CAVAZOTTI, André. **Música e Pesquisa – Novas Abordagens**. Belo Horizonte: Editora da Universidade Federal de Minas Gerais, 2007.

GADOTTI, Moacir. **Educação e poder: Introdução à pedagogia do conflito**. São Paulo: Cortez, 1988.

_____. **Concepção dialética da educação**. São Paulo: Cortez, 1990.

GARCIA, Regina Leite e MOREIRA, Antônio Flávio. **Currículo na contemporaneidade – Incertezas e Desafios**. São Paulo: Cortez, 2003.

GHANEM, Elie e TRILLA, Jaume. Arantes. Valéria Amorim (Org.). **Educação formal e não-formal: pontos e contrapontos**. São Paulo: Summus, 2008.

GIROUX, Henry e SIMON, Roger. Cultura Popular e Pedagogia Crítica: a vida cotidiana como base para o conhecimento curricular. In: MOREIRA, Antônio Flávio e Silva, Tomaz Tadeu (Orgs.). **Currículo, Cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 1995.

GRAMSCI, Antonio. **Concepção dialética da história**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.

_____. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1989.

HADJINICOLAU, Nicos. **História da arte e movimentos sociais**. Lisboa: Edições 70, 1989.

HANSLICK, Eduard. **Do belo musical**. Campinas: Unicamp, 1989.

HARNONCOURT, Nikolaus. **O discurso dos sons**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1988.

JARDIM, Antonio. **A produção musical e o ensino da música – um estudo filosófico**. Rio de Janeiro, 1988. 199p. Dissertação (Mestrado em Música). Conservatório Brasileiro de Música.

KAPLAN, David e MANNERO, Robert A. **Teoria da cultura**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1975.

KERMAN, Joseph. **Musicologia**. São Paulo: Livaria Martins Fontes Editora, 1987.

KOELLREUTTER, Hans J. O Centro de Pesquisa de Música Contemporânea da UFMG. In: II Encontro Nacional de Pesquisa em Música, 1985. São João Del-Rei. **O Centro de Pesquisa de Música Contemporânea da UFMG**. Belo Horizonte: Imprensa Universitária, 1987.

_____. Educação musical no Terceiro Mundo: função, problemas e possibilidades. Cadernos de Estudo - Educação Musical, Belo Horizonte, n.1, 1990. Disponível em <http://www.atravez.org.br/educacao.htm>.

LEÃO, Emmanuel Carneiro. **Aprendendo a pensar**. Petrópolis: Vozes, 1977.

LEUCHTER, Erwin. **La historia de la música como reflejo de la evolución cultural**. Buenos Aires: Ricordi, 1946.

LIBÂNEO, Jose Carlos. **Democratização da escola pública - A pedagogia crítico-social dos conteúdos**. São Paulo: Loyola, 1986.

LUCKESI, Cipriano C. **Avaliação da Aprendizagem Escolar**. 19.ed. São Paulo: Cortez, 2008.

LYOTARD, Jean François. **O pós-moderno**. Rio de Janeiro: José Olympio, 1970.

MANNHEIM, Karl. **Ideologia e utopia**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1976.

MARINHO, Vanildo Mousinho e QUEIROZ, Luis Ricardo Silva (Orgs.). **Contexturas – o ensino de artes em diversos espaços**. João Pessoa: Editora Universitária /UFPB, 2005.

MARTINS, Raimundo. **Educação musical, conceitos e preconceitos**. Rio de Janeiro: Funarte, 1985.

MARX, Karl. Manuscritos econômico-filosóficos (Terceiro manuscrito). In: **Os Pensadores**. São Paulo: Abril Cultural, 1978.

_____. Teses contra Feuerbach. In: **Os Pensadores**. São Paulo: Abril Cultural, 1978.

MEDAGLIA, Júlio. Balanço da bossa nova. In: Augusto de Campos (Org.) . **Balanço da bossa** . São Paulo: Perspectiva, 1968.

MENDES, Durmeval Trigueiro. **Subsídios para a concepção do educador**. Trabalho apresentado no IESAE / FGV, Rio de Janeiro, 1985.

_____. Anotações sobre o pensamento educacional no Brasil. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília: v. 68, n. 160, p. 493-506, set.-dez.1987.

_____. Existe uma política da educação brasileira? In: _____. (Org.). **Filosofia da Educação Brasileira**. 3a. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1987, p. 50-94.

_____. **Filosofia política da educação brasileira**. Rio de Janeiro: Fundação Universitária José Bonifácio, 1990.

MENUHIN, Yehudi e DAVIS, C. W. **A música do homem**. São Paulo: Martins Fontes., 1981.

MERINO, Luís. Hacia la convergencia de la musicología histórica y la etnomusicología desde una perspectiva de la historia. **Revista Musical Chilena**, Santiago (Chile), n. 172, p. 41-45, jul-dez. 1989.

MERTZ, Margaret. Some Thoughts on Music Education in a Global Culture. **International Journal of Music Education**, St. John's (Canadá), n.2, p. 72-77, 1998.

MERRIAM, Allan O. **The anthropology of music**. U.S.A.: North-west University Press, 1964.

MEYER, Leonard B. **Emotion and meaning in music**. Chicago: The University of Chicago Press, 1956.

MORA, José Ferrater. **Diccionario de filosofia**, v. I e II. Buenos Aires: Sudamericana, 1975.

MORAES, J. Jota de. **Música da modernidade**. São Paulo: Brasiliense, 1983. O que é música. São Paulo: Brasiliense, 1989.

MOREIRA, Antônio Flávio B. **Currículos e programas no Brasil**. Campinas / SP: Papirus, 1997.

_____. (Org). Currículo: **Questões atuais**. Campinas, SP: Papirus, 1997.

_____. Currículo, Utopia e Modernidade. In: MOREIRA, Antônio Flávio. (Org). **Currículo: Questões atuais**. Campinas, SP: Papirus, 1997.

_____. (Org). **Currículo: Políticas e práticas**. Campinas, SP: Papirus. 1999.

_____. Disciplinas ainda têm seu lugar. **Jornal do Brasil**, Rio de Janeiro, 22 de outubro de 2000.

_____. e SILVA, Tomaz, Tadeu (Orgs). **Currículo, Cultura E Sociedade**. São Paulo, Cortez, 1995.

MOREIRA, Daniel Augusto. **O Método Fenomenológico na Pesquisa**. São Paulo: Pioneira Thomson, 2002.

OLIVEIRA, Carlos Gomes de. **O ensino de trompa na Escola de Música da UFRJ**. Rio de Janeiro, 1991. 218 p. Dissertação (Mestrado em Música). Conservatório Brasileiro de Música.

PENNA, M. Discutindo o ensino de Música nas Escolas: Os PCN para os 3º e 4º Ciclos e sua viabilidade. Encontro Anual da ABEM. 7. 1998, Recife (PE). **Discutindo o ensino de Música nas Escolas: Os PCN para os 3º e 4º Ciclos e sua viabilidade**. Recife (PE): UFPE / ABEM, 1998. p. 61-72.

_____. Poéticas musicais e práticas sociais: reflexões sobre a educação musical diante da diversidade. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, vol. 13, p.7-16, set. 2005.

_____. Não basta tocar ? Discutindo a formação do Educador Musical. **Revista da ABEM**, Porto Alegre (RS), n. 16, p. 49-56, março 2007.

PERRENOUD, Philippe. **Avaliação – da excelência à regulação das aprendizagens**. Entre duas Lógicas. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

_____. **Pedagogia Diferenciada** - Das intenções à ação. Porto Alegre: Artmed, 2000.

POLITZER, Georges. **Princípios Elementares de Filosofia**. São Paulo: Moraes, 1986.

RAYNOR, Henry. **História social da música**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1981.

READ, Herbert. **Arte y sociedad**. Buenos Aires: G. Kregt, 1951.

_____. **O sentido da arte**. São Paulo: IBRASA, 1978.

_____. **A educação pela arte**. São Paulo: Livraria Martins Fontes Ed., 1982.

_____. **As origens da forma na arte**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1981

_____. **Arte e alienação**. Rio de Janeiro: Zahar Editores , 1983.

REIS, Sandra Loureiro de Freitas (Org. e Coord.). **II Encontro Nacional de Pesquisa em Música**, João Del-Rei (MG), 4 a 8 de dezembro de 1985. Belo Horizonte: Imprensa Universitária (UFMG), 1987.

RUIZ, Irma. Hacia la unificación teórica de la musicología histórica y la etnomusicología. **Revista Musical Chilena** , Santiago (Chile), n. 172, p. 7-14, jul-dez. 1989.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **O currículo- Uma reflexão sobre a prática**. 3ª Ed. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

SANTOS, Regina Márcia S. A Pesquisa no Ensino da Música. In: Encontro Anual da ABEM, 5, 1996, Londrina. **A Pesquisa no Ensino da Música**. Londrina: ABEM, 1996. p. 145-170.

SANTOS FILHO, José Camilo dos e GAMBOA, Silvio Sanchez (Orgs.). **Pesquisa Educacional: quantidade – qualidade**. São Paulo: Cortez, 2002.

SAVIANI, Dermeval. **Educação: Do senso comum à consciência filosófica**. São Paulo: Cortez, 1984.

_____. **Ensino Público e Algumas Falas Sobre a Universidade**. São Paulo: Cortez, 1986.

_____. Tendências e correntes da educação brasileira. MENDES, Durmeval Trigueiro (Org.) **Filosofia da educação brasileira**, 3ª. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1987.

_____. **Escola e democracia**. São Paulo: Cortez, 1988.

SCHAEFFER, Pierre. **Traité des objets musicaux**. Paris: Seuil, 1966.

SCHURMANN, Ernst E. **A música como linguagem**. São Paulo: Brasiliense, 1989.

SEEGER, Charles. **The music as a function in a context of functions**. Yearbook / Inter-American Institute for Musical Research, 1966, 2: 1-42.

SILVA, Tomaz Tadeu. Os novos mapas culturais e o lugar do currículo numa paisagem pós-moderna. In SILVA, Tomaz Tadeu e MOREIRA, Antônio Flávio (Org.). In: **Teritórios contestados – O currículo e os novos mapas políticos e culturais**. Petrópolis. RJ: Vozes, 1995.

SILVA, Tomaz Tadeu. Os novos mapas culturais e o lugar do currículo numa paisagem pós-moderna. In: SILVA, Tomaz Tadeu e MOREIRA, Antônio Flávio (Org.). **Identidade e Diferença**. 3 ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

SILVA, Tomaz Tadeu (Org). **Identidade e Diferença - A perspectiva dos Estudos culturais**. 3 ed. Petrópolis (RJ): Vozes, 2000.

SOUZA, Jusamara. Transformações Globais e Respostas da Educação Musical. In: Encontro Regional Sul da ABEM, 1, 1997, Londrina. **Transformações Globais e Respostas da Educação Musical**. Londrina (PR): ABEM, 1997. p. 68-84.

_____. **Música, Cotidiano e Educação**. Porto Alegre: UFRGS, 2000.

_____. Múltiplos Espaços e Novas Demandas Profissionais: re-configurando o campo da Educação Musical. Encontro Anual da ABEM, 10, Uberlândia. **Múltiplos Espaços e Novas Demandas Profissionais: re-configurando o campo da Educação Musical**. Uberlândia (MG): ABEM, 2001. p. 85-92.

STEFANI, Gino. **Para entender a música**. Rio de Janeiro: Globo, 1987.

STEIN, Suzana Albarnoz. Os educadores - agentes da reprodução social ? **Correio do Povo**, Porto Alegre, 1980.

_____. **Por uma educação libertadora**. Petrópolis: Vozes, 1982.

STRAVINSKY, Igor e CRAFT, Robert. **Conversas com Igor Stravinsky**. São Paulo: Perspectiva, 1984.

SQUEFF, Enio e WISNIK, José Miguel. **Música: o nacional e o popular na cultura brasileira**. São Paulo: Brasiliense, 1982.

VELHO, Gilberto (Org.). **Arte e sociedade**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1977.

WAISMAN, Leonardo. Musicologias? **Revista Musical Chilena**, Santiago (Chile), n. 172, p. 15-25, jul-set.1989.

WEBER, Max. Los fundamentos racionales y sociológicos de la música. In _____ **Economia y sociedad**, 7a. ed. México: Fondo de Cultura Económica, 1984.

_____. **Conceitos básicos de sociologia.** São Paulo: Moraes, 1987.

WEBERN, Anton. **O caminho para a música nova.** São Paulo: Novas Metas, 1984.

WIORA, Walter. **Les quatre âges de la musique.** Paris: Petite Bibliotheque Payot, 1961.

WISNIK, Jose Miguel. **O coro dos contrários: A música em torno da Semana de 22.** São Paulo: Duas Cidades / Secretaria de Cultura, Ciência e Tecnologia, 1977.

_____. **O som e o sentido.** São Paulo: Companhia das Letras /Círculo do Livro, 1989.

ZAMACOIS, Joaquim. **Temas de estética y de historia de la música.** Barcelona: Labor, 1986.



ANEXO I

ESTRUTURA ACADÊMICA DA ESCOLA DE MÚSICA DA UFRJ (VIGENTE EM 1992)

Cursos e Habilitações

- PRELIMINAR - Iniciação Musical.
- TÉCNICO - Formação profissional a nível de 2o. grau, fornecendo Diploma registrado no Ministério de Educação e Cultura (MEC).
- GRADUAÇÃO - Licenciatura em Educação Artística. Instrumentos: Piano, Violino, Viola. Violoncelo, Contrabaixo, Violão, Oboé, Flauta. Fagote, Clarineta, Trompa, Trompete, Trombone, Órgão, Harpa e Percussão. Composição. Canto. Regência. (Com exceção do primeiro, que só há para Licenciatura, os demais atendem ao Bacharelato e Licenciatura.)
- PÓS-GRADUAÇÃO - Mestrado nas seguintes áreas: Piano. Órgão, Canto, Instrumentos de Arco e Cordas Dedilhadas (Harpa). Instrumentos de Percussão e Composição.

Admissão:

- PRELIMINAR - Não se exige da criança conhecimentos musicais. O teste de seleção vocacional mede a percepção auditiva para som e ritmo.

• **TÉCNICO** - O Concurso de habilitação poderá ser prestado para os períodos ímpares do Ciclo Básico e para o primeiro período do Ciclo Profissional. Os candidatos serão submetidos às seguintes provas:

- a) Percepção musical e conhecimentos teóricos;
- b) Execução instrumental.

• **GRADUAÇÃO** - Os candidatos serão submetidos às seguintes provas:

- a) Percepção musical e conhecimentos teóricos;
- b) Harmonia;
- c) Execução Instrumental.

• **PÓS-GRADUAÇÃO** - Os candidatos serão submetidos às seguintes provas (todas as áreas de concentração):

- a) Execução instrumental;
- b) Análise;
- c) Capacidade de leitura em língua estrangeira: inglês, alemão, francês ou italiano, à escolha do candidato;
- d) Entrevista.

A área de Canto tem, além dessas , uma prova de acompanhamento ao piano, de peça para Canto, à escolha do candidato.

A área de Composição deverá se submeter às seguintes provas:

- a) Composição (Fuga. Tema e Variações)
Apreciação de obras do candidato
Percepção Musical;
- b) Análise
- c) Capacidade de leitura em língua estrangeira: inglês, alemão, francês ou italiano, à escolha do candidato;
- d) Entrevista.

Fundamentação Legal do Curso

A criação da Universidade do Rio de Janeiro não modificou o ensino ministrado, pois a universidade, do ponto de vista legal, era um conjunto de Faculdades reunidas. O Dr. Getúlio Vargas, Chefe do Governo Provisório, resolveu modificar a situação, promulgando o Decreto nº 19.852, de 11 de abril de 1931, que congregava várias Faculdades, inclusive o então Instituto

Nacional de Música, na Universidade do Rio de Janeiro.

Em 1937, a Lei 452 transformou a Universidade do Rio de Janeiro em Universidade do Brasil e mudou o nome de Instituto Nacional de Música para Escola Nacional de Música. Em 1961, com a mudança da Capital Federal para Brasília, a Universidade do Brasil passou a ser designada Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e a Escola Nacional de Música ficou sendo chamada Escola de Música da Universidade Federal do Rio de Janeiro, com base no Decreto-Lei nº 53, de 18 de novembro de 1966.

Da Profissão

Os Cursos de Licenciatura estão preparando professores para o ensino de 1o. e 2o. graus, cujo mercado de trabalho é bastante satisfatório. O Curso de Graduação forma profissionais habilitados a integrar as orquestras das grandes cidades, cujos quadros estão sempre se renovando. O Curso de Pós-Graduação objetiva a formação de professores de alta qualificação profissional, pesquisadores e concertistas que terão condições de competir, mesmo no exterior.

Currículo por Habilitação

Os Currículos mínimos dos Cursos Superiores de música compreendem as seguintes matérias:

- Matérias Comuns a todos os Cursos – Estética, História das Artes e Estudo dos Problemas Brasileiros.
- Matérias Específicas dos Cursos - Curso de Instrumento: Instrumento e Música de Câmera. Curso de Canto: Fisiologia da Voz, Canto e Canto Coral. Composição e Regência: Harmonia Superior, Contraponto e Fuga, Prosódia Musical, Instrumentação e Orquestração, Composição (para o Compositor) e Regência (para o Regente).

CURSO: BACHARELADO / PIANO (vigente em 1992)

CURRÍCULO PLENO DO CURSO - DISCIPLINAS OBRIGATÓRIAS

SEQUÊNCIA CURRICULAR RECOMENDADA

1 - PERÍODO DE ESCOLARIDADE RECOMENDADO: 1º - Créditos : 12
Piano I / Harmonia e Morfologia I / Transposição e Acompanhamento ao Piano I / Problemas Brasileiros I / Educação Física Desportiva I / História das Artes Integrada à Música

2 - PERÍODO DE ESCOLARIDADE RECOMENDADO: 2º - Créditos: 11
Piano II / Harmonia e Morfologia I / Transposição e Acompanhamento ao Piano II / Problemas Brasileiros II / Educação Física Desportiva II

3 - PERÍODO DE ESCOLARIDADE RECOMENDADO: 3º - Créditos: 11
Piano III / Harmonia e Morfologia III / Transposição e Acompanhamento ao Piano III / História da Música I

4 - PERÍODO DE ESCOLARIDADE RECOMENDADO: 4º - Créditos: 11
Piano IV / Harmonia e Morfologia IV / Transposição e Acompanhamento ao Piano IV / História da Música II

5 - PERÍODO DE ESCOLARIDADE RECOMENDADO: 5º - Créditos: 10
Piano V / Harmonia e Morfologia V / História da Música III

6 - PERÍODO DE ESCOLARIDADE RECOMENDADO: 6º - Créditos: 10
Piano VI / Harmonia e Morfologia VI / História da Música IV

7 - PERÍODO DE ESCOLARIDADE RECOMENDADO: 7º - Créditos: 10
Piano VII / Estética Musical I / Música de Câmara I

8 - PERÍODO DE ESCOLARIDADE RECOMENDADO: 8º - Créditos: 10
Piano VIII / Estética Musical II / Música de Câmara II

CONCLUSÃO DO CURSO:

100 CRÉDITOS: 85 OBRIGATÓRIOS e 15 COMPLEMENTARES.

CURSO: BACHARELADO / ÓRGÃO (vigente em 1992) **CURRÍCULO PLENO DO CURSO - DISCIPLINAS OBRIGATÓRIAS** **SEQUÊNCIA CURRICULAR RECOMENDADA**

1 - PERÍODO DE ESCOLARIDADE RECOMENDADO: 1º - Créditos: 11
Órgão I / Harmonia e Morfologia I / Problemas Brasileiros I / Educação Física Desportiva I / História das Artes Integr. à Música

2 - PERÍODO DE ESCOLARIDADE RECOMENDADO: 2º - Créditos: 10
Órgão II / Harmonia e Morfologia II / Problemas Brasileiros II / Educação Física

Desportiva II

3 - PERÍODO DE ESCOLARIDADE RECOMENDADO: 3º - Créditos: 10
Órgão III / Harmonia e Morfologia III / História da Música I

4 - PERÍODO DE ESCOLARIDADE RECOMENDADO: 4º - Créditos: 10
Órgão IV / Harmonia e Morfologia IV / História da Música II

5 - PERÍODO DE ESCOLARIDADE RECOMENDADO: 5º - Créditos: 12
Órgão V / Harmonia e Morfologia V / História da Música III / Instrumentação e Orquestração I

6 - PERÍODO DE ESCOLARIDADE RECOMENDADO: 6º - Créditos: 12
Órgão VI / Harmonia e Morfologia VI / História da Música IV / Instrumentação e Orquestração II

7 - PERÍODO DE ESCOLARIDADE RECOMENDADO: 7º - Créditos: 10
Órgão VII / Estética Musical I / Instrumentação e Orquestração III

8 - PERÍODO DE ESCOLARIDADE RECOMENDADO: 8º - Créditos: 10
Órgão VIII / Estética Musical II / Instrumentação e Orquestração IV

CONCLUSÃO DO CURSO:

100 CRÉDITOS: 85 OBRIGATÓRIOS e 15 COMPLEMENTARES.

CURSO: COMPOSIÇÃO (vigente em 1992)

CURRÍCULO PLENO DO CURSO - DISCIPLINAS OBRIGATÓRIAS

SEQUÊNCIA CURRICULAR RECOMENDADA

1 - PERÍODO DE ESCOLARIDADE RECOMENDADO: 1º - Créditos: 8
Harmonia e Morfologia I / História das Artes Integrada à Música / Educação Física Desportiva I / Estudo de Problemas Brasileiros I / Piano B I

2 - PERÍODO DE ESCOLARIDADE RECOMENDADO: 2º - Créditos: 7
Harmonia e Morfologia II / Educação Física Desportiva II / Estudo de Problemas Brasileiros II / Piano B II

3 - PERÍODO DE ESCOLARIDADE RECOMENDADO: 3º - Créditos: 9
Harmonia e Morfologia III / História da Música I / Folclore Nacional Musical I / Piano B III

4 - PERÍODO DE ESCOLARIDADE RECOMENDADO: 4º - Créditos: 10
Harmonia e Morfologia IV / História da Música II / Folclore Nacional Musical II / Piano B IV / Prosódia Musical

5 - PERÍODO DE ESCOLARIDADE RECOMENDADO: 5º - Créditos: 15
Harmonia e Morfologia V / História da Música III / Piano B V / Contraponto I / Harmonia Superior I

6 - PERÍODO DE ESCOLARIDADE RECOMENDADO: 6º - Créditos: 15
Harmonia e Morfologia VI / História da Música IV / Piano B VI / Contraponto II / Harmonia Superior II

7 - PERÍODO DE ESCOLARIDADE RECOMENDADO: 7º - Créditos: 14
Piano B VII / Estética Musical I / Oficina de Composição I / Instrumentação e Orquestração I / Fuga I

8 - PERÍODO DE ESCOLARIDADE RECOMENDADO: 8º - Créditos: 14
Piano B VIII / Estética Musical II / Oficina de Composição II / Instrumentação e Orquestração II / Fuga II

9 - PERÍODO DE ESCOLARIDADE RECOMENDADO: 9º - Créditos: 8
Composição I / Instrumentação e Orquestração III

10 - PERÍODO DE ESCOLARIDADE RECOMENDADO: 10º - Créditos: 8
Composição II / Instrumentação e Orquestração IV

11 - PERÍODO DE ESCOLARIDADE RECOMENDADO: 11º - Créditos: 6
Composição III

12 - PERÍODO DE ESCOLARIDADE RECOMENDADO: 12º - Créditos: 6
Composição IV

13 - PERÍODO DE ESCOLARIDADE RECOMENDADO: 13º - Créditos: 6
Composição V

14 - PERÍODO DE ESCOLARIDADE RECOMENDADO: 14º - Créditos: 6
Composição VI

CONCLUSÃO DO CURSO:

136 CRÉDITOS: 132 OBRIGATÓRIOS e 4 COMPLEMENTARES.

CURSO: INSTRUMENTO (vigente em 1992)

CURRÍCULO PLENO DO CURSO - DISCIPLINAS OBRIGATÓRIAS

SEQUÊNCIA CURRICULAR RECOMENDADA

Compreendendo: Instrumentos de Cordas - Violino, Viola, Violoncelo, Contrabaixo, Harpa. Instrumentos de Sopro – Flauta, Oboé, Clarineta, Fagote; Trompa, Trompete e Trombone.

1 - PERÍODO DE ESCOLARIDADE RECOMENDADO: 1º - Créditos: 14
Instrumento I / Harmonia e Morfologia I / Prática de Orquestra I / Problemas Brasileiros I / Educação Física Desportiva I / História das Artes Integrada. à Música

2 - PERÍODO DE ESCOLARIDADE RECOMENDADO: 2º - Créditos: 13
Instrumento II / Harmonia e Morfologia II / Prática de Orquestra II / Problemas Brasileiros II / Educação Física Desportiva II

3 - PERÍODO DE ESCOLARIDADE RECOMENDADO: 3º - Créditos: 13
Instrumento III / Harmonia e Morfologia III / Prática de Orquestra III / História da Música I

4 - PERÍODO DE ESCOLARIDADE RECOMENDADO: 4º - Créditos: 13
Instrumento IV / Harmonia e Morfologia IV / Prática de Orquestra IV / História da Música II

5 - PERÍODO DE ESCOLARIDADE RECOMENDADO: 5º - Créditos: 13
Instrumento V / Harmonia e Morfologia V / História da Música III / Prática de Orquestra V

6 - PERÍODO DE ESCOLARIDADE RECOMENDADO: 6º - Créditos: 13
Instrumento VI / Harmonia e Morfologia VI / História da Música IV / Prática de Orquestra VI

7 - PERÍODO DE ESCOLARIDADE RECOMENDADO: 7º - Créditos: 13
Instrumento VII / Estética Musical I / Música de Câmara I / Prática de Orquestra VII

8 - PERÍODO DE ESCOLARIDADE RECOMENDADO: 8º - Créditos: 13
Instrumento VIII / Estética Musical II / Música de Câmara II / Prática de Orquestra VIII

CONCLUSÃO DO CURSO:

109 CRÉDITOS: 105 OBRIGATÓRIOS e 4 COMPLEMENTARES.

CURSO: CANTO (vigente em 1992)
CURRÍCULO PLENO DO CURSO - DISCIPLINAS OBRIGATÓRIAS
SEQUÊNCIA CURRICULAR RECOMENDADA

1 - PERÍODO DE ESCOLARIDADE RECOMENDADO: 1º - Créditos: 15
Canto I / Harmonia e Morfologia I / Dicção I / Estudo dos Problemas Brasileiros I / Educação Física Desportiva I / História das Artes Integrada à Música / Fisiologia do Voz I / Piano B I

2 - PERÍODO DE ESCOLARIDADE RECOMENDADO: 2º - Créditos: 14
Canto II / Harmonia e Morfologia II / Dicção II / Estudo de Problemas Brasileiros II / Educação Física Desportiva II / Fisiologia da Voz II / Piano B II

3 - PERÍODO DE ESCOLARIDADE RECOMENDADO: 3º - Créditos: 13
Canto III / Harmonia e Morfologia III / História da Música I / Dicção III / Piano B III

4 - PERÍODO DE ESCOLARIDADE RECOMENDADO: 4º - Créditos: 13
Canto IV / Harmonia e Morfologia IV / História da Música II / Dicção IV / Piano B IV

5 - PERÍODO DE ESCOLARIDADE RECOMENDADO: 5º - Créditos: 14
Canto V / Harmonia e Morfologia V / Canto Coral I / História da Música III / Declamação Lírica I / Piano B V

6 - PERÍODO DE ESCOLARIDADE RECOMENDADO: 6º - Créditos: 14
Canto VI / Harmonia e Morfologia VI / Canto Coral II / História da Música IV / Declamação Lírica II / Piano B VI

7 - PERÍODO DE ESCOLARIDADE RECOMENDADO: 7º - Créditos: 11
Canto VII / Estética Musical I / Declamação Lírica III / Piano B VII

8 - PERÍODO DE ESCOLARIDADE RECOMENDADO: 8º - Créditos: 11
Canto VIII / Estética Musical II / Declamação Lírica IV / Piano B VIII

CONCLUSÃO DO CURSO:

109 CRÉDITOS : 105 OBRIGATÓRIOS e 4 COMPLEMENTARES.

CURSO: REGÊNCIA (vigente em 1992)

CURRÍCULO PLENO DO CURSO - DISCIPLINAS OBRIGATÓRIAS

SEQUÊNCIA CURRICULAR RECOMENDADA

1 - PERÍODO DE ESCOLARIDADE RECOMENDADO: 1º - Créditos: 10
Harmonia e Morfologia I / História das Artes Integrada à Música / Estudo de Problemas Brasileiros I / Educação Física Desportiva I / Piano B I / Percepção Musical I

2 - PERÍODO DE ESCOLARIDADE RECOMENDADO: 2º - Créditos: 9
Harmonia e Morfologia II / Estudo de Problemas Brasileiros II / Educação Física Desportiva II / Piano B II / Percepção Musical II

3 - PERÍODO DE ESCOLARIDADE RECOMENDADO: 3º - Créditos: 11
Harmonia e Morfologia III / História da Música I / Folclore Nacional Musical I / Piano B III / Percepção Musical III

4 - PERÍODO DE ESCOLARIDADE RECOMENDADO: 4º - Créditos: 12
Harmonia e Morfologia IV / História da Música II / Folclore Nacional Musical II / Prosódia Musical / Piano B IV / Percepção Musical IV

5 - PERÍODO DE ESCOLARIDADE RECOMENDADO: 5º - Créditos: 15
Harmonia e Morfologia V / História da Música III / Harmonia Superior I / Contraponto I / Piano B V

6 - PERÍODO DE ESCOLARIDADE RECOMENDADO: 6º - Créditos: 15
Harmonia e Morfologia VI / História da Música IV / Harmonia Superior II / Contraponto II / Piano B VI

7 - PERÍODO DE ESCOLARIDADE RECOMENDADO: 7º - Créditos: 11
Estética Musical I / Instrumentação e Orquestração I / Fuga I / Piano B VII

8 - PERÍODO DE ESCOLARIDADE RECOMENDADO: 8º - Créditos: 11
Estética Musical II / Instrumentação e Orquestração II / Fuga II / Piano B VIII

9 - PERÍODO DE ESCOLARIDADE RECOMENDADO: 9º - Créditos: 8
Regência I / Instrumentação e Orquestração III

10 - PERÍODO DE ESCOLARIDADE RECOMENDADO: 10º - Créditos: 8
Regência II / Instrumentação e Orquestração IV

11 - PERÍODO DE ESCOLARIDADE RECOMENDADO: 11º - Créditos: 6
Regência III

12 - PERÍODO DE ESCOLARIDADE RECOMENDADO: 12º - Créditos: 6
Regência IV

13 - PERÍODO DE ESCOLARIDADE RECOMENDADO: 13º - Créditos: 6
Regência V

14 - PERÍODO DE ESCOLARIDADE RECOMENDADO: 14º - Créditos: 6
Regência VI

CONCLUSÃO DO CURSO:

142 CRÉDITOS: 134 OBRIGATÓRIOS e 8 COMPLEMENTARES.

CURSO: VIOLÃO (vigente em 1992)

CURRÍCULO PLENO DO CURSO - DISCIPLINAS OBRIGATÓRIAS

SEQUÊNCIA CURRICULAR RECOMENDADA

1 - PERÍODO DE ESCOLARIDADE RECOMENDADO: 1º - Créditos: 13
Violão I / Harmonia e Morfologia I / Percepção Musical I / Estudo de Problemas Brasileiros I / Educação Física Desportiva I / História das Artes Integrada à Música

2 - PERÍODO DE ESCOLARIDADE RECOMENDADO: 2º - Créditos: 12
Violão II / Harmonia e Morfologia II / Percepção Musical II / Estudo de Problemas Brasileiros II / Educação Física Desportiva II

3 - PERÍODO DE ESCOLARIDADE RECOMENDADO: 3º - Créditos: 12
Violão III / Harmonia e Morfologia III / Folclore Nacional Musical I / História da Música I

4 - PERÍODO DE ESCOLARIDADE RECOMENDADO: 4º - Créditos: 12
Violão IV / Harmonia e Morfologia IV / Folclore Nacional Musical II / História da Música II

5 - PERÍODO DE ESCOLARIDADE RECOMENDADO: 5º - Créditos: 12
Violão V / Harmonia e Morfologia V / História da Música III / Música Brasileira I

6 - PERÍODO DE ESCOLARIDADE RECOMENDADO: 6º - Créditos: 12
Violão VI / Harmonia e Morfologia VI / História da Música IV / Música Brasileira II

7 - PERÍODO DE ESCOLARIDADE RECOMENDADO: 7º - Créditos: 10

Violão VII / Estética Musical I / Música de Câmara I

8 - PERÍODO DE ESCOLARIDADE RECOMENDADO: 8º - Créditos: 10
Violão VIII / Estética Musical II / Música de Câmara II

CONCLUSÃO DO CURSO:

105 CRÉDITOS. 93 OBRIGATÓRIOS e 12 COMPLEMENTARES.

PLANO CURRICULAR DA FORMAÇÃO PEDAGÓGICA PARA O ALUNO DE LICENCIATURA

Fundamentos Sociológicos da Educação
Fundamentos Fisiológicos Educação
Estrutura e Funcionamento do Ensino 1º grau
Estrutura e Funcionamento do Ensino 2º grau
Psicologia da Educação I
Psicologia da Educação II
Didática I
Didática II

Dependendo da Licenciatura que o aluno esteja cursando, deverá se inscrever para a prática de ensino específica nas Disciplinas abaixo relacionadas:

Prática de Ensino de Música I / Prática de Ensino de Música II /
Prática de Ensino de Iniciação Musical I / Prática de Ensino de Iniciação Musical II
Prática de Ensino de Percussão I / Prática de Ensino de Percussão II
Prática de Ensino Musical Especial I / Prática de Ensino Musical Especial II
Prática de Ensino de Piano I / Prática de Ensino de Piano II
Prática de Ensino de Violino I / Prática de Ensino de Violino II
Prática de Ensino de Viola I / Prática de Ensino de Viola II
Prática de Ensino de Violoncelo I / Prática de Ensino de Violoncelo II
Prática de Ensino de Contrabaixo I / Prática de Ensino de Contrabaixo II
Prática de Ensino de Oboé I / Prática de Ensino de Oboé II
Prática de Ensino de Flauta I / Prática de Ensino de Flauta II
Prática de Ensino de Fagote I / Prática de Ensino de Fagote II
Prática de Ensino de Clarineta I / Prática de Ensino de Clarineta II
Prática de Ensino de Trompa I / Prática de Ensino de Trompa II
Prática de Ensino de Trompete I / Prática de Ensino de Trompete II
Prática de Ensino de Trombone I / Prática de Ensino de Trombone II

Prática de Ensino de Órgão I / Prática de Ensino de Órgão II
Prática de Ensino de Harpa I / Prática de Ensino de Harpa II
Prática de Ensino de Composição I / Prática de Ensino de Composição II
Prática de Ensino de Canto I / Prática de Ensino de Canto II
Prática de Ensino de Regência I / Prática de Ensino de Regência II

b) Disciplinas Complementares

Todo Curso, além das Disciplinas Obrigatórias, condiciona o aluno à realização de duas Disciplinas Complementares, que variam de Curso para Curso e cuja relação pode ser encontrada na Unidade.

Ementas das Disciplinas

DEPARTAMENTO 01

ÓRGÃO I - O Órgão: sua disposição geral. Posição individual do organista ao instrumento. Hábito de leitura em três ou mais pautas. Sinais convencionais para a pedaleira. Técnica das mãos e dos pés. Estudo dirigido. Repertório obrigatório.

ÓRGÃO II - Oposição entre sons ligados e separados. A técnica da pedaleira: aplicação da ponta e do calcanhar, incluindo a substituição muda e sonora dos pés. Estudo dirigido. Repertório obrigatório.

ÓRGÃO III - Da técnica da pedaleira: cruzamento e alternância dos pés; escalas maiores e menores, ligadas e destacadas, com aplicação de ponta e do calcanhar. Registros e acessórios mecânicos. Estudo preliminar dos jogos. Estudo dirigido. Repertório obrigatório.

ÓRGÃO IV - De técnica da pedaleira: intervalos de segundas menores, resvalando com a ponta do pé (striciamento). Arpejos na pedaleira. Movimentos em intervalos diversos e em ritmos diferentes dos pés unidos aos manuais. Jogos de Fundo. Estudo dirigido. Repertório obrigatório.

ÓRGÃO V - Da técnica da pedaleira. Pedais duplos, triplos e quádruplos. Escolha dos Registros e acessórios mecânicos. Estudo dos Jogos de “Mutações” e de Palheta nos diferentes autores para órgão. Estudo dirigido. Repertório obrigatório.

ÓRGÃO VI - Da técnica da pedaleira: o trinado na pedaleira. Tipos de órgãos. Utilização de todos os Jogos. Combinações: Livres. Fixas e Ajustáveis. Diferentes épocas do Órgão. Harmonização de um Baixo Dado. Coral. Estudo dirigido. Repertório obrigatório.

ÓRGÃO VII - Da técnica da pedaleira. Escalas em oitavas. Recursos dos diversos órgãos eletrônicos. Todos os Jogos do Órgão. Caixas expressivas e registros acessórios mecânicos. Obras organísticas: seus autores. Harmonização de um Baixo

Dado em forma de Coral. Repertório obrigatório.

ÓRGÃO VIII - Da técnica da pedaleira. Mecanismo transcendente da pedaleira. O Órgão como instrumento solista e como acompanhante. Estilo e interpretação. Virtuosismo. Improvisação sobre um tema dado. Estudo dirigido. Repertório obrigatório. Pesquisa artística.

PIANO I - Diagnóstico e correção de falhas da técnica pianística. Desenvolvimento dos elementos básicos na execução polifônica. Fundamentos históricos e estéticos da música - o ritmo das danças. Suite Francesa. Conhecimento e interpretação de obras do repertório internacional; os clássicos e românticos.

PIANO II - Revisão dos problemas técnicos pianísticos básicos: exercícios e estudos apropriados. Desenvolvimento em nível superior da habilidade polifônica: Prelúdio e Fuga a duas vozes. As grandes formas: sonata clássica - conhecimentos formais como apoio da interpretação. Música brasileira com características nacionalistas: ritmo e melodia.

PIANO III - Ampliação e aprofundamento dos elementos técnicos pianísticos com vistas ao virtuosismo: estudos e repertório apropriado. A música polifônica a duas e três vozes: a Fuga. As tocatas de J. S. Bach: aplicação dos conhecimentos polifônicos. Obras representativas do repertório internacional - Escolas nacionalistas e suas características.

PIANO IV - Os Estudos de Chopin, técnica avançada aplicada. As Fugas a três ou mais vozes: o conhecimento formal como apoio da interpretação. As grandes formas: a Sonata clássica, os concertos pré-clássicos e clássicos para piano e orquestra. Música brasileira de características folclórica e popular.

PIANO V - O virtuosismo e os grandes estudos românticos. Aprofundamento dos elementos da execução polifônica e as Fugas de J. S. Bach. Articulação, fraseado e dinâmica das partes. Prosseguimento das estudos das "Suites" de danças: A Partita. As principais correntes da música moderna internacional: conhecimento e interpretação de obras representativas.

PIANO VI - Os estudos de compositores brasileiros - técnica e estética inerentes. A Fuga a cinco vozes de J. S. Bach. A Sonata romântica e suas inovações formais: ampliação de conhecimentos técnicos, estéticos e interpretação. Música brasileira: Suite, Sonatinas, Sonatas e outras grandes formas.

PIANO VII - Estudos modernos: novas características técnica e estética. A execução de obra polifônica do repertório pianístico. Suites e danças - a Suite Inglesa - aplicação dos conhecimentos polifônicos técnicos, estéticos e formais em sua totalidade. Música contemporânea e sua grafia: conhecimento e interpretação de obras do repertório internacional.

PIANO VIII - Grandes estudos de concertos em todos os estilos. A pesquisa na

interpretação polifônica das obras do repertório. A música contemporânea e as novas grafias; conhecimento e interpretação do repertório nacional. As grandes formas: sonata moderna. Concerto para piano e orquestra, romântico ou moderno.

Disciplinas Complementares B

ÓRGÃO B I - Noções sobre o instrumento: disposição geral. A posição individual ao instrumento. Prática da leitura em três pautas. Os sinais convencionais da pedaleira. Estudos básicos sobre o toque organístico.

ÓRGÃO B II - Sons ligados e destacados das mãos. A técnica elementar da pedaleira. Noções sobre registros e jogos.

ÓRGÃO B III - Estudos elementares do cruzamento e alternância dos pés. Escalas maiores ligadas, executadas na pedaleira. Iniciação ao estudo dos registros e acessórios mecânicos. Estudos da dinâmica nas peças do repertório.

ÓRGÃO B IV - Execução dos intervalos na pedaleira. A simultaneidade na execução de ritmos diferentes nas mãos e nos pés. Estudos elementares dos jogos de fundo. Noções básicas de acompanhamento.

ÓRGÃO B V - Pedais duplos e sua aplicação. A prática dos registros e acessórios mecânicos. Estudo elementar dos jogos de mutação. Estudo dos diferentes autores para órgão. O fraseado na interpretação de pequenas peças.

ÓRGÃO B VI - Noções de pedais duplos e triplos e sua aplicação. Noções básicas de registo. Estudo elementar dos jogos de palheta. Tipos diversos de órgão e principais construtores e cultores. Harmonização de Baixos Dados cifrados.

PIANO B I - O piano e suas características. Adaptação individual ao instrumento. Técnica dos cinco dedos, objetivando o desenvolvimento das respectivas articulações e flexibilidade muscular. Execução de estudos e/ou peças do programa.

PIANO B II - Conhecimento da terminologia e sinais gráficos utilizados na música para piano. Importância e desenvolvimento da passagem do polegar, exercícios específicos. Dedilhados fundamentais - escalas e arpejos. Exercícios objetivando a independência das mãos. Noções sobre o emprego dos pedais. Execução de estudos e peças do repertório.

PIANO B III - Variações rítmicas com vistas à aquisição de um maior senso métrico. O toque legato. Noções e importância do fraseado musical. Emprego dos pedais e consequente independência de movimentos. Introdução à polifonia: exercícios específicos. Execução de estudos e/ou peças do programa.

PIANO B IV - Exercícios de acordes visando a um maior fortalecimento de ar-

cada da mão. Fundamentos históricos e estéticos da música. Dinâmica. Agógica. Aplicação desses elementos em peças e/ou estudos constantes do programa.

PIANO B V - Os diversos tipos de toque. Aplicação das diferentes modalidades de pedal. Conhecimento e interpretação de música brasileira de caráter folclórico e popular. Pesquisa da qualidade do som: o cantabile. Execução de estudos e/ou peças constantes do programa.

PIANO B VI - Desenvolvimento dos elementos básicos na execução polifônica a duas vozes. Ampliação dos elementos interpretativos: estilo. Execução de estudos e/ou peças constantes do programa.

PIANO B VII - Noções sobre notas duplas: dedilhado. Conhecimento e interpretação da música moderna internacional. Desenvolvimento dos estudos técnicos já realizados. Execução de estudos e/ou peças constantes do programa.

PIANO B VIII - Ampliação dos elementos técnicos pianísticos. Exercícios de velocidade. As invenções a duas vozes. Introdução à polifonia a três partes. Exercícios específicos. A Sonata Clássica - execução de um movimento. Execução de estudos e/ou peças constantes do programa.

DEPARTAMENTO 02

HARMONIA E MORFOLOGIA I - Harmonia a 4 partes. As cadências e as marchas harmônicas. Os acordes dissonantes naturais e suas resoluções. A cifra-gem do Baixo Dado. Análise de trechos harmonizados.

HARMONIA E MORFOLOGIA II - A modulação aos tons vizinhos. Os acordes de 7ª dissonante artificial e suas resoluções. Notas melódicas. As marchas modulantes. O discurso musical seu paralelismo com o literário. As pequenas formas binárias e ternárias.

HARMONIA E MORFOLOGIA III - Canto Dado unitônico e modulante. Notas melódicas. Os retardos nos acordes de 3, 4 e 5 sons. Os vários tipos de imitação. As alterações não artificiais nos acordes de 3 e 4 sons. Invenções a duas e três vozes de J. S. Bach. A Suite de forma clássica e suas características formais.

HARMONIA E MORFOLOGIA IV - Alterações artificiais nos acordes de 3, 4 e 5 sons. A modulação a tons afastados e seus diversos tipos. O pedal e seus tipos. Análise dos Prelúdios e Fugas de J. S. Bach.

HARMONIA E MORFOLOGIA V - O “Canto e Baixo Alternados”. A variação. Organização formal dos movimentos da Sonata Clássica. Harmonia Instrumental. Introdução à sonata de Haydn e Mozart.

HARMONIA E MORFOLOGIA VI - A Harmonia Instrumental. A Orquestra. Os valores estéticos da expressão instrumental. Organização formal dos movimentos da Sonata Clássica. Sonata de Beethoven. A Sonata cíclica.

PROSÓDIA Musical - Combinação das formas e sílabas poéticas com os sons musicais. Desenvolvimento progressivo das etapas, quanto às dificuldades. Estudos sobre a conservação dos acentos tônicos, relacionada com os acentos métricos e expressivos do texto. Estudo sobre repetições adequadas.

HARMONIA SUPERIOR I - A realização de Cantos e Baixos cifrados de J. S. Bach. Alterações nos diversos processos de modulação por enarmonia. A harmonia com emprego de acordes de 7ª., 9ª., 11ª. e 13ª. em todos os graus da escala.

HARMONIA SUPERIOR II - Peças de autores consagrados, cuja melodia é aproveitada em harmonizações para instrumentos de corda, sopro e canto.

CONTRAPONTO I - Contraponto: característica e objetivos de seu estudo. As diversas espécies de contraponto. Contraponto simples a duas, três e quatro partes na 1ª., 2ª., 3ª. e 4ª. espécies. Contraponto misto e florido.

CONTRAPONTO II - Imitações. Contraponto florido a 5, 6, 7 e 8 partes. Duplo Coro. Contraponto invertível a 8ª. Noções gerais sobre Contraponto invertível a intervalo maior que uma oitava. Noções gerais de Contraponto triplo e quádruplo.

FUGA I - Fuga acadêmica escolar vocal. Sujeito. Resposta real. Contra-sujeito. Exposição e contra-exposição. Desenvolvimento. Divertimento. Stretto. Pedal. Exame e crítica de Fugas de diversos autores.

FUGA II - Prática de Fuga Tonal (vocal e instrumental). Fuga cromática. A Fuga na composição polifônica.

INSTRUMENTAÇÃO E ORQUESTRAÇÃO I - Conhecimento dos instrumentos da Orquestra Sinfônica e da Banda e seu relacionamento global em função da partitura.

INSTRUMENTAÇÃO E ORQUESTRAÇÃO II - Estudo aprofundado dos 3 naipes da Orquestra Sinfônica e da Percussão, com seus problemas específicos e no que se relaciona com o trabalho orquestral.

INSTRUMENTAÇÃO E ORQUESTRAÇÃO III - Os planos orquestrais e afinidades de timbres, equilíbrio e contraste. A voz humana e sua integração na orquestra.

INSTRUMENTAÇÃO E ORQUESTRAÇÃO IV - Música polifônica. Destaque melódico com ou sem fundo harmônico. Coro; instrumentos raros ou não habituais: seu tratamento na orquestração.

ESTÉTICA I - Principais correntes estético-musicais. Características estéticas do Barroco, do Classicismo, do Romantismo, do Expressionismo. O plano formal do Concerto, da Sinfonia e da Abertura.

ESTÉTICA II - As características estéticas da música instrumental e da música dramática. A música brasileira - análise de obras. As músicas concreta, eletrônica, aleatória e outras concepções estéticas da música atual.

OFICINA DE COMPOSIÇÃO I (Requisito Curricular Suplementar) - Pesquisa e prática composicional com os elementos fundamentais da música. Introdução à improvisação instrumental e vocal: individual e coletiva. O desenvolvimento da ideia musical. Novas perspectivas da grafia musical.

OFICINA DE COMPOSIÇÃO II (Requisito Curricular Suplementar) - Improvisação vocal e instrumental: individual e coletiva. Aplicação da grafia atual nos exercícios de criatividade. Prática de pequenas formas e composições livres.

COMPOSIÇÃO I - Estudo teórico e prático da Melodia. Linguagem musical do barroco ao classicismo. Pequenas formas. Suite. Perspectivas da música livre.

COMPOSIÇÃO II - Estudo teórico e prático da Melodia acompanhada. Linguagem musical do romantismo; prática politonal; introdução ao serialismo; dodecafonismo.

COMPOSIÇÃO III - Estudo teórico e prático da linguagem musical impressionista; música para três, quatro ou cinco instrumentos. Da sonata ao quinteto. Música de Câmara em geral. Redução de partituras orquestrais.

COMPOSIÇÃO IV - Abertura. Sinfonia. Grafia musical contemporânea. Redução de partituras.

COMPOSIÇÃO V - Poema Sinfônico. Aproveitamento do Folclore. Música Nacional. Música Incidental.

COMPOSIÇÃO VI - Cantata. Oratório. Bailado. Ópera.

DEPARTAMENTO 03

VIOLINO I - Desenvolvimento da técnica geral da mão esquerda e do estudo dos golpes de arco fundamentais, derivados e mistos. Processos para o aperfeiçoamento do vibrato. Estudos e peças. Concertos e Sonatas de autores clássicos.

VIOLINO II - Estudo da técnica geral do arco e da mão esquerda. Coloridos agógicos e dinâmicos. Dedilhados técnicos e artísticos. Interpretação e análise de

peças de autores brasileiros e estrangeiros. Prática de execução com acompanhamento de piano. Concertos ou sonatas de autores clássicos.

VIOLIND III - A prática dos vários golpes de arco. Cordas duplas, em geral. Trinados simples e duplos. Sons harmônicos simples e duplos. As transcrições para violino das sonatas de J. S. Bach. Estudos e peças. Concertos e Sonatas de autores clássicos.

VIOLINO IV - Desenvolvimento da prática dos vários golpes de arco e da prática da mão esquerda. Efeitos de sonoridade. Sons harmônicos simples e duplos. Interpretação e análise de peças de autores brasileiros e estrangeiros. Concertos e sonatas de autores clássicos e românticos.

VIOLINO V - Prática de ornamentos. Técnica do “Pizzicato”, em geral. Portamentos. Polifonia. Concertos e Sonatas de autores clássicos, românticos e contemporâneos. Estudos e peças.

VIOLINO VI - Golpes de arco transcendentais. Prática de escalas exóticas e cromáticas. Estudo básico da dinâmica. Interpretação e análise de estudos e peças. Concertos e Sonatas de autores românticos e contemporâneos.

VIOLINO VII - Técnica transcendental do arco e da mão esquerda. Os estilos: conhecimentos e sua aplicação na interpretação. Análise e interpretação de peças de autores nacionais e estrangeiros. Concertos e Sonatas de autores românticos e contemporâneos.

VIOLINO VIII - Das principais escolas de violino e seus mais importantes representantes. História do violino, seus construtores e principais cultores. Prática solística e em conjunto.

VIOLA I - Desenvolvimento da técnica geral da mão esquerda e do estudo dos golpes de arco fundamentais, derivados e mistos. Processos para o aperfeiçoamento do vibrato. Estudos e peças. Concertos e Sonatas de autores clássicos.

VIOLA II - Estudo da técnica geral do arco e da mão esquerda. Coloridos agógicos e dinâmicas. Dedilhados técnicos e artísticos. Interpretação e análise de peças de autores brasileiros e estrangeiros. Prática de execução com acompanhamento de piano. Concertos e Sonata de autores clássicos.

VIOLA III - A prática dos vários golpes de arco. Cordas duplas, em geral. Trinados simples e duplos. Sons harmônicos simples e duplos. As transcrições para viola das sonatas de J. S. Bach. Estudos e peças. Concertos e Sonatas de autores clássicos.

VIOLA IV - Desenvolvimento da prática dos vários golpes de arco e da prática da mão esquerda. Efeitos de sonoridade. Sons harmônicos simples e duplos. Interpretação e análise de peças de autores brasileiros e estrangeiros. Concertos e Sonatas de autores clássicos e românticos.

VIOLA V - Prática de ornamentos. Técnica do “Pizzicato”, em geral. Portamentos. Polifonia. Concertos e Sonatas de autores clássicos, românticos e contemporâneos. Estudos e peças.

VIOLA VI - Golpes de arco transcendentais. Estudo básico da dinâmica. Interpretação e análise de estudos e peças. Concertos e Sonatas de autores românticos e contemporâneos.

VIOLA VII - Técnica transcendental de arco e da mão esquerda. Os estilos: conhecimentos e sua aplicação na interpretação. Análise e interpretação de peças de autores nacionais e estrangeiros. Concertos e Sonatas de autores românticos e contemporâneos.

VIOLA VIII - Das principais escolas de viola e seus mais importantes representantes. História da viola; seus construtores e principais cultores. Prática solística e em conjunto.

VIOLONCELO I - Independência das mãos na técnica do arco e da mão esquerda: estudos específicos. Trinados simples e duplos. Cordas duplas. Análise e interpretação de peças do repertório, em solo ou com acompanhamento de piano.

VIOLONCELO II - Estudo da técnica geral da mão esquerda. Prática intensiva de leitura à primeira vista. Cordas duplas e estudos específicos. Prática dos golpes de arco destacado, ligado, martelado e seu emprego em arcadas mistas. Análise e interpretação de peças do repertório.

VIOLONCELO III - Estudo do trinado e do vibrato. Pesquisa sonora: estudos específicos. Estudo dos harmônicos no braço do violoncelo. Desenvolvimento do estudo de golpe de arco saltado e seus derivados. Estudos e peças do repertório.

VIOLONCELO IV - Estudo específico do “Demanché”: leveza, velocidade e precisão. Estudo do “Pizzicato” em ambas as mãos. Estudos e peças do repertório: análise e interpretação.

VIOLONCELO V - Estudo detalhado das escalas maiores e menores cromáticas e por tons inteiros. Exercícios para o deslocamento do polegar esquerdo sobre as cordas, a partir da 7a. posição. Colorido dinâmico. Posições fixas e encadeadas. Estudos e peças do repertório.

VIOLONCELO VI - Estudo das extensões irregulares. Estudo detalhado dos arpejos, em geral. Estudo do “Spiccato”. Dos vários modos de utilização do arco na modificação de timbres. Escalas com harmônicos naturais e artificiais. Estudos e peças do repertório.

VIOLONCELO VII - Sistematização do estudo. O “Gettato”: definição e estudo. Da inflexão expressiva. Fraseado. Estudo e peças do repertório.

VIOLONCELO VIII - Dos acentos: métrico, rítmico e expressivo. O dedilhado

e seu emprego em função da estética musical. O rubato. Interpretação: a expressão musical e o estilo. Estudos e peças do repertório.

CONTRABAIXO I - Técnica da mão esquerda e do arco: estudos específicos. Produção do som: afinação. Posições fixas e alternadas. O destacado e seus derivados. Estudos e peças do repertório.

CONTRABAIXO II - Técnica aplicada. As diferentes arcadas: ligada, destacada e mista. O golpe martelado e seus derivados. Posições fixas e encadeadas. Coordenação dos movimentos. Estudos e peças do repertório.

CONTRABAIXO III - O golpe saltado e seus derivados. Vibrato, processo de estudo e seu desenvolvimento. Efeitos sonoros. Colorido dinâmico. Sons harmônicos. Ritmo e pronúncia do arco. Estudos e peças do repertório.

CONTRABAIXO IV - Prosódia superior do arco. Pesquisas do dedilhado. Portamento dos sons. Trinados. Ornamentos. Mecanismo específico do instrumento. A técnica do “Pizzicato” com a mão direita e alternado. Cordas duplas e acordes. Prática solista.

CONTRABAIXO V - Dedilhados específicos das cordas duplas nas escalas diatônicas, cromáticas e hexatônicas. Cordas duplas alternadas. Teoria dos movimentos relacionados com a técnica geral do contrabaixo e sua aplicação. Estudos e peças do repertório.

CONTRABAIXO VI - Técnica da mão esquerda. Análise e interpretação dos estudos e peças do repertório. Estudos avançados da técnica contrabaixista. Os diversos estilos e gêneros musicais. A técnica e a expressão.

CONTRABAIXO VII - As escolas do Contrabaixo e seus principais representantes. A importância do contrabaixo na orquestra. História do contrabaixo, seus construtores e principais cultores. Prática solística e em conjunto.

CONTRABAIXO VIII - Memorização. Repertórios clássico, romântico e contemporâneo. Prosódia transcendental do arco. Prática solística e execução comentada. Execução em conjunto.

HARPA I - Análise da posição harpística; das diferentes articulações dos dedos; da importância do pulso e do braço. Técnica das escalas, arpejos e glissando. Estudos e peças do repertório.

HARPA II - Estudos de escalas e arpejos. Pedais: diagrama e aplicação. Dos sons harmônicos. A técnica e a sonoridade. Estudos e peças do repertório.

HARPA III - Fraseado. Da expressão. Da execução: legato e staccato. Da articulação e independência dos dedos. Polirritmia. Estudos e peças do repertório.

HARPA IV - O cruzamento das mãos na execução. Trinado e trêmulo. Escalas

em mãos alternadas, diatônicas e com notas enarmonizadas. A importância da enarmonia na harpa. Estudos e peças do repertório.

HARPA V - Harmônicos simples nas duas mãos. Harmônicos duplos a triplos com a mão esquerda. Teoria dos dedilhados e sua aplicação prática. Estudos e peças do repertório.

HARPA VI - Efeitos especiais da harpa com som de tímpano e glissando com a unha; grafia espacial. Técnica transcendental dos arpejos e intervalos. Estudos e peças do repertório.

HARPA VII - Da técnica de execução da harpa em conjunto. Síntese do estudo da posição individual do instrumento. Análise e estudo do fraseado de peças do repertório.

HARPA VIII - Interpretação e análise dos diferentes estilos musicais: clássico, romântico, moderno, e contemporâneo. Repertório harpístico e peças pianísticas de compositores brasileiros e estrangeiros adaptados para a harpa. Duos, trios e quartetos.

VIOLÃO I - Introdução e conhecimento dos princípios básicos da técnica: posição do instrumentista. Iniciação ao estudo do repertório do alaúde e vihuela, como precursores do violão.

VIOLÃO II - Desenvolvimento das mãos direita e esquerda; independência de suas pulsações. Estudo do repertório didático de transcrições de alaúde e vihuela.

VIOLÃO III - Problemas relativos à leitura e à capacidade de concentração. Desenvolvimento do repertório e interpretação das primeiras suítes barrocas para alaúde, vihuela ou violino. Prática de música de câmara em duos, com voz ou flauta.

VIOLÃO IV - Técnica da digitação e sua prática em função do estilo. Elementos de técnica superior com aprendizado das obras dos grandes virtuosos e das transcrições das obras de piano. Prática de música de câmara com instrumentos de corda.

VIOLÃO V - Conhecimento da evolução histórica da técnica violonística. Interpretação da obra de J. S. Bach, escrita originalmente para violoncelo e alaúde.

VIOLÃO VI - Conhecimento da grafia, simbologia e efeitos sonoros da música contemporânea, compreendendo seu desempenho técnico. Estudos de alta virtuosidade.

VIOLÃO VII - Desenvolvimento da técnica, objetivando a ampliação do volume sonoro do instrumento: o violão como instrumento solista de orquestra. Conhecimento completo da obra de Villa-Lobos e dos diferentes estilos de música contemporânea. Repertório para recitais.

VIOLÃO VIII - Desenvolvimento da técnica necessária à resolução dos proble-

mas relativos à reação acústica em salas de concerto e estúdios de gravação. A utilização do violão na música contemporânea. Capacidade para revisão de obras modernas.

Disciplinas Complementares B

INSTRUMENTO B ARCO I (VIOLINO) - Noções sobre o instrumento: disposição geral. A posição individual ao instrumento. Estudos. Mecanismos especiais. Peças do repertório com acompanhamento de piano.

INSTRUMENTO B ARCO II (VIOLINO) - Do arco: divisão, posição e mudança de direção sobre as cordas. Articulações e movimentos relacionados com a técnica da mão esquerda: posições fixas e alternadas. Mecanismo. Coordenação de movimentos. Estudos básicos e peças elementares do repertório.

INSTRUMENTO B ARCO III (VIOLINO) - Estudo dos golpes de arco: ligado, destacado, martelado, saltado e suas combinações. Igualdade rítmica dos dedos da mão esquerda. Passagem de cordas em sons ligados e sons articulados. Estudos progressivos.

INSTRUMENTO B ARCO IV (VIOLINO) - Efeitos sonoros: colorido dinâmico, som vibrado, sons harmônicos em geral. Cordas duplas. Acordes de três e de quatro sons. Trinados. Pizzicato. Portamentos.

INSTRUMENTO B ARCO V (VIOLINO) - A utilização do dedilhado na execução de notas duplas. Pronúncia e prosódia do arco. O fraseado. Técnicas diatônica, hexatônica e cromática. Estudos e peças com acompanhamento de piano.

INSTRUMENTO B ARCO VI (VIOLINO) - A técnica aplicada. Estudos e peças. Principais solos do repertório sinfônico e operístico. Peças com acompanhamento de piano. Duos e conjuntos.

INSTRUMENTO B ARCO I (VIOLA) - Noções sobre o instrumento: disposição geral. A posição individual ao instrumento. Estudos. Mecanismos especiais. Peças do repertório com acompanhamento de piano.

INSTRUMENTO B ARCO II (VIOLA) - Do arco: divisão, posição e mudança de direção sobre as cordas. Articulações e movimentos relacionados com a técnica da mão esquerda: posições fixas e alternadas. Mecanismo, coordenação de movimentos. Estudos básicos e peças elementares do repertório.

INSTRUMENTO B ARCO III (VIOLA) - Estudo dos golpes de arco: ligado, martelado, saltado e suas combinações. Igualdade rítmica dos dedos da mão esquerda. Passagem de cordas em sons ligados e sons articulados. Estudos progressivos.

INSTRUMENTO B ARCO IV (VIOLA) - Efeitos sonoros: colorido dinâmico, som vibrado, sons harmônicos em geral. Cordas duplas. Acordes de três e quatro sons. Trinados.

INSTRUMENTO B ARCO V (VIOLA) - A utilização do dedilhado na execução de notas duplas. Pronúncia e prosódia do arco. O fraseado. Técnicas diatônica, hexatônica e cromática. Estudos e peças com acompanhamento de piano.

INSTRUMENTO B ARCO VI (VIOLA) - A técnica aplicada. Estudos e peças. Principais solos do repertório sinfônico e operístico. Peças com acompanhamento de piano. Duos e conjuntos.

INSTRUMENTO B ARCO I (VIOLONCELO) - Noções sobre o instrumento: disposição geral. A posição individual ao instrumento. Estudos. Mecanismos especiais. Peças do repertório com acompanhamento de piano.

INSTRUMENTO B ARCO II (VIOLONCELO) - Do arco: divisão, posição e mudança de direção sobre as cordas. Articulação e movimentos relacionados com a técnica da mão esquerda: posições fixas e alternadas. Mecanismo, coordenação de movimentos. Estudos básicos e peças elementares do repertório.

INSTRUMENTO B ARCO III (VIOLONCELO) - Estudo dos golpes de arco: ligado, destacado, martelado, saltado e suas combinações. Igualdade rítmica dos dedos da mão esquerda. Passagem de cordas em sons ligados e sons articulados. Estudos progressivos.

INSTRUMENTO B ARCO IV (VIOLONCELO) - Efeitos sonoros: colorido dinâmico. Som vibrado, sons harmônicos em geral. Cordas duplas. Acordes de três e de quatro sons. Trinados. “Pizzicato”. Portamento.

INSTRUMENTO B ARCO V (VIOLONCELO) - A utilização do dedilhado na execução de notas duplas. Pronúncia e prosódia do arco. O fraseado. Técnicas diatônica, hexatônica e cromática. Estudos e peças com acompanhamento de piano.

INSTRUMENTO B ARCO VI (VIOLONCELO) - A técnica aplicada. Estudos e peças. Principais solos do repertório sinfônico e operístico. Peças com acompanhamento de piano. Duos e conjuntos.

INSTRUMENTO B ARCO I (CONTRABAIXO) - Noções sobre o instrumento: disposição geral. A posição individual ao instrumento. Estudos. Mecanismos especiais. Peças do repertório com acompanhamento de piano.

INSTRUMENTO B ARCO II (CONTRABAIXO) - Do arco: divisão e mudança de direção sobre as cordas. Articulações e movimentos relacionados com a técnica da mão esquerda: posições fixas e alternadas. Mecanismo, coordenação de movimentos. Estudos básicos e peças elementares do repertório.

INSTRUMENTO B ARCO III (CONTRABAIXO) - Estudo dos golpes de arco: ligado, destacado, martelado, saltado e suas combinações. Igualdade rítmica dos dedos da mão esquerda. Passagem de cordas em sons ligados e sons articulados. Estudos progressivos.

INSTRUMENTO B ARCO IV (CONTRABAIXO) - Efeitos sonoros: colorido dinâmico, som vibrado. Sons harmônicos em geral. Cordas duplas. Acordes de três e quatro sons. Trinado. “Pizzicato”. Portamento.

INSTRUMENTO B ARCO V (CONTRABAIXO) - A utilização do dedilhado na execução de notas duplas. Pronúncia e prosódia do arco. O fraseado. Técnicas diatônica, hexatônica e cromática. Estudos e peças com acompanhamento de piano.

INSTRUMENTO B ARCO VI (CONTRABAIXO) - A técnica aplicada. Estudos e peças. Principais solos do repertório sinfônico e operístico. Peças com acompanhamento de piano. Duos e Conjuntos.

INSTRUMENTO B CORDAS DEDILHADAS I (HARPA) - Noções sobre o instrumento: disposição geral. A posição individual ao instrumento. Articulação dos dedos: exercícios específicos. Escala de Dó Maior; glissando do polegar e do quarto dedo. Realização de arpejos com três dedos.

INSTRUMENTO B CORDAS DEDILHADAS II (HARPA) - Realização de arpejos com três e quatro dedos, com mãos alternadas. A execução de terças, sextas, oitavas e graus conjuntos: exercícios específicos. A prática dos pedais nas escalas e arpejos em diversos tons.

INSTRUMENTO B CORDAS DEDILHADAS III (HARPA) - A problemática da afinação. Execução de acordes e arpejos de três e quatro sons, de legato e “staccatto”. Efeitos sonoros peculiares. Noções gerais a respeito da história da harpa. Estudos e peças do repertório.

INSTRUMENTO B CORDAS DEDILHADAS IV (HARPA) - Novas técnicas para obtenção de efeitos sonoros. Intervalos. As diversas maneiras de execução de glissando simples e duplo, e do trinado simples.

INSTRUMENTO B CORDAS DEDILHADAS V (HARPA) - O fraseado. Efeitos especiais da execução harpística. A afinação para orquestra. A execução de acordes e arpejos de 7a.

INSTRUMENTO B CORDAS DEDILHADAS VI (HARPA) - A técnica aplicada em estudos e peças. Efeitos especiais de execução na harpa. A execução dos arpejos e acordes em suas diversas modalidades. Os principais solos do repertório sinfônico e operístico.

INSTRUMENTO B CORDAS DEDILHADAS I (VIOLÃO) - Rudimentos de técnica. Conhecimento da posição das mãos e aprendizado das notas. Estudos

elementares.

INSTRUMENTO B CORDAS DEDILHADAS II (VIOLÃO) - Escala de uma oitava e arpejos simplificados: pequenas melodias brasileiras.

INSTRUMENTO B CORDAS DEDILHADAS III (VIOLÃO) - Escala de duas oitavas. Ligados. Acordes. Encadeamento de acordes. Estudos simples (formando som).

INSTRUMENTO B CORDAS DEDILHADAS IV (VIOLÃO) - Independência do polegar da mão direita. Arpejos e escalas de três oitavas. Pequenas peças da Renascença. Noções de acompanhamento de música brasileira.

INSTRUMENTO B CORDAS DEDILHADAS V (VIOLÃO) - Técnica de independência das mãos e agilidade da mão direita. Noções do repertório moderno. Pequenas peças de autores nacionais e internacionais.

INSTRUMENTO B CORDAS DEDILHADAS VI (VIOLÃO) - Introdução à problemática de transcrições. Conhecimento da história do violão através do repertório. Peças barrocas originalmente escritas para alaúde e vihuela. Estudos.

DEPARTAMENTO 04

ACÚSTICA E BIOLOGIA APLICADAS À MÚSICA I - Acústica Musical. Som. Vibrações sonoras. Frequência (altura), intensidade, timbre. Batimentos (vibrato). Ressonância, reverberação (construção de instrumentos musicais e acústica das salas). Cordas sonoras, tubos sonoros (instrumentos de corda e sopro). Interferência dos sons. Características acústicas dos instrumentos musicais. Eco.

ACÚSTICA E BIOLOGIA APLICADAS A MÚSICA II - Anatomo-fisiologia dos músculos esqueléticos. Coordenação motora neuro-muscular. A fisiologia muscular e as técnicas instrumentais. Aparelhos respiratório, fonador e auditivo. Sistema neuro-muscular. O som vocal. A respiração normal e a respiração na fonação. Audição.

FISIOLOGIA DA VOZ I - Acústica Musical. Som. Vibrações sonoras. Frequência (altura), intensidade, timbre. Batimentos (vibrato). Ressonância, reverberação (construção de instrumentos musicais e acústica das salas). Cordas sonoras, tubos sonoros (instrumentos de corda e de sopro). Interferência dos sons. Características acústicas dos instrumentos musicais. Eco.

FISIOLOGIA DA VOZ II - Noções gerais sobre a voz humana. A voz laríngea. Laringe, os lábios vocais. Evolução da voz através da idade. Hormônios e as características vocais masculinas e femininas. Aparelho respiratório. A respiração normal e no Canto. Respiração e técnicas vocais.

PERCEPÇÃO Musical I - Exercícios para memorização do Lá 3. Exercícios rítmicos e melódicos. Classificação auditiva de intervalos harmônicos e de acordes de 3 sons no estado fundamental. Percepção auditiva de cadências harmônicas. Pesquisas.

PERCEPÇÃO Musical II - Exercícios rítmicos, melódicos e harmônicos. Exercícios de improvisação. Classificação auditiva de acordes de três, quatro e cinco sons no estado fundamental. Percepção auditiva de cadências harmônicas. Pesquisas sobre assuntos do programa.

PERCEPÇÃO Musical III - Exercícios para desenvolvimento da percepção interior. Classificação auditiva dos acordes no estado fundamental e inversões. Percepção auditiva das resoluções naturais dos acordes dissonantes. Pesquisa.

PERCEPÇÃO Musical IV - Percepção auditiva de acordes alterados e de qualquer alteração harmônica. Percepção auditiva das resoluções excepcionais dos acordes dissonantes. Percepção auditiva, representação gráfica e execução vocal de corais a 4 vozes. Pesquisa.

HISTÓRIA DAS ARTES INTEGRADA À MÚSICA - Introdução às diferentes correntes das artes visuais desde a pré-história até os nossos dias, relacionando-as com a linguagem musical dos períodos correspondentes, bem como com a estrutura social e o pensamento filosófico de cada época e de cada povo.

HISTÓRIA DA MÚSICA I - Origem da Música. Música nos povos primitivos e nas antigas civilizações orientais. Música grega, romana, bizantina, primitiva igreja cristã. Primórdios da polifonia. Trovadores. Notação musical. Instrumentos musicais na Idade Média.

HISTÓRIA DA MÚSICA II - Desenvolvimento da polifonia. Fundação da ópera. Monteverdi. Ópera italiana nos séculos XVII e XVIII. Ópera alemã, francesa, inglesa. Música instrumental nos séculos XVI e XVII. Teorias de Zarlino e Rameau, J. S. Bach e Haendel.

HISTÓRIA DA MÚSICA III - Música instrumental; início do século XVIII. Origens da sonata e da sinfonia. Classicismo: Haydn, Mozart, Beethoven. Romantismo: Weber, Schubert, Schumann, Mendelssohn. Poema Sinfônico. Ópera italiana, francesa, alemã do século XIX. Wagner. Neo-classicismo. Pós-romantismo.

HISTÓRIA DA MÚSICA IV - Escolas nacionais: russa, escandinava, tcheca, espanhola. Apogeu da escola francesa: Fauré, Debussy e música contemporânea. Escola francesa após Debussy. Música germânica, russa, italiana, inglesa, no século XX. Música nas Américas. Música no Brasil. Atualidade musical.

FOLCLORE NACIONAL Musical I - A música folclórica no contexto só-

cio-cultural do Brasil. Música, canto, dança nos rituais dos indígenas brasileiros. Importância da música, canto, dança nas seitas afro-brasileiras. A música folclórica em festas do catolicismo popular. A música folclórica na poesia popular do Brasil, em diferentes áreas culturais.

FOLCLORE NACIONAL Musical II - Etnomusicologia. Processos de aculturação. Música folclórica no Brasil. Autos populares no Brasil. Folclore na música artística brasileira.

ESTUDO DE PROBLEMAS BRASILEIROS I - Panorama geral da realidade brasileira. Problemas Morfológicos (estruturas econômicas). Análise do sistema econômico brasileiro. Problemas do Desenvolvimento Econômico.

ESTUDO DE PROBLEMAS BRASILEIROS II - Problemas sócio-econômicos. Problemas políticos. Segurança Nacional. Recursos energéticos do Brasil. Educação.

DEPARTAMENTO 05

CANTO I - A respiração no ato vocal. Treinamento da respiração completa. Correção dos defeitos respiratórios. Impostação da voz cantada. Classificação da voz. Diagnóstico dos defeitos da voz cantada. Técnica reeducativa. Vocalises. Repertório de acordo com o programa.

CANTO II - Exercícios respiratórios destinados a desenvolver o fôlego pelo emprego de frases cantadas, progressivamente mais longas. Impostação. Vocalização ligada em vários desenhos melódicos, em vários tons, dentro da tessitura do aluno. Vocalises. Repertório de acordo com o programa.

CANTO III - Aperfeiçoamento da manobra respiratória. Exercícios de impostação. Vocalização em diferentes vogais. Vocalização destacada em vários desenhos melódicos, em vários tons, dentro da tessitura. Vocalises. Repertório de acordo com o programa adotado. Audições.

CANTO IV - Educação respiratória e vocal do aluno. Verificação periódica do trabalho por meio de gravações. Exercícios de extensão e agilidade. Articulação e pronúncia em vários idiomas. na voz cantada. Repertório de acordo com o programa adotado. Canções folclóricas. Audições.

CANTO V - Cultivo da voz em amplitude, maleabilidade, projeção. Ornamentos: interpretação segundo os estilos. Repertórios camerístico e operístico. Estilos clássico, moderno e nacional.

CANTO VI - Técnica vocal desenvolvida. Canto de Câmara e Canto de Ópera. Estilo. Interpretação.

CANTO VII - Árias de cantatas e oratórios com instrumento obrigado - violino, violoncelo, flauta, clarineta, oboé, etc. Análise e preparo de programas de recital.

CANTO VIII - A música contemporânea: as novas grafias e pesquisa dos repertórios nacional e internacional. Características do cantor camerista e do cantor de Ópera.

DICÇÃO I - Linguística geral: Elementos fonéticos e semânticos em português e italiano. Classificação dos fonemas em português, francês, italiano e espanhol. Declamação de poesias teatralizadas, com cena e contracena em português e espanhol.

DICÇÃO II - Defeitos de articulação. Exercícios de reeducação respiratória e vocal. Regionalismo. Metaplasma. Valorização da expressão oral e corporal. Regras básicas da elocução aplicadas às representações cênicas. Declamação de poesias, com cena e contracena em italiano e francês.

DICÇÃO III - Classificação dos fonemas alemães e ingleses. A pronúncia padrão do canto erudito nos diferentes idiomas. A psicologia das emoções analisadas e aplicadas como forma de expressão nas interpretações cênicas. Preparação do repertório vocal em vários idiomas.

DICÇÃO IV - Fundamentos históricos e estéticos de Dicção. O teatro na Grécia e a oratória dos latinos. História da teoria dos gêneros literários exemplificada com leitura expressiva de fragmentos extraídos das obras mais representativas. Preparação de repertório eclético.

DECLAMAÇÃO LÍRICA I - A História Geral e a importância de seu conhecimento para o estudo teatral. Sinopse histórica do Teatro Universal. Teatro clássico greco-romano. O renascimento. Origens da ópera e suas modalidades. O gesto e a mímica. A pantomima. As expressões fisionômicas. Improvisação e sua técnica.

DECLAMAÇÃO LÍRICA II - Idade Média (sacras representações). Os cenários na Idade Média. Das óperas e seus autores. Períodos clássico, romântico, moderno e contemporâneo. Fases das expressões e expansões dos sentimentos. Nomenclatura teatral. Caracterização. História dos costumes. Inovações cênicas.

DECLAMAÇÃO LÍRICA III - Atributos necessários a um ator. Origem das máscaras. A religião no teatro. Piccini, Lulli, Gluck, Wagner, Stanislavsky, Shakespeare. Figurinos. Eletricidade. Comédia dell' Arte. Termos teatrais. Anchieta e seus autos. A Real Academia da Ópera Nacional. A arte cênica.

DECLAMAÇÃO LÍRICA IV - Recitativo e suas modalidades. Retotono. Efeitos onomatopédicos. Travesti. Decors. Dicção. Cenas e contracenas. Raças. Mis-en-scènes. As diversas escolas operísticas. Interpretação. Estilo de peça e dos personagens.

Disciplinas Complementares B

CANTO B I - Noções básicas sobre respiração e fonação. Exercícios objetivando a coordenação da respiração com a emissão sonora. Impostação e classificação da voz. Vocalises. Peças de autores brasileiros.

CANTO B II - A importância da respiração no canto e no fraseado musical. O agente modificador dos sons, a ressonância e a articulação. Exercícios de emissão da voz sobre vogais ou sílabas; intervalos e arpejos. Vocalises e peças diversas de autores brasileiros e estrangeiros.

CANTO B III - Exercícios e estudos com diferentes vogais visando ao domínio completo do aparelho vocal e o melhor aproveitamento da ressonância. Vocalises e peças de diversos autores brasileiros e estrangeiros.

CANTO B IV - Exercícios e estudos para o emprego dos diferentes graus de intensidade. Sons sustentados e destacados. Vocalises e peças diversas de autores brasileiros e estrangeiros.

CANTO B V - Início da aprendizagem de ornamentos: grupetos, mordentes, “apoggiaturas” e trinados. Exercícios especiais. Vocalises e peças diversas de autores brasileiros e estrangeiros. Duetos e tercetos.

CANTO B VI - Articulação e pronúncia na palavra cantada. Exercícios e estudos para articulação e pronúncia dos fonemas nacionais e estrangeiros. Pausas rítmicas expressivas. Vocalises e peças diversas de autores brasileiros e estrangeiros, em solo ou conjunto.

DEPARTAMENTO 06

FLAUTA I - Prática de exercícios e embocadura. Noções de respiração fisiológica e sua importância na sonoridade; o vibrato. Execução de duos, trios e quartetos; execução de estudos e peças com acompanhamento de piano.

FLAUTA II - A embocadura e as diferentes formas de emissão do som, respiração diafragmática e sua importância em relação à sonoridade. O mecanismo como base técnica. Estudos e peças com acompanhamento de piano; duos, trios, quartetos; leitura à primeira vista.

FLAUTA III - A afinação e os meios de facilitar a execução e interpretar estudos e peças com acompanhamento de piano; duos, trios e quartetos: leitura à primeira vista; certas passagens impraticáveis com o dedilhado real.

FLAUTA IV - Da sonoridade, colorido, homogeneidade dos sons e registros do instrumento; técnica de trilos e execução de estudos e peças do repertório, com acompanhamento de piano.

FLAUTA V - Elementos fundamentais de análise morfológica para apreciação das peças em estudo (estilo, gênero e forma). Os problemas da execução da música contemporânea. Execução de estudos e peças com acompanhamento de piano; duos, trios e quartetos.

FLAUTA VI - Elementos fundamentais de análise morfológica (estilo, gênero e forma). Execução de estudos e peças com acompanhamento de piano. O repertório de música contemporânea para flauta.

FLAUTA VII - A Flauta. origem e evolução. A Família das Flautas e seus diferentes tipos de embocadura. Sons harmônicos, glissando, “*flutterzung*,” sons múltiplos e outros efeitos característicos e seu emprego na música contemporânea.

FLAUTA VIII - Leitura de peças de vanguarda. Noções sobre problemas técnicos e mecânicos da flauta, manutenção e reparos. Audição de discos como fonte de apreciação das várias “escolas” de flauta.

OBOÉ I - Introdução à alta técnica e interpretação. Divisão do instrumento. Posição do instrumento com correção. Embocadura. Exame meticoloso da propriedade do tipo de instrumento e palhetas a ele apropriadas. Leitura à primeira vista.

OBOÉ II - Execução do Corne inglês. Análise e interpretação. Respiração normal e artística. Emissão do som. Estudo de peças com outros instrumentos.

OBOÉ III - Aperfeiçoamento da confecção de palhetas para Oboé. Análise e interpretação de peças com acompanhamento de piano. Aperfeiçoamento do mecanismo e da sonoridade. Dedilhados. Leitura e transporte à primeira vista.

OBOÉ IV - Exercícios de mecanismos com vistas à sonoridade, colorido, homogeneidade dos sons e registros. Sons ligados e destacados. Peças com acompanhamento de piano. Execução de peças à primeira vista.

OBOÉ V - Aperfeiçoamento da Alta Técnica. Elementos fundamentais de análise para apreciação e execução das peças em estudo. Conservação do instrumento.

OBOÉ VI - Peças com acompanhamento de piano. Dificuldades rítmicas. Estudo de peças com outros instrumentos. Lições práticas para a confecção de palhetas para o Corne inglês. Palheta: sua construção e tempera.

OBOÉ VII - Aperfeiçoamento de Altos Estudos, com articulações diversas. Interpretação e análise de peças com acompanhamento de piano. Escalas em diversos tons e articulações variadas. Estudos melódicos nos diferentes registros.

OBOÉ VIII - Leitura à primeira vista de trechos mais difíceis e com ritmos alternados. Transportes. Análise, interpretação de peças com acompanhamento de piano. Peças com outros instrumentos.

CLARINETA I - Embocadura: evolução histórica e prática detalhada; escolha e adaptação da palheta na boquilha do instrumento. Execução de duos. Execução de estudos e peças com acompanhamento de piano. Leitura à primeira vista.

CLARINETA II - Aspectos das diferentes formas de emissão no instrumento; dinâmica e sua importância em relação à embocadura. Mecanismo como base técnica para o equilíbrio da interpretação. Estudos e peças com acompanhamento de piano. Leitura à primeira vista.

CLARINETA III - Preferência entre dedilhado real e seu correspondente nas passagens difíceis, durante a execução do instrumento. Execução de estudos e peças com acompanhamento de piano. Leitura à primeira vista com transporte.

CLARINETA IV - Detalhes sobre a respiração fisiológica e artística: início e terminação fraseológica; emprego de diferentes articulações no mesmo trecho, como estudo de mecanismo. Execução de peças com acompanhamento de piano.

CLARINETA V - Técnica de embocadura para o equilíbrio de afinações. Fraseologia musical e seus diferentes aspectos de interpretação. Execução de estudos. Peças características e Sonatas, com acompanhamento de piano. Debates sobre Técnica e Interpretação.

CLARINETA VI - Variantes de sonoridade, para diversos coloridos no decorrer da execução. Técnicas de tubos, suas dificuldades e maneiras de facilitá-las. Importância dos arpejos, como mecanismo ou acompanhamento. Execução de estudos. Sonatas e Concertos com acompanhamento de piano.

CLARINETA VII - Detalhes sobre as ligaduras ascendentes e descendentes. Intensidade do som, dilatação expressiva da nota sustentada. Execução de estudos e peças com acompanhamento de piano.

CLARINETA VIII - Noções históricas sobre o desenvolvimento da clarineta e seus congêneres. Efeitos de “glissandos” e “frulatos”, emprego de sons harmônicos para facilitar a execução. Sons de efeito nos diferentes instrumentos da família; sons de “eco”; efeitos de falsos crescendos. Execução de estudos e peças com acompanhamento de piano.

FAGOTE I - Introdução à Alta Técnica e Interpretação. Leitura à primeira vista e transporte. Emissão do som. Posição correta do instrumento. Divisão do instrumento.

FAGOTE II - Respiração fisiológica e artística. Estudos e peças com outros instrumentos. Leitura à primeira vista e transporte.

FAGOTE III - Ampliação do estudo da clave de Dó na 4a. linha. para desenvolvimento da região aguda. Aperfeiçoamento de palhetas para Fagote. **Estudo de Concerto.**

FAGOTE IV - Iniciação ao estudo de Contra-Fagote, balanceadas suas diferenças do Instrumento -Tipo e distinção de peculiaridades. Análise e Interpretação.

FAGOTE V - Análise e interpretação de peças com acompanhamento de piano. Peculiaridades e Técnica de Alternção. Lições práticas para a confecção de palhetas de Contra-Fagote. Execução do Contra-Fagote.

FAGOTE VI - Aperfeiçoamento de Altos Estudos, com articulações diversas. História dos Instrumentos afins. Alternção de registro. Estudos melódicos nos diferentes registros.

FAGOTE VII - Aperfeiçoamento de Altos Estudos, com articulações diversas. Interpretação e Análise de peças com acompanhamento de piano e peças com outros instrumentos. Técnica de transporte no Contra-Fagote.

FAGOTE VIII - Análise e Interpretação dos Concertos de Mozart, de Weber e de peças para Fagote solo, com acompanhamento de piano ou outros instrumentos. Correlação do manuseio e estudo dos demais membros da Família Instrumental. Considerações gerais sobre o instrumento e seu uso.

TROMPA I - Revisão dos problemas técnicos básicos. Desenvolvimento da técnica da emissão dos sons com diferentes articulações. Duos e trios de dificuldade média.

TROMPA II - As sete posições e a série harmônica. “Staccattos” e suas modalidades. Exercício de transposição de dificuldade média. Estudos e peças.

TROMPA III - Afinação e seus problemas. Desenvolvimento da prática de transposição. O trinado e suas dificuldades. Estudos e peças.

TROMPA IV - Os ornamentos e sua execução. A técnica de arpejos. Peças com acompanhamento de piano.

TROMPA V - Escalas cromáticas: exercícios com articulação variada. A trompa e seus efeitos sonoros: estudo prático. Estudos e peças.

TROMPA VI - Técnica avançada dos arpejos, das escalas cromáticas com articulações variadas e de trinado. Sons “bouchés” (exercícios práticos). Estudos e peças.

TROMPA VII - A trompa dupla: Fá e Si bemol. Fraseado e seus problemas de execução. Execução de concertos, sonatas, trios e quartetos.

TROMPA VIII - Glissando, estudo de técnica adequada. Análise de problemas técnicos e musicais na interpretação de concertos e sonatas e sua execução. Duos, trios e quartetos. Peças com acompanhamento de piano.

TROMPETE I - Revisão dos problemas técnicos básicos. Estudos de flexibilidade. Execução de estudos e peças com acompanhamento de piano.

TROMPETE II - Desenvolvimento da técnica de “staccattos”. Aspectos das diferentes formas de emissão no instrumento. A adequação muscular no aperfeiçoamento da embocadura. Prática do instrumento. Música de conjunto.

TROMPETE III - Estudo básica da dinâmica. Execução de peças do repertório sinfônico. Duos e trios.

TROMPETE IV - Estudos para o completo domínio do andamento na execução. Da resolução das mais complexas estruturas rítmicas. Estudo de transposição. Estudos e peças.

TROMPETE V - Da origem e evolução do trompete. Estudo das sete posições. Repertório de orquestra.

TROMPETE VI - O trompete, os diversos tipos: montagem, manutenção e funcionamento. Estudo da extensão normal. Sons sub-graves e agudos.

TROMPETE VII - O emprego dos diversos tipo de surdina. Problemas da afinação. Emprego do Trompete na música erudita de câmara e na popular. Peças do repertório.

TROMPETE VIII - O conhecimento dos estilos. Estudos avançados da fraseologia na execução. O instrumentista de orquestra e o solista. Peças do repertório: Alta Interpretação.

TROMBONE I - Embocadura e seu desenvolvimento, respiração em geral, postura do instrumentista, manejo do Trombone Tenor e Trombone Baixo.

TROMBONE II - Estudos de articulação diferente em tons fáceis. Estudos e duos. Pequenos exercícios sobre o trinado.

TROMBONE III - Exercícios de sons filados e ligaduras em todos os seus aspectos: natural, relativo à série harmônica e artificial.

TROMBONE IV - Exercícios de trinados; estudos em diversos estilos, transcritos para trombone; exercícios sobre ligadura em geral; arpejos e articulações diversas.

TROMBONE V - Exercícios de “glissando”, ornamentos em geral; escalas maiores e menores em todos os tons; exercícios de escalas em terças, tons maiores e menores; peças com acompanhamento de piano; arpejos.

TROMBONE VI - O Trombone e seu sistema de funcionamento, em bases científicas; frulato e sua aplicação; emprego da surdina e seus efeitos. Estudos característicos e peças de concerto com acompanhamento de piano.

TROMBONE VII - Estudos variados com aplicação da técnica de “staccatto”; exercícios de sons fundamentais aplicados em obras orquestrais; exercícios de escalas cromáticas com articulação variada, com observação de precisão rítmica e

igualdade de emissão.

TROMBONE VIII - Realizar a leitura de diversas peças de concerto com vistas ao domínio do repertório específico do instrumento.

Disciplinas Complementares B

INSTRUMENTO B SOPRO I (FLAUTA) - Postura do instrumentista. Emissão do som na Flauta Transversal. Noções de respiração. Exercícios sobre graus conjuntos e disjuntos.

INSTRUMENTO B SOPRO II (FLAUTA) - Exercícios respiratórios. Exercícios sobre o “legato”. Pequenos duos. Escalas com articulações distintas.

INSTRUMENTO B SOPRO III (FLAUTA) - Estudos melódicos em tons fáceis. Introdução aos exercícios de meia dificuldade, com diversas articulações.

INSTRUMENTO B SOPRO IV (FLAUTA) - Introdução ao estudo das escalas menores e ao estudo dos trinados. Exercícios e estudos de meia dificuldade.

INSTRUMENTO B SOPRO V (FLAUTA) - Introdução ao estudo dos vários tipos de ornamentos com base nos estudos de trinados. Estudos e peças do repertório de meia dificuldade em solo ou em conjunto.

INSTRUMENTO B SOPRO VI (FLAUTA) - Estudo de pequenas peças fáceis com acompanhamento de piano. Duos, trios e quartetos fáceis.

INSTRUMENTO B SOPRO I (OBOÉ) - A importância da posição correta ao instrumento, formação da embocadura. Respiração. Mecanismo.

INSTRUMENTO B SOPRO II (OBOÉ) - Estudo de notas brancas com dinâmica apurada. Noções para a conservação prática do instrumento.

INSTRUMENTO B SOPRO III (OBOÉ) - Respiração artística e fisiológica. Embocadura e seu desenvolvimento. Escalas em diversos tons.

INSTRUMENTO B SOPRO IV (OBOÉ) - Noções sobre a fabricação da palheta: emissão do som. Estudos e exercícios de fácil execução em solo ou em duo.

INSTRUMENTO B SOPRO V (OBOÉ) - Escalas diatônicas em todos os tons. Passagens em tons maiores e menores com diversas articulações. Estudos e peças fáceis em rolo ou em conjunto.

INSTRUMENTO B SOPRO VI (OBOÉ) - Escalas interrompidas com diversas articulações (diatônicas e cromáticas). Apuro do dedilhado e firmeza de emissão. Execução de peças fáceis com acompanhamento de piano.

INSTRUMENTO B SOPRO I (CLARINETA) - Apresentação da Clarineta: posição correta. Embocadura e sua evolução histórica. Dedilhados nos diferentes registros do instrumento. Escolha e adaptação da palheta.

INSTRUMENTO B SOPRO II (CLARINETA) - Emissão do som A embocadura e a dinâmica. Mecanismo elementar. Execução de duos.

INSTRUMENTO B SOPRO III (CLARINETA) - Posições cromáticas nos registros: graves, médios, agudos e superagudos. Notas destacadas. Prática de leitura à primeira vista.

INSTRUMENTO B SOPRO IV (CLARINETA) - Sons ligados. Introdução ao estudo da dinâmica na interpretação. Prática da respiração fisiológica e artística. Execução de pequenos duos.

INSTRUMENTO B SOPRO V (CLARINETA) - A problemática da respiração na execução. Diferentes combinações de articulações. Destacados e suas variantes. Estudos.

INSTRUMENTO B SOPRO VI (CLARINETA) - Histórico do instrumento. Desenvolvimento do estudo da respiração e dos sons destacados. Articulações variadas no mesmo trecho. Estudos e peças.

INSTRUMENTO B SOPRO I (FAGOTE) - A posição individual ao instrumento. Formação da embocadura. Mecanismo. Respiração.

INSTRUMENTO B SOPRO II (FAGOTE) - Embocadura e seu desenvolvimento. Estudos progressivos. Escalas variadas para o estudo das diferentes articulações.

INSTRUMENTO B SOPRO III (FAGOTE) - Respiração sobre o ponto de vista artístico e fisiológico. Emissão. Estudos e exercícios específicos.

INSTRUMENTO B SOPRO IV (FAGOTE) - Noções sobre a fabricação da palheta. Escalas diatônicas. Exercícios e estudos de fácil execução.

INSTRUMENTO B SOPRO V (FAGOTE) - Ampliação do estudo de notas brancas, com dinâmica apurada. Emissão do som (exercícios especiais).

INSTRUMENTO B SOPRO VI (FAGOTE) - Histórico do Fagote. Exercícios práticos para a conservação material do instrumento. Estudos progressivos com vistas à execução de peças fáceis com acompanhamento de piano.

INSTRUMENTO B SOPRO I (TROMPA) - Posição correta ao instrumento. Maneira de embocar. Emissão do som “Sons Filés” - Sons ligados e exercícios sobre os mesmos. Exercícios para trompa.

INSTRUMENTO B SOPRO II (TROMPA) - Continuação dos exercícios

para Trompa Lisa. Dedilhado da Trompa em Fá. Exercícios de intervalos com articulações diversas.

INSTRUMENTO B SOPRO III (TROMPA) - Exercícios de escalas maiores e menores com articulações diferentes. Série Harmônica e suas sete posições. Estudos e exercícios específicos.

INSTRUMENTO B SOPRO IV (TROMPA) - Escalas diatônicas maiores e menores. Estudos de “staccatto” e suas modalidades. Exercícios de Transposição de dificuldade média. Exercícios e estudos específicos.

INSTRUMENTO B SOPRO V (TROMPA) - Exercícios de Transposição progressivamente mais difíceis. Escalas e arpejos com articulações variadas. “Staccatto” simples nas escalas diatônicas. Duos.

INSTRUMENTO B SOPRO VI (TROMPA) - Escalas diatônicas e cromáticas com articulações variadas. Afinação. Estudos fáceis e progressivos. Exercícios de transposição com emprego da Trompa simples em Fá. Duos. Efeitos obtidos na Trompa em Fá.

INSTRUMENTO B SOPRO I (TROMPETE) - Postura do instrumentista. Respiração. Emissão do som. Série Harmônica da 1ª posição.

INSTRUMENTO B SOPRO II (TROMPETE) - Prática de exercícios respiratórios. Exercícios baseados na Série Harmônica da segunda posição; dinâmica. Escalas diatônicas maiores em semínimas.

INSTRUMENTO B SOPRO III (TROMPETE) - Série Harmônica da 3ª posição. Escalas diatônicas em colcheias. Exercícios sobre dinâmicas e intervalos nas regiões: grave, média e aguda.

INSTRUMENTO B SOPRO IV (TROMPETE) - Série Harmônica da 4ª posição. Exercícios sobre articulação e ataque do som. Estudos sobre ligaduras. Escalas diatônicas em colcheias. Estudos e peças específicas.

INSTRUMENTO B SOPRO V (TROMPETE) - Série Harmônica da 5ª posição. Estudos e mecanismo com articulação variada. Estudos e peças do repertório em solo e em conjunto.

INSTRUMENTO B SOPRO VI (TROMPETE) - Série Harmônica da 6ª posição. Escalas diatônicas maiores e menores, em andamento rápido. Estudos sobre “Staccattos”. Estudos e peças do repertório em solo ou em conjunto.

INSTRUMENTO B SOPRO I (TROMBONE) - Exposição geral sobre o instrumento e postura do instrumentista. Respiração com vistas à formação da embocadura.

INSTRUMENTO B SOPRO II (TROMBONE) - Afinação. Exercícios preparatórios das três primeiras posições.

INSTRUMENTO B SOPRO III (TROMBONE) - Série Harmônica da primeira à quarta posição, abrangendo os seis primeiros sons. Exercícios preparatórios (fáceis).

INSTRUMENTO B SOPRO IV (TROMBONE) - Extensão e registro do instrumento. Estudos e exercícios preparatórios das 7 posições do instrumento.

INSTRUMENTO B SOPRO V (TROMBONE) - Aplicação e correção dos intervalos formados pelos harmônicos: 3, 5 e 7. Exercícios preliminares de escalas maiores e intervalos diversos.

INSTRUMENTO B SOPRO VI (TROMBONE) - Exercícios preliminares sobre o “Staccatto” simples e pronúncias diferentes. Exercícios progressivos de escalas maiores e menores na extensão normal do instrumento.

DEPARTAMENTO 07

CANTO CORAL I - Gêneros. estilos e formas corais: cantochão, moteto, missa, cantata, paixões e oratórios. Execução de trechos corais.

CANTO CORAL II - A emissão de sons sustentados, ligados, destacados, filados e a meia voz. Execução de obras do período barroco, clássico e moderno.

CANTO CORAL III - Afinação em conjunto e fusão das vozes. Execução de trechos corais do período clássico e moderno obedecida a ordem progressiva das dificuldades.

CANTO CORAL IV - Interpretação, com observação sobre gênero, estilos e formas corais do período moderno e contemporâneo.

PRÁTICA DE ORQUESTRA I - Afinação, instrumento adotado para orientá-la; gesticulação normal e convencional; compassos simples, compostos, alternados, mistos. Aplicação dos assuntos estudados; execução de obras barrocas e clássicas renomadas. Aos pianistas, redução ao piano das obras programadas.

PRÁTICA DE ORQUESTRA II - Responsabilidade e função do “spalla”, solistas e primeiras partes. Os diferentes “naipes”. Equilíbrio de sonoridade e uniformidade das arcadas e da respiração. Execução de obras barrocas e clássicas, precedida de preleções. Redução para pianistas.

PRÁTICA DE ORQUESTRA III - Divisão da orquestra em cordas, madeiras, metais e percussão. Organização da banda em relação a orquestra. Exercício de obras românticas precedidas de preleções. Redução para pianistas.

PRÁTICA DE ORQUESTRA IV - Distinção entre as orquestras de câmara, lírica e de concerto. Demonstrações nos conjuntos orquestrais dos assuntos abordados até o terceiro período. Execução de obras modernas e das demais épocas. Redução para os pianistas.

PRÁTICA DE OROUESTRA V - Permuta de lugar no conjunto orquestral entre os executantes de um mesmo grupo, para adaptação em novas responsabilidades, de violino de fila para “spalla” e vice-versa, de 1º violino para 2º e vice-versa, de solista para segunda parte e vice-versa, etc. Execução de obras orquestrais do repertório indicado.

PRÁTICA DE OROUESTRA VI - Análise resumida da partitura orquestral programada para ensaio; execução de obras do repertório indicado. Transporte a primeira vista de segunda, de terceira maior ou menor, abaixo ou acima do tom original, de trecho de obra sinfônica do repertório.

PRÁTICA DE ORQUESTRA VII - Os gestos relativos à dinâmica e à agógica praticados pelo regente: gesto rítmico e expressivo; execução de trechos de ópera (cena lírica) com a participação de solistas cantores e coros.

PRATICA DE ORQUESTRA VIII - Execução de obras orquestrais destinadas a um instrumento solista (piano, violino, violoncelo, etc.); participação na apresentação pública da Disciplina. Prática de Orquestra como atividade curricular.

REGÊNCIA I - A Regência: o uso da batuta e seus inconvenientes, movimentos (membros e tórax), partindo da posição fundamental; esquemas de gesticulação; relaxamento muscular. Compassos simples, composto, alternado e misto; preleções e debates. Exercícios com acompanhamento de piano.

REGÊNCIA II - Gestos preventivos e “anacruse”; descrição gráfica dos gestos. Exemplos das operações de divisão e subdivisão; omissão de gestos; classificação dos mesmos; terminologia usual. Amplificação em conjuntos orquestrais.

REGÊNCIA III - Particularidades dos gestos: essenciais. secundários. normais; dinâmica e agógica; pausas; andamentos; metrônomo; leitura e transporte. Aplicação em conjuntos Orquestrais da matéria dada, tendo por base obras barrocas e clássicas.

REGÊNCIA IV - Tempos fortes e fracos; contratempo; valores negativos; gestos emitidos; sentidos: visual e auditivo; direção do som. Aplicação em conjuntos orquestrais da matéria dada, tendo por base obras clássicas; reduções ao piano.

REGÊNCIA V - Conhecimento da partitura: forma, gênero, estilo; orquestração; memorização; tonalidades principais, símbolos métricos, entradas e saídas de instrumentos. Aplicação em conjuntos orquestrais da matéria dada, tendo por base obras românticas e modernas.

REGÊNCIA VI - Esquema rítmico da partitura: análise crítica de obras; processos de automatização dos gestos através de esquemas rítmicos pré-estabelecidos; a orquestra e o solista. Execução em grande orquestra de obras modernas e contemporâneas.

TRANSPOSIÇÃO E ACOMPANHAMENTO AO PIANO I - Testes de aptidão e exercícios preparatórios para a leitura à primeira vista, transposição e acompanhamento ao piano. Estudo dos problemas gerais da transposição (regras práticas, utilização de claves e outros processos didáticos). Definição e considerações sobre a arte de acompanhar.

TRANSPOSIÇÃO E ACOMPANHAMENTO AO PIANO II - Transposição sobre trechos polifônicos a duas partes com apresentação periódica de testes. Execução de acompanhamento de vocalises (ciclo tonal). Ensaio de peças com solistas cantores e instrumentistas. Estudo dos problemas rítmicos e sonoros no acompanhamento. Conhecimento dos textos literários musicados.

TRANSPOSIÇÃO E ACOMPANHAMENTO AO PIANO III - Transposição de trechos dos dois estilos: polifônico e harmônico. Acompanhamento de peças incluindo concertos, obras do gênero lírico, lied e congêneres. Acompanhamento transportado. Demonstração da transposição a todos os intervalos. Histórico do acompanhamento. Particularidades **interpretativas dos estilos clássico, romântico e contemporâneo**.

TRANSPOSIÇÃO E ACOMPANHAMENTO IV - Transposição (exercícios progressivos). Conhecimento do repertório tradicional de obras para acompanhamento. Seleção de peças para exame final e ensaios de conjunto. Problemas de adaptação no acompanhamento de solistas principiantes e “virtuosos”. Aquisição do tirocínio e senso artístico-profissional do acompanhador.

MÚSICA DE CÂMARA I - Música de Câmara: definição. Prática dos seguintes conjuntos: camerístico de arco, de sopro, transpositores ou não, com ou sem a participação do piano. Estudo em conjunto de exercícios técnicos, escalas, arpejos, vibrado e demais elementos da técnica camerística.

MÚSICA DE CÂMARA II - Disposição das diferentes conjuntos camerísticos de arco, sopro e percussão. Execução de exercícios técnicos em conjuntos. Adaptação do executante ao gênero camerístico.

MÚSICA DE CÂMARA III - Comunicação e afinidade entre os componentes do conjunto camerístico. Igualdade de importância de todos os executantes na realização da obra de câmara. Análise da partitura e sua compreensão auditiva.

MÚSICA DE CÂMARA IV - Equilíbrio dinâmico e rítmico do conjunto camerístico. A métrica e as manifestações agógicas. Os diferentes timbres dos instrumentos de arco no conjunto camerístico, e a interpretação da obra de câmara.



ANEXO II

CURRÍCULO DE LICENCIATURA EM MÚSICA (2003-2007) ESCOLA DE MÚSICA DA UFRJ

Introdução

A oportunidade que se abre, a partir da LDB/1996, para revisão dos cursos superiores no Brasil é aproveitada, pelo Curso de Música da Escola de Música da UFRJ para repensar a Licenciatura como projeto independente do Bacharelado, ainda que articulado com ele, conforme rezam as Diretrizes Curriculares para as Licenciaturas e as Diretrizes Curriculares para os Cursos Superiores de Música.

O CURRÍCULO para a Licenciatura em Música na EM/UFRJ, aqui projetado na forma de módulos, abrange três campos básicos de formação do licenciando :

- 1) Módulo I : Música;
- 2) Módulo II : Pedagogia;
- 3) Módulo III : Estudos Complementares.

O Módulo I contempla os campos de conhecimentos sugeridos nas Diretrizes Curriculares para os Cursos de Música do MEC, a saber :

- 1) Práticas Interpretativas
- 2) Composição
- 3) Regência

O Módulo II contempla conteúdos e práticas voltados para a for-

mação de professores de música, consoante os princípios traçados pelas Diretrizes Curriculares para os Cursos de Licenciatura, podendo-se destacar os seguintes aspectos :

- integração entre teoria e prática , tanto dos conteúdos musicais quanto dos pedagógicos
- equilíbrio entre os conteúdos específicos e pedagógicos, objetivando a formação de professores competentes tanto musicalmente quanto pedagogicamente ;
- distribuição do estágio ao longo do curso e abrangendo um leque diversificado de práticas musicais e pedagógicas e de situações diferenciadas de Educação Musical ;
- articulação do estágio, enquanto prática, com os conteúdos teóricos e com atividades docentes já exercidas
- indissociabilidade da pesquisa do processo de formação docente

São atendidos, assim, entre outros, os seguintes preceitos da LDB/96, Artigo 61:

A formação de profissionais da educação, de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e as características de cada fase do desenvolvimento do educando, terá como fundamentos:

I) a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço;

II) aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades.

Finalmente, o Módulo III contempla conteúdos e práticas que enriquecem ou complementam os dois primeiros módulos, contribuindo para o alargamento da formação dos licenciandos.

Embora sem subordinar-se ao mercado de trabalho, o presente currículo não pretende desconhecê-lo, mas conduzir à formação de profissionais críticos e competentes, capazes de contribuir para a transformação da escola e da sociedade.

Assim, visando à formação de professores efetivamente preparados para enfrentar a constituição plural da sociedade e da cultura, estarão sendo abrangidas, ao longo do curso, diferentes concepções de música e diferentes práticas e gêneros musicais (“populares” e “eruditos”, música escrita e de tradição oral, etc.), contextos educacionais formais e informais (rede de ensino básico pública e privada, creches, projetos sociais, organizações não governamentais, etc.), alunados de diferentes faixas etárias e de diferentes

características sócio-culturais etc.

Além disso, o currículo prevê a abertura permanente a novos conteúdos e práticas, permitindo, assim, uma renovação e uma atualização constantes.

Prevê, também, a possibilidade de contribuir para a atualização permanente do professorado já formado e atuante, admitindo a possibilidade de que disciplinas isoladas ou pequenos conjuntos de disciplinas possam ser cursados por esses professores, conferindo-lhes certificados de cursos de extensão.

Por todas as características aqui apresentadas, acredita-se que o presente projeto tem uma dimensão social significativa, pretendendo contribuir, positivamente, para a transformação da situação do ensino de música, hoje, na sociedade brasileira.

Observações Gerais

- Os conteúdos e práticas integrantes dos diversos módulos não estão em ordem sequencial. Somente as disciplinas que tiverem pré-requisitos serão objeto de sequenciamento obrigatório.
- Sempre que possível, os conteúdos e práticas previstos nos módulos acima serão objeto de atividades interdisciplinares.
- O contato com o Orientador Pedagógico é tido como imprescindível para que o aluno possa delinear, dentro dos limites propostos pelo currículo, seu próprio percurso.

Licenciatura em Música

Planilha Geral do Curso em 3 Módulos

Obs.: A comissão elaboradora do currículo, a título de sugestão, apresenta ao final do presente texto uma distribuição por semestres, sempre prevendo a possibilidade de autonomia do aluno e a atuação da orientação pedagógica.

Módulo I	Módulo II	Módulo III
Música	Pedagogia	Estudos Complementares
44 % da carga horária total	38% da carga horária total	8 % da carga horária total
1320 horas	1140 horas	240 horas

Todos os módulos incluem :

- Atividades Livres, englobando atividades não discriminadas no Currículo, Projetos Integrados e Disciplinas Complementares de Escolha Livre: a serem definidas pelos alunos, em conjunto com seus orientadores, perfazendo o máximo de 10 % da carga de cada módulo, e equivalendo, ao final, a 270 horas, distribuídas livremente entre os módulos. As atividades livres podem, a critério do aluno e seu Orientador, ser substituídas por Disciplinas Complementares.

Carga Horária Total do curso – 2970 horas (1070 h obrigatórias + 1630 h complementares + 270 h livres).

ATENÇÃO: OS ASTERISCOS QUE APARECERÃO NOS QUADROS A SEGUIR SIGNIFICAM:

* : DISCIPLINAS OBRIGATÓRIAS

** : DISCIPLINAS COMPLEMENTARES (ESCOLHA CONDICIONADA)

*** : ATIVIDADES LIVRES

Módulo I – Música

1) Práticas Interpretativas / Bloco 1:

* **Instrumento / Licenciatura** (15 horas por período X 8 períodos = 120 horas)

* **Recital/Lic** (Rcc - 45h)

****Laboratório de Harmonia de Teclado** (15 horas por período X 4 períodos = 60 horas)

****Laboratório de Harmonia de Violão** (30 horas por período X 2 semestres = 60 horas)

****Técnica Vocal** (30 horas X 2 período = 60 horas)

****Canto Coral** (60 horas X 2 períodos = 120 horas)

****Conjunto de Flauta Doce I a IV** (30 horas X 4 períodos = 120 horas)

****Conjunto de Flauta Doce V a VIII** (15 horas X 4 períodos = 60 horas)

****Música de Conjunto** (Percussão, Música de Câmara ou outros) (30 horas X 2 semestres = 60 horas)

****Introdução à Regência** / Licenciatura (30 h, 1 período)

****Regência de Conjuntos Instrumentais** (30h, 1 período)

****Regência de Conjuntos Vocais** (30 h, 1 período)

CH Obrigatória: 165 horas

CH Complementar / escolha condicionada: 630 horas

TOTAL: 795 horas

2) Estruturação e Percepção / Bloco 2

****Percepção Musical** (60 horas por período X 4 períodos = 240 horas)

****Harmonia Vocal e Instrumental** (60 horas por período X 3 períodos = 180 horas)

****Harmonia Funcional** (60 horas por período X 3 períodos = 180 horas)

****Arranjos Musicais/lic** (60 horas X 2 semestres = 120 horas)

****Arranjo Vocal** (30 h, 1 período)

****Oficina de Criação Musical** (30 horas por período X 2 períodos = 60 horas)

****Elementos de Composição** (30 horas por período X 2 períodos = 60 horas)

****Formas Musicais** (60 horas X 3 períodos = 180 horas)

****Análise Harmônica** (60 horas X 2 períodos = 120 horas)

****Acústica e Biologia Aplicadas à Música** (30 horas por período X 2 períodos = 60 horas)

****Fisiologia da Voz** (30 horas por período X 2 períodos = 60 horas)

****Pulsares** (30 h, 1 período)

****Percepção Musical Tópicos Especiais** (60 horas por período X 2 períodos = 120horas)

CH Obrigatória : ____

CH Complementar / escolha condicionada: 1440 horas

TOTAL: 1440 horas

3) Musicologia/Bloco 3

- **Música Brasileira** (30 horas por período X 2 períodos = 60 horas)
- **História da Música** (30 horas por período X 4 períodos = 120 horas)
- **Folclore Nacional Musical** (30 horas por período X 2 períodos = 60 horas)
- **Músicas de Tradição Oral** (30 horas, 1 período)
- **Introdução às Músicas do Mundo** (30 horas, 1 período)
- **Introdução à Antropologia da Música** (30 horas)

CH Obrigatória : ____

CH Complementar / escolha condicionada: 330 horas

TOTAL: 330 horas

4) Atividades Livres /Bloco 4

***** Atividades Livres e Projetos Integrados , Rcc, 60h**

Participações em Festivais, Master Classes, concertos, cursos, atividades docentes, etc. a serem analisados pela Comissão Orientadora (COA ou outra comissão própria do curso) , com ênfase neste módulo. Participação em projetos interdisciplinares, com ênfase neste Módulo

*****Disciplinas Complementares de Escolha Livre** (disciplina da Escola de música da UFRJ, não discriminada neste módulo)

Obs: ver planilha geral do curso

CARGA HORÁRIA DO MÓDULO I:

Soma das Cargas das Disciplinas Obrigatórias : 120 horas (Instrumento / Licenciatura e recital/licenciatura)

Soma das cargas horárias dos Rcc's obrigatórios (recital/lic) : 45 horas

Soma das Cargas das Disciplinas Complementares : 1.155 horas (a escolher dentre as 2400 horas ofertadas neste módulo)

TOTAL DA CARGA HORÁRIA DO MÓDULO I: 1.320 horas

Módulo II – Pedagogia

1) Ensino da Música / Bloco 1

***Metodologia do Ensino da Música e Estágio Supervisionado (90 horas X 8 períodos = 720 horas)**

I) Aspectos Gerais; Introdução à Metodologia do Ensino da Música

II) Métodos de Musicalização (1)

III) Métodos de Musicalização (2)

IV) Metodologia do Ensino do Instrumento e da Voz

V) Metodologia de Ensino para Música Coral

VI) Metodologia do Ensino de Música na Educação Infantil e nas primeiras séries do Ensino Fundamental

VII) Metodologia do Ensino de Música para Adolescentes e Adultos

VIII) Metodologia do Ensino de Música na Educação Especial

*** Prática de Estágio (2 Rcc = 90 horas)**

**** Tópicos Especiais no Ensino da Música / Estágio - (60 horas x 1 período = 60 horas)**

**** História da Ensino da Música no Brasil (30 horas x 2 períodos = 60 horas)**

**** Seminários II: Fundamentos da Psicologia Aplicada ao Ensino da Música (30h, x 1 período = 30 horas)**

CH Obrigatória: 810 horas

CH Complementar / escolha condicionada: 150 horas

TOTAL: 890 horas

2) Educação Geral / Bloco 2

****Estrutura e Funcionamento do Ensino Infantil, Fundamental e Médio (60 horas x 1 período = 60 horas)**

****Filosofia da Educação (60 horas x 2 períodos = 120 horas)**

****História da Educação (60 horas x 2 períodos = 120 horas)**

****Avaliação da Aprendizagem (60 horas x 1 período = 60 horas)**

****Cotidiano da escola** (60 horas x 2 períodos = 120 horas)

****Currículo** (60horas x 2 períodos = 120 horas)

****Psicologia da Educação** (60 horas por período x 3 períodos = 180 horas)

****Seminários I:** Fundamentos Sócio-Filosófico e Históricos da Educação (30h, 1 período = 30 horas)

CH Obrigatória:_____

CH Complementar / escolha condicionada: 810 horas

TOTAL: 810 horas

3) Atividades Livres/Bloco 3

***** Atividades Livres e projetos Integrados - Rcc, 60h**

Participações em Festivais, Master Classes, concertos, cursos, atividades docentes, etc. a serem analisados pela Comissão Orientadora (COA ou outra comissão própria do curso) , com ênfase neste módulo

Participação em projetos interdisciplinares, com ênfase neste Módulo

.

*****Disciplinas Complementares de Escolha Livre**

Disciplina da Faculdade de Educação da UFRJ, não discriminada neste módulo.

(Obs: ver planilha geral do curso)

Observação: os alunos que desejarem aperfeiçoar-se no Ensino de Instrumento ou da Voz, poderão ministrar aulas supervisionadas no Programa de Extensão ou nos Cursos Livres da Escola de Música, utilizando, para isso, as 90 horas do último período + as 90 horas de livre escolha.

CARGA HORÁRIA DO MÓDULO II:

Soma das Cargas das Disciplinas Obrigatórias	720 horas
---	------------------

Soma das cargas horárias dos Rcc's obrigatórios (estágio)	90 horas
--	-----------------

Soma das Cargas das Disciplinas Complementares (dentre as 960 ofertadas neste módulo)	330 horas
--	------------------

TOTAL DA CARGA HORÁRIA DO MÓDULO II :	1.140 horas
--	--------------------

Módulo III – Estudos Complementares

1) Formação Humanística - Línguas/ Bloco 1

*Português Instrumental (30 horas por período X 2 períodos = 60 horas)

**Inglês Instrumental (30 horas por período X 2 períodos = 60 horas)

** História das Artes aplicada à Música (30 horas, 1 período)

** Filosofia / Sociologia (Disciplinas de livre escolha a serem cursadas no IFCHS) 30 horas por período X 2 períodos = 60 horas)

** Antropologia (disciplinas de livre escolha, a serem cursadas no IFCH (30 horas por período X 2 períodos = 60 horas)

** Artes Plásticas (disciplinas de livre escolha a serem cursadas na Escola de Belas Artes) (30 horas por período X 2 períodos = 60 horas)

CH Obrigatória: 60 horas

CH Complementar / escolha condicionada: 270 horas

TOTAL: 330 horas

1) Pesquisa / Bloco 2

*Introdução à Metodologia de Pesquisa (30 horas por período X 1 período = 30 horas)

*Metodologia de Pesquisa em Educação Musical – (30 horas por período X 1 período = 30 horas)

*Orientação de Monografia - Prática de Pesquisa (30 horas por período X 1 período = 30 horas)

CH Obrigatória: 90 horas

CH Complementar / escolha condicionada: ____

TOTAL :90 horas

2) Atividades Livres/ Bloco 3

*** Atividades Livres e Projetos Integrados / Rcc, 60h

Participações em Festivais, Master Classes, concertos, cursos, atividades docentes, etc. a serem analisados pela Comissão Orientadora (COA ou outra comissão própria do curso), com ênfase neste módulo

Participação em projetos interdisciplinares, com ênfase neste Módulo

*****Disciplinas Complementares de Escolha Livre**

Disciplina da UFRJ, não discriminada neste módulo.

CARGA HORÁRIA DO MÓDULO III:

Soma das Cargas das Disciplinas Obrigatórias	150 horas
Soma das Cargas das Disciplinas Complementares	90 horas (a serem escolhidas dentre as 270 horas ofertadas neste módulo)

TOTAL DA CARGA HORÁRIA DO MÓDULO III : 240 horas

**SUGESTÃO DE SEQUÊNCIA DE DISCIPLINAS
E DISTRIBUIÇÃO PELOS PERÍODOS**

(CADA ALUNO DEVERÁ COMPOR SUA PRÓPRIA SEQUÊNCIA
EM CONJUNTO COM O PROFESSOR ORIENTADOR).

1º PERÍODO

METODOLOGIA DO ENS. DA Música / ESTÁGIO I (Introdução)
CONJUNTO DE FLAUTA DOCE I
HARMONIA VOCAL E INSTRUM. I / HARMONIA FUNCIONAL I
INSTRUMENTO / LICENCIATURA I
PERCEPÇÃO Musical I
TÉCNICA VOCAL I
HIST. DAS ARTES
PORTUGUÊS INSTRUMENTAL I

2º PERÍODO

METODOLOGIA DO ENS. DA Música / ESTÁGIO II (Métodos de Musicalização)
CONJUNTO DE FLAUTA DOCE II
PERCEPÇÃO Musical II
INSTRUMENTO / LICENCIATURA II
HARMONIA VOCAL E INSTRUM. II / HARMONIA FUNCIONAL II
TÉCNICA VOCAL II
PORTUGUÊS INSTRUMENTAL II

CANTO CORAL I

3º PERÍODO

METODOLOGIA DO ENS. DA Música / ESTÁGIO III (Métodos de Musicalização)

CONJUNTO DE FLAUTA DOCE III

CANTO CORAL II

HARMONIA VOCAL E INSTRUM. III/ HARMONIA FUNCIONAL III

INSTRUMENTO / LICENCIATURA III

PERCEPÇÃO Musical III

LABORATÓRIO DE HARMONIA DE TECLADO OU VIOLÃO I

HISTÓRIA DA MÚSICA I

4º PERÍODO

METODOLOGIA DO ENS. DA Música / ESTÁGIO IV (Ensino de Instrumento / Voz)

CONJUNTO DE FLAUTA DOCE IV

INSTRUMENTO / LICENCIATURA IV

PERCEPÇÃO Musical IV

LABORATÓRIO DE HARMONIA DE TECLADO OU VIOLÃO II

HISTÓRIA DA MÚSICA II

OFICINA DE CRIAÇÃO Musical I

INTRODUÇÃO ÀS MÚSICAS DO MUNDO / FOLCLORE NACIONAL Musical I

HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

5º PERÍODO

METODOLOGIA DO ENS. DA Música / ESTÁGIO V (Ensino / Música Coral)

INSTRUMENTO / LICENCIATURA V

LABORATÓRIO DE HARMONIA DE TECLADO III

HISTÓRIA DA MÚSICA III

OFICINA DE CRIAÇÃO Musical II

ARRANJOS Musicais I

MÚSICA DE TRADIÇÃO ORAL / FOLCLORE NACIONAL Musical II
SEMINÁRIOS I – FUNDAMENTOS SOCIO-FILOSÓFICOS E
HISTÓRICOS DA EDUCAÇÃO
METODOLOGIA DA PESQUISA

6º PERÍODO

METODOLOGIA DO ENS. DA Música / ESTÁGIO VI (Educação Infantil
e Primeiras Séries do Ensino Fundamental)
INSTRUMENTO / LICENCIATURA VI
LABORATÓRIO DE HARMONIA DE TECLADO IV
HISTÓRIA DA MÚSICA IV
ARRANJOS MúsicaIS II
FORMAS MúsicaIS I
SEMINÁRIOS II – FUNDAMENTOS DA PSICOLOGIA APLIC. À
ED. Musical
METODOLOGIA DA PESQUISA EM EDUCAÇÃO Musical

7º PERÍODO

METODOLOGIA DO ENSINO DA MÚSICA / ESTÁGIO VII (Educação
Musical de Adolescentes e Adultos)
INSTRUMENTO / LICENCIATURA VII
FORMAS MúsicaIS II
MÚSICA BRASILEIRA I
MÚSICA DE CONJUNTO I
EXPRESSÃO CORPORAL I
PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO
ORIENTAÇÃO DE MONOGRAFIA

8º PERÍODO

METODOLOGIA DO ENSINO DA MÚSICA / ESTÁGIO VIII
(EDUCAÇÃO Musical ESPECIAL)
INSTRUMENTO / LICENCIATURA VIII
FORMAS MúsicaIS III
MÚSICA BRASILEIRA II
MÚSICA DE CONJUNTO II

EXPRESSÃO CORPORAL II

HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO MUS. BRASILEIRA

OBSERVAÇÕES:

- AS DISCIPLINAS COMPLEMENTARES E DE LIVRE ESCOLHA SERÃO SELECIONADAS PELO ALUNO EM CONJUNTO COM O PROF. ORIENTADOR.

- PORTUGUÊS INSTRUMENTAL – DISCIPLINA OBRIGATÓRIA, EM 02 PERÍODOS, DEVENDO SER MINISTRADAS NA ESCOLA DE MÚSICA., POR PROFESSORES DA FACULDADE DE LETRAS.

AVALIAÇÃO

O sistema de avaliação a ser adotado no presente currículo, atendendo às Diretrizes Curriculares para os Cursos de Licenciatura e às principais tendências pedagógicas da atualidade, deverá nortear-se pelos seguintes princípios:

- As avaliações deverão ocorrer, sempre, em pelo menos dois momentos no decorrer de cada semestre, oferecendo, sempre que possível, oportunidades de superação de dificuldades, evitando, dentro dos limites estabelecidos pela legislação, situações de repetição e exclusão.
- As situações de avaliação serão, sempre que possível, apresentadas como situações-problema, com caráter interdisciplinar.
- O enfoque da avaliação será, preferentemente, sobre o processo de trabalho e sobre o processo de desenvolvimento do aluno, ao invés de privilegiar um único produto final.
- O sistema de avaliação de cada professor, elaborado em consonância com os princípios acima, deverá ser apresentado aos alunos no início de cada semestre.
- A avaliação da disciplina Instrumento/Licenciatura será feita ao final de cada período, por banca especialmente designada pelos departamentos, devendo o aluno apresentar de 15 a 30 minutos de repertório solo e/ou camerístico.

Além das avaliações realizadas no âmbito das diversas disciplinas, serão requisitos obrigatórios para a conclusão do curso:

- Realização de Pesquisa Monográfica orientada, a ser desenvolvida nos períodos IV, V e VI.
- Realização de Recital , a partir do VI período, com cerca de 40 minutos de duração, na forma de recital-solo ou em conjunto de câmara.
- Realização de Estágio Supervisionado, do I ao VIII Período, acompanhado e avaliado, a cada semestre, através de ficha padronizada , devendo a mesma permanecer arquivada na Secretaria Acadêmica ou ter seu conteúdo lançado no sistema Sigma, de forma a documentar : 1) a realização do estágio ; 2) as modalidades de ensino e os estabelecimentos em que se deu; 3) a carga horária; e 4) o desempenho do aluno nas referidas atividades.

OBSERVAÇÕES:

1) De acordo com as normas do MEC, os alunos que já exercem atividades docentes regulares, podem encaminhar documentos comprobatórios à Orientação Pedagógica, podendo abater até 200 horas do Estágio previsto.

2) Ainda de acordo com as normas do MEC, os alunos têm o direito de solicitar, em qualquer etapa do curso, avaliação especial, com a finalidade de abater alguns ou todos os créditos de qualquer disciplina, exceto do estágio supervisionado, cujos limites, fixados pela legislação, prevêm, apenas a redução máxima de 200 horas. A Coordenação da Licenciatura definirá normas específicas e prazos, a cada ano, para a solicitação de avaliações especiais.

3) As avaliações dos alunos resultarão, em sua forma final, em resultados quantitativos (notas), a serem computados no Boletim Escolar do aluno, segundo os critérios da UFRJ.

4) Os critérios de notas mínimas e de frequência mínima obrigatória seguirão as normas estabelecidas pela UFRJ.

BIBLIOGRAFIA

Currículo de Licenciatura em Música / UFRJ (2003-2007)

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional. Lei no. 90394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, Ministério da Educação: 1996.

BRASIL/ MEC/ SESU. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de

Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Parecer CNE/CP 009/2001, homologado em 17 de janeiro de 2002. Brasília: Ministério da Educação / SESU, 2002.

BRASIL/ MEC/ SESU. Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de graduação em Música, Dança, Artes e Design. Parecer CNE/CES 0195/2003, homologado em 12 de dezembro de 2004. Brasília: Ministério da Educação/ SESU, 2003.

DOMINGUES, José Luiz. Interesses humanos e paradigmas curriculares. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Brasília**: v. 67, n. 156, p. 351-367, maio/ago.1986.

FERREIRA, Virgínia Helena Bernardes. **A Música Nas Escolas De Música – A Linguagem Musical Sob A Ótica Da Percepção**. Belo Horizonte, 2000. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais.

FREIRE, Vanda L. Bellard. **Música e Sociedade** – uma perspectiva histórica e uma reflexão aplicada ao ensino superior de música. Salvador: ABEM, 1999.

_____. Ensino Superior de Música - Dilemas e Desafios. In: Encontro Anual da ABEM, 7, 1998, Recife (PE). **Ensino Superior de Música - Dilemas e Desafios**. Recife: ABEM, 1998. p.9-16.

_____. Educação Musical, espaços e demandas sempre renovados. In: Encontro Regional Sul da ABEM, 4, 2001a, Santa Maria. **Educação Musical, espaços e demandas sempre renovados**. Santa Maria (RS): ABEM, 2001 a.

_____. Educação Musical, Música e Espaços Atuais. In: Encontro Anual da ABEM, 10, 2001, Uberlândia (MG). **Educação Musical, Música e Espaços Atuais**. Uberlândia: ABEM, 2001 b. p. 11-18.

GIROUX, Henry. **Escola Crítica e Política Cultural**. São Paulo: Cortez / Autores Associados, 1992.

_____. e SIMON, Roger. Cultura Popular e Pedagogia Crítica: a vida cotidiana como base para o conhecimento curricular. In MOREIRA, Antônio Flávio e Silva, Tomaz Tadeu (Orgs.). **Currículo, Cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 1995. p.93-124.

GOODSON, Ivor F. Currículo: **Teoria e História**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

HENTSCHKE, Liane. Avaliação Do Conhecimento Musical Dos Alunos. Encontro Anual da Associação Brasileira de Educação Musical, 3, 1994, Salvador. **Avaliação Do Conhecimento Musical Dos Alunos**. Salvador: ABEM, 1994.

PENNA, Maura. Diretrizes para uma educação artística democratizante: a ênfase na linguagem e nos conteúdos. In Peregrino, Yara Rosas (Coord.). **Da Camiseta ao Museu**. João Pessoa: Editora Universitária (UFPB), 1995. p.47-54.

MERTZ, Margaret. Some Thoughts on Music Education in a Global Culture.

International Journal of Music Education, St. John's (Canadá), n.2, p 72-772, 1998.

MOREIRA, Antônio Flávio B. **Currículos e programas no Brasil**. Campinas / SP: Papirus, 1997.

_____ e SILVA, Tomaz, Tadeu (Orgs). **Currículo, Cultura E Sociedade**. São Paulo, Cortez, 1995.

OLIVEIRA, Alda. Avaliação em Educação Musical : O Professor. Encontro Anual da Associação Brasileira de Educação Musical, 3, 1994, Salvador. **Avaliação em Educação Musical: O Professor**. Salvador: ABEM, 1994.

PEDRA, José Alberto. **Currículo, Conhecimento e Suas Representações**. São Paulo, Papirus, 1997.

SAVIANI, Demerval. **Escola e democracia**. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1988.

_____. A Filosofia da Educação e o Problema da Inovação em Educação. In Garcia, Walter E. (Coord.). **Inovação Educacional no Brasil – Problemas e Perspectivas**. São Paulo, Cortez, 1989.

_____. Tendências e Correntes da Educação Brasileira. In: MENDES, Durmeval Trigueiro (Org.). **Filosofia da Educação Brasileira**. 3a. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1987, p. 50-94.

_____. **Da Nova LDB ao Novo Plano Nacional de Educação**: Por uma outra Política Educacional. Campinas /SP: Autores Associados, 1998.

SOUZA, Jusamara. O Conceito de Cotidiano Como Perspectiva para a Pesquisa e a Ação em Educação Musical. In: Encontro Latino-Americano de Educação Musical / ISME,1, 1007, Salvador. **O Conceito de Cotidiano Como Perspectiva para a Pesquisa e a Ação em Educação Musical** . Salvador: ABEM, 1997. p. 38-44.

_____. Transformações Globais e Respostas da Educação Musical. In: Encontro Regional Sul da ABEM, 1, 1997, Londrina. **Transformações Globais e Respostas da Educação Musical**. Londrina (PR): ABEM, 1997. p. 68-84.

ESTA OBRA, FOI COMPOSTA POR
RICARDO LIMAS COM WARNOK PRO
LIGTH E OFICINA SERIE. IMPRESSO
EM PAPEL CHAMOIS BULK DUNAS
80 mg DA RIPASA. FOTOLITO E
IMPRESSÃO GRAFICA IMPRINTA - RJ.
PARA ABEM EM FEVEREIRO DE 2011.
