UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
ESCOLA DE COMUNICAÇÕES E ARTES
DEPARTAMENTO DE MÚSICA

ANA LUISA FRIDMAN

Diálogos com a música de culturas não ocidentais:
Um percurso para a elaboração de propostas de improvisação

São Paulo
2013

ANA LUISA FRIDMAN

Diálogos com a música de culturas não ocidentais:
Um percurso para a elaboração de propostas de improvisação

Tese apresentada ao Departamento
de Música (Escola de Comunicações
e Artes) da Universidade de São
Paulo para a obtenção do título de
Doutor em Música

Área de Concentração: Processos de
Criação Musical

Orientador: Prof. Dr. Rogério Luiz
Moraes Costa

São Paulo
2013

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Catálogo na Publicação
Serviço de Biblioteca e Documentação
Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo
Dados fornecidos pelo(a) autor(a)

Fridman, Ana Luisa

Diálogos com a música de culturas não ocidentais: Um percurso para a elaboração de propostas de improvisação / Ana Luisa Fridman. -- São Paulo: A. Fridman, 2013.
168 p.: il.

Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Música -
Escola de Comunicações e Artes / Universidade de São Paulo.
Orientador: Rogério Luiz Moraes Costa
Bibliografia

1. Improvisação 2. Música não ocidental 3. Corporalidade
4. Assimetrias rítmicas 5. Processos criativos I. Costa,
Rogério Luiz Moraes II. Título.

CDD 21.ed. - 780

Nome: FRIDMAN, Ana Luisa

Título: Diálogos com a música de culturas não ocidentais: um percurso para a elaboração de propostas de improvisação

Tese apresentada ao Departamento de Música (Escola de Comunicações e Artes) da Universidade de São Paulo para a obtenção do título de Doutor em Música

Aprovado em:

Banca Examinadora

Prof. Dr. _____ Instituição _____
Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____ Instituição _____
Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____ Instituição _____
Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____ Instituição _____
Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____ Instituição _____
Julgamento: _____ Assinatura: _____

Para Gil e Davi,
que fazem meu percurso ter
mais sentido e sentimento.

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais, Nilva e Maurício, que imprimiram a música e a dança já logo em meu nome, em homenagem a uma bailarina da companhia de dança de Renée Gumiel, que dançava ao som de Erik Satie.

Ao meu orientador, o Prof. Dr. Rogério Luiz Moraes Costa, por sua orientação precisa e presente, pelas sessões inesquecíveis de improvisação – nas quais tive a sorte de interagir com ele também como musicista – e por sempre me incentivar e me ajudar a crescer no decorrer deste trabalho.

À CAPES, cujo suporte foi imprescindível para o desenvolvimento e a evolução deste trabalho a seu tempo, com o vagar e com o carinho que eu queria dispendar a ele.

Aos Professores Doutores Marcos Branda Lacerda e Ivan Vilela, pelas valiosas contribuições em minha Banca de Qualificação, sob as quais me debrucei e, mais uma vez, aprendi.

Aos Professores Doutores integrantes da Banca de Defesa, por seu tempo dispendido à leitura e avaliação deste trabalho.

Ao Prof. Dr. Jônatas Manzolli – que tive o prazer de conhecer durante um de meus workshops – por fornecer novas fontes de fundamentação para minha pesquisa e contribuir com seu depoimento.

À Pró Reitoria de Pós-graduação, pelos auxílios para o Congresso *Performa* em Aveiro e o estágio na *Guildhall School of Music and Drama*, ambos de extrema importância para este trabalho.

Ao diretor do Departamento de Música da *Guildhall School of Music and Drama* Sean Gregory e toda sua equipe, que me receberam em sua instituição de forma tão especial, fornecendo um espaço de experimentação e de música essencial para a finalização desta pesquisa.

Ao secretário do Serviço de Pós-graduação do Departamento de Música, João Norberto Catarino, que tantas vezes solicitei por tantos motivos diferentes, e que sempre me atendeu prontamente, com uma disposição e bom humor infalíveis.

A todos os alunos e músicos que foram (e continuam sendo) “cobaias” de minhas experiências assimétricas. Estão todos em meu coração musical para sempre.

Ao músico e educador Ricardo Breim, por ceder seu Espaço Musical para minhas experimentações.

Ao querido mestre e coreógrafo Ivaldo Bertazzo, por tantos momentos de pura interação dança/música.

Ao meu marido e parceiro musical Gilberto Assis, pelas inúmeras horas pacientes dedicadas à leitura deste trabalho. Não há palavras que façam jus à minha gratidão neste caso.

RESUMO

Neste trabalho elaboramos um percurso de estudo para abordar as relações estabelecidas a partir do contato do músico de formação tradicional europeia com os fazeres musicais de culturas não ocidentais. Para tal propósito, traçamos uma linha do tempo que se inicia na aproximação com a música não ocidental pelos compositores europeus do início do século XX e segue até os contextos formativos da atualidade no ocidente. Neste percurso, analisamos inicialmente os materiais expressivos e procedimentos da música não ocidental utilizados por compositores europeus do início do século XX, em seguida estudamos as contribuições dos materiais da música não ocidental para se pensar a performance e, por fim, apontamos algumas iniciativas multiculturais e a criação de ambientes híbridos em contextos formativos da atualidade. Após este estudo, elaboramos algumas propostas em formato de workshops, nas quais propomos que o diálogo e as transformações ocorridas a partir do contato com a música não ocidental estendam-se à prática e ao estudo específico da improvisação. Sob este foco, foram elaborados e aplicados quatro workshops com a temática da *conexão corpo/instrumento sob parâmetros rítmicos complexos* utilizados como ambientação para a prática da improvisação.

Neste trabalho sugerimos que a diversidade de fazeres musicais encontrada nas culturas não ocidentais pode ser inserida no currículo de formação do músico do ocidente sob diversas abordagens. Sob este aspecto, a proposta que apresentamos ao final de nosso estudo representa uma das abordagens possíveis, sendo que nossa intenção é despertar o olhar para a inserção da ideia de hibridismo em contextos formativos do ocidente, além de valorizar prática da improvisação na formação do músico em geral.

ABSTRACT

In this work we elaborated a path of study to address the relationships established from the contact of traditional European trained musicians with the music making of non-Western cultures. For this purpose, we draw a timeline that begins with the approach to non-Western music by European composers of the early twentieth century and continues until the present educational contexts in the West. In this way, we analyzed initially the use of expressive materials and procedures found in non-Western music by European composers of the early twentieth century, then we study the contributions of non-Western music materials to think about the performance and finally point out some multicultural initiatives and hybrid environments in current educational contexts. After this study, we make some proposals in the form of workshops, in which we propose that the dialogue and the changes occurred from the contact with non-Western music materials could be extended specifically to the practice and study of music improvisation. Under this focus, we have developed and applied four workshops with the theme of *the body/instrument connection under complex rhythmic parameters* used as ambiance for the practice of music improvisation.

Here we suggest that the music making diversity found in non-Western cultures can be inserted into the educational curriculum of western musicians in various approaches. In this regard, the proposal that we presented at the end of our study represents just one of the possible approaches, and our intention is to draw the attention for the idea of hybridity in educational contexts of the West, as well as enhancing the practice of improvisation in the musician training in general.

LISTA DE FIGURAS

Fig.1.1	<i>Syrinx</i> , tema e notas de apoio	24
Fig.1.2	<i>Syrinx</i> , possível configuração resultante das notas de apoio do tema	24
Fig.1.3	<i>Syrinx</i> , linha melódica, compasso 4	24
Fig.1.4	<i>Syrinx</i> , notas apoiadas no compasso 4	24
Fig.1.5	<i>Syrinx</i> , configuração pentatônica	24
Fig.1.6	<i>Syrinx</i> , linha melódica, compasso 20	25
Fig.1.7	<i>Syrinx</i> , configuração em modo dórico	25
Fig.1.8	<i>Syrinx</i> , configuração de tons inteiros	25
Fig.1.9	<i>Syrinx</i> , configuração que estabelece um arpejo dominante	25
Fig.1.10	Tema de <i>Prélude à l'après midi d'un faune</i>	26
Fig.1.11	<i>Prélude à l'après midi d'un faune</i> , melodia e harmonia resultante	27
Fig.1.12	<i>Prélude à l'après midi d'un faune</i> , mesma melodia sob outra harmonia	27
Fig.1.13	<i>Prélude à l'après midi d'un faune</i> , configurações cromática e modal	27
Fig.1.14	<i>Prélude à l'après midi d'un faune</i> , configuração modal com função harmônica dominante	27
Fig.1.15	Béla Bartók, tema da <i>Dança Romena n° 4</i>	29
Fig.1.16	Béla Bartók, variação do tema da <i>Dança Romena n° 4</i> , combinação dos modos frígio e frígio maior	30
Fig.1.17 e Fig.1.18	Configurações utilizadas no tema e variação da <i>Dança Romena n° 4</i>	30
Fig.1.19	<i>Dança Romena n° 4</i> , <i>Cromatismo Modal</i> formado pela junção de configurações escalares nas camadas superior e inferior no trecho final da peça	30
Fig.1.20	<i>Dança Romena n° 4</i> , configuração resultante no trecho final	30
Fig.1.21	<i>Pélog</i> , escala original	31
Fig.1.22 e Fig.1.23	Escala pélog sob outros centros, utilizadas por Béla Bartók na peça <i>From the Island of Bali, Mikrokosmos, vol.4</i>	31
Fig.1.24	<i>From the Island of Bali</i> , camadas complementares utilizando a escala pélog sob dois centros	31
Fig.1.25	Fig.1.25- <i>From the Island of Bali</i> , linha melódica criada com a escala pélog com centro na nota “ré”	32
Fig.1.26	<i>From the Island of Bali</i> , trama criada a partir das variações de centro da escala pélog	32
Fig.1.27	<i>Dance of the Coachmen and the Grooms</i> , movimento de <i>Petruschka</i>	34
Fig.1.28	Canção russa compilada por Rimsky-Korsakov (1877)	34
Fig.1.29	<i>Lullaby, Pássaro de Fogo</i> : tema construído sob um ostinato	35
Fig.1.30	<i>Sagração da Primavera</i> , acentuações sob diferentes combinações métricas no trecho final	35
Fig.1.31	<i>História de um soldado</i> , trama envolvendo duas esferas rítmicas	36
Fig.1.32	Base rítmica de <i>Gahu</i> , Gana	37
Fig.1.33	Base rítmica de <i>Drumming</i> , de Steve Reich	38
Fig.1.34	<i>Drumming</i> , substituição gradativa de pausas por notas	39
Fig.1.35	<i>Drumming</i> , deslocamento métrico de motivos rítmicos	39
Fig.2.1	Tabela comparativa sobre aspectos gerais da música ocidental e não ocidental	54
Fig.2.2	Tabela com aspectos gerais sobre a improvisação não ocidental	63
Fig.2.3	Escala <i>sléndro</i> , utilizada no gamelão javanês	66
Fig.2.4	Tetracorde e Pentacorde utilizados nos <i>maqams</i> árabes.	66
Fig.2.5	Escala <i>Nawa A thar</i> , utilizada nos <i>maqams</i> árabes	67
Fig.2.6	Escala <i>Hijaz Kar</i> , utilizada nos <i>maqams</i> árabes	67
Fig.2.7	Escalas utilizadas em canções de Botswana, tribo de pigmeus, no Kalahari	67
Fig.2.8	Escalas de sete notas (<i>thâts</i>) utilizados como base melódica no <i>raga</i>	67
Fig.2.9	<i>Tihais</i> da <i>tala</i> indiana	71
Fig.2.10	<i>Tihai</i> no contexto da <i>tala</i>	71
Fig.2.11	Associações silábicas da <i>tala</i> indiana, sistema <i>Bol</i> , Norte da Índia	72
Fig.2.12	Associações silábicas do sistema <i>Solkatu/Konokol</i> , sul da Índia	73
Fig.2.13	Ritmo construído a partir de duas pulsações simultâneas, Venda, África	73

Fig.2.14	Ritmo construído a partir de três pulsações simultâneas, Venda, África	73
Fig.2.15	Textura rítmica de <i>Solegebe</i> , culto <i>Fon</i> , Benin	74
Fig.2.16	Cross-rhythm encontrado na primeira parte do ritmo <i>Gahu</i>	75
Fig.2.17	Afinação do balafon	75
Fig.2.18	Ostinato criado para improvisação de Neba Solo	75
Fig.3.1	Exercício de tempo-ritmo associado ao movimento, proposto por Laban	90
Fig.3.2	Exercício proposto durante o curso <i>TaKeTiNa</i>	99
Fig.4.1	Estrutura básica do blues	112
Fig.4.2	<i>Tune up</i> , peça utilizada para estudo da improvisação no jazz	114
Fig.4.3	Ostinato em modo dórico utilizado para improvisação em compassos assimétricos	115
Fig.4.4	Ostinato em modo lídio utilizado para improvisação em compassos assimétricos	115
Fig.4.5	“Blues assimétrico” elaborado como base para improvisação	119
Fig.4.6	Escala utilizada para improvisação no “blues assimétrico”	119
Fig.4.7	Padrões rítmicos de apoio para improvisação no “blues assimétrico”	121
Fig.4.8	Padrão rítmico realizado na forma no “blues assimétrico”	121
Fig.4.9	Padrão rítmico para improvisação vocal coletiva sob a base do “blues assimétrico”	120
Fig.4.10	Arranjo vocal elaborado pelos alunos da <i>Guildhall School</i>	130
Fig.5.1	Exercício de preparação corpo/ritmo	139
Fig.5.2	Ostinato corporal para improvisação	140
Fig.5.3	Canção <i>Kalêle</i>	140
Fig.5.4	Variação de <i>Kalêle</i> , utilizada como base para improvisação	141
Fig.5.5	Exercício utilizando parâmetro rítmico de diminuição	143
Fig.5.6	Estrutura rítmica tema do workshop 2	143
Fig.5.7	Estrutura criada para improvisação utilizando o movimento e percussão vocal	144
Fig.5.8	Estrutura para improvisação vocal	145
Fig.5.9	Acompanhamento sugerido para improvisação no instrumento	146
Fig.5.10	Ostinato em 15/4 com parte fixa e trecho para improvisação utilizando o movimento	148
Fig.5.11	Ostinato em 10/4 com parte fixa e trecho para improvisação utilizando o movimento	148
Fig.5.12	Ostinato em 15/4 com parte melódica no modo mixolídio	148
Fig.5.13	Ostinato em 10/4 com parte melódica no modo mixolídio com 4#	149
Fig.5.14	Ostinatos em 15/4 e em 10/4 ocorrendo simultaneamente	149
Fig.5.15	Padrões rítmicos em compasso ternário	150
Fig.5.16	Arranjo vocal feito a partir do tema <i>Cravo e Canela</i>	151
Fig.5.17	Ostinato corporal em compasso assimétrico de 7/8	151
Fig.5.18	Trecho melódico da peça <i>Tempoqueleva</i> , utilizada como base para improvisação vocal e instrumental	152
Fig.5.19	Acompanhamento utilizado como base harmônica para trecho de <i>Tempoqueleva</i>	152

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	1
------------------------	----------

CAPÍTULO 1

A INFLUÊNCIA DE MATERIAIS DA MÚSICA NÃO OCIDENTAL NA OBRA DE COMPOSITORES DO SÉCULO XX.....	13
--	-----------

1.1.Considerações sobre a relação dos músicos do século XX com a música não ocidental: linhas gerais.....	15
1.2.Amostragens da inserção e transformação de materiais da música não ocidental na música europeia do início do século XX.....	21
1.2.1.Procedimentos melódico-harmônicos.....	23
1.2.2.Procedimentos rítmicos.....	33

CAPÍTULO 2

A MÚSICA DE CULTURAS NÃO OCIDENTAIS E A PERFORMANCE: INTERAÇÕES TRANSCULTURAIS.....	41
--	-----------

2.1.A música de outras culturas e sua recontextualização.....	43
2.2.O contato com outras culturas e seus reflexos na performance musical.....	46
2.3.A música não ocidental e seus parâmetros de improvisação.....	55
2.4.Conceitos e procedimentos de improvisação.....	57
2.5.Materiais expressivos: aspectos melódicos e rítmicos.....	63
2.6.O aspecto da corporalidade.....	76

CAPÍTULO 3

DESDOBRAMENTOS DOS MATERIAIS DA MÚSICA NÃO OCIDENTAL EM CONTEXTOS FORMATIVOS DO OCIDENTE: CORPORALIDADE, HIBRIDISMO E IMPROVISACÃO.....	79
--	-----------

3.1.A corporalidade associada à processos cognitivos: <i>affordance</i>, <i>embodied mind</i> e <i>cognição situada</i>.....	81
3.2.A ideia da corporalidade na música: ritmo, <i>embodied mind</i> e domínio do movimento.....	83
3.2.1.Laban e o domínio do movimento: transposições para a música.....	88

3.3.Contextos formativos multiculturais.....	91
3.3.1. Institutos de Artes com foco multicultural.....	94
3.3.2. Iniciativas isoladas: a proposta do curso <i>TaKeTiNa</i>	97
3.4.A improvisação na formação do músico adulto: conceitos e iniciativas transculturais.....	101
 CAPÍTULO 4	
EXPERIÊNCIAS PRÉVIAS EM AMBIENTES HÍBRIDOS DE CRIAÇÃO E PERFORMANCE.....	107
4.1.<i>Inside the sound</i>, uma proposta de construção e desconstrução gradativa.....	109
4.1.1.Elaboração.....	109
4.1.2.Atividades propostas.....	111
4.2.O curso de <i>Assimetrias temporais</i>.....	120
4.2.1.Etapas da aula para improvisação no “blues assimétrico”.....	120
4.3.Estágio na <i>Guildhall School of Music and Drama</i>.....	125
4.3.1.Aplicação de workshops e contribuição para a pesquisa.....	132
 CAPÍTULO 5	
A CONEXÃO CORPO/INSTRUMENTO SOB PARÂMETROS RÍTMICOS COMPLEXOS: UMA PROPOSTA PARA AMBIENTES HÍBRIDOS DE IMPROVISÇÃO.....	134
5.1.Princípios de elaboração dos workshops.....	136
5.2.Descrição dos workshops.....	138
5.3.Resultados e considerações sobre a aplicação dos workshops.....	153
5.3.1.Reflexões a partir de relatos dos participantes.....	155
 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	160
 BIBLIOGRAFIA.....	163

INTRODUÇÃO

“Nossas visões de mundo e de nós mesmos não guardam registros de suas origens. As palavras na linguagem (na reflexão linguística) passam a ser objetos que ocultam as coordenações comportamentais que as constituem operacionalmente no domínio linguístico. Por isso, nossos “pontos cegos” cognitivos são continuamente renovados e não vemos que não vemos, não percebemos que ignoramos. Só quando alguma interação nos tira do óbvio – por exemplo, quando somos bruscamente transportados a um meio cultural diferente –, e nos permitimos refletir, é que nos damos conta da imensa quantidade de relações que consideramos como garantidas.”

(MATURANA, VARELA, A Árvore do Conhecimento, 1984, p.264)

Outras músicas

Desde o início de sua história, a música do ocidente vem passando por transformações através de ideias e materiais que serviram tanto para ampliar as possibilidades de exploração do som quanto para romper com um conceito estético ou um gênero musical predominante de um determinado período. Apesar de muitos sistemas musicais terem sido contestados ou mesmo deixados de lado neste percurso da música ocidental, o que vemos na atualidade parece mais próximo de uma série de gêneros musicais convivendo juntos em um mesmo momento.

Pensando também neste percurso no contexto da música não ocidental, embora esta pareça mais ligada à uma tradição aparentemente mais estática – pensando na música tradicional do sul da Índia ou na música do gamelão javanês da Indonésia – seus fazeres musicais também vem passando por mudanças¹ a partir do contato com outras culturas. Olhando este contato com *outras músicas* na atualidade, tanto o Ocidente quanto o Oriente vem sofrendo transformações sob diversos aspectos, estabelecendo um ambiente de interação multicultural na música.

Embora o contato do Ocidente com o Oriente tenha ocorrido antes do início do século XX, foi nessa época que este contato se intensificou na música europeia. Nesse período, se por um lado ocorria uma grande ruptura com o sistema tonal por conta do serialismo de Arnold Schoenberg (1874-1951), por outro, compositores como Claude Debussy (1862-1918) e Béla Bartók (1881-1945) buscavam materiais da música não ocidental como uma forma de expandir seus trabalhos para além dos moldes construídos pela tradição europeia até então.

Se olharmos para outros desenvolvimentos do modernismo na música no início do século XX, antes e concomitante com o desenvolvimento do serialismo de Schoenberg, diferentes estratégias estéticas se tornam evidentes: não uma negação formal absoluta e autônoma, mas várias tentativas para recorrer a outras músicas, para representar o outro, trazendo para a órbita da música modernista os sons do outro². (BORN; HESMONDHALGH, 2000, p.12)

¹ Abordaremos este assunto com mais detalhamento em nosso segundo capítulo.

² “If we look at other developments in early-twentieth-century musical modernism, before and concurrent with Schoenberg’s development of serialism, different aesthetic strategies become evident: not absolute and autonomous formal negation, but various attempts to draw upon other musics, to represent the other, to bring into the orbit of modernist music the sounds of the other.”

O contato específico com as *outras músicas* das culturas não ocidentais incitou vários tipos de estudos e abordagens, como os estudos da Etnomusicologia e uma série de visões sobre o contato do Ocidente com o Oriente. Um dos estudos mais críticos a respeito desse contato foi feito por Edward Said, em sua publicação *Orientalismo* (lançada em 1978), na qual o autor defende a ideia de que a “visão de Oriente” construída no Ocidente alimenta traços de colonialismo, que acabam por subjugar a cultura oriental à cultura ocidental, criando uma falsa representação do Oriente.

O orientalismo tem suas premissas na exterioridade, ou seja, no fato de que o orientalista, poeta ou erudito, faz com que o Oriente fale, descreve o Oriente, torna seus mistérios simples por e para o Ocidente. Ele nunca se preocupa com o Oriente a não ser como causa primeira do que ele diz. O que ele diz e escreve, devido ao fato de ser dito e escrito, quer indicar que o orientalista está fora do Oriente, tanto existencial como moralmente. [...] O valor, a eficácia, a força e a aparente veracidade de uma declaração escrita sobre o Oriente, portanto baseiam-se muito pouco no próprio Oriente e não poderiam instrumentalmente depender dele como tal. (SAID, 1990, p. 51).

Em outras abordagens, os estudos sobre o contato com a música não ocidental sugeriram uma espécie de divisão entre “cultura popular” e “arte de elite” nos movimentos musicais do modernismo na Europa. A partir disso estabeleceu-se uma dicotomia, na qual os trabalhos influenciados pelo contato com a música não ocidental representavam uma espécie de arte “primitiva” e os trabalhos ligados ao movimento serialista representavam uma arte “erudita”. Considerando que estas supostas relações hoje encontram-se mais diluídas, o que se vê atualmente é uma intensa movimentação entre fazeres musicais diversos, sendo que presenciamos um momento de grande fusão estética, representado pelo que Georgina Born e David Hesmondhalgh denominam como um “desejo de hibridismo” em nível global (2000, p.19). Nesse contato com a “música do outro”, podemos inclusive dizer que vivemos em um tempo onde esse “outro” está presente em uma única cultura ou localização geográfica, e que os ambientes híbridos na música fazem parte de nossa realidade, colocando diversos fazeres musicais em fluxo constante de transformação.

Este “desejo de hibridismo” e as relações estabelecidas a partir dele constituem parte da motivação inicial de nosso trabalho.

A Música, ela mesma

Apesar de que a produção musical, em sua diversidade, apresenta estruturas organizadas a partir de sistemas assimilados, reconhecidos e reproduzidos pela maioria dos sujeitos envolvidos, é importante atentar para o fato de que o grau de estabilidade adquirido por um ou outro sistema de criação musical não deve (nem pode) ser confundido com a Música, ela mesma. (BRITO, 2004, p. 55)

Corroborando com as palavras da educadora Maria Teresa A. Brito em sua tese *Por uma educação musical do pensamento* (2004) e suas *ideias de música* expostas na introdução de seu trabalho, utilizamos o conceito de hibridismo e a proposta de diálogo com a música não ocidental, expostos anteriormente, em prol da música, *ela mesma*. Nosso intuito é estabelecer um ambiente de diálogo entre diversos fazeres musicais, no qual o contato que sugerimos com a música não ocidental refere-se aos seus materiais de expressão artística apenas como parte de um *fato musical*³. A partir dessa proposta de diálogo, trazemos estes materiais para fora de seu contexto de origem para se criar mais *ideias de música*. Desse modo, trazemos para estudo e reflexão elementos encontrados na música não ocidental, como os estados de imersão na performance – tratada muitas vezes como ritual –, a noção de tempo circular na prática da improvisação, a riqueza timbrística, a grande variedade de configurações escalares, os procedimentos rítmicos e a integração corpo/música.

No recorte específico de nosso estudo, temos como foco principal o contato do músico de formação tradicional europeia com *outras músicas*. Nesse contato, uma de suas constantes é uma certa desestabilização desse músico ao se deparar com outros formatos de performance, como veremos em nosso segundo capítulo. Como exemplo, observamos que o aprendizado de um instrumento em alguns formatos da música não ocidental difere da abordagem ligada à formatos da tradição europeia. Observamos também que a forma de se pensar a performance em alguns contextos da música não ocidental oferece contribuições conceituais importantes nessa área, principalmente ao

³ Conforme formulação de Jean Molino, incluída no trabalho *Semiologia da Música*, este assim define o *fato musical*: "Como tantos fatos sociais, a música parece carregar-se de elementos heterogêneos - e, aos nossos olhos, não musicais -, à medida que nos afastamos no espaço e no tempo...O próprio campo do fato musical, tal como é reconhecido e delimitado pela prática social, nunca recobre exatamente o que entendemos por música: de fato, a música está em toda a parte mas não ocupa nunca o mesmo lugar...o fato musical aparece sempre não apenas ligado mas estreitamente misturado com o conjunto de fatos humanos...Não há, pois, uma música, mas músicas. Não há a música, mas um fato musical." (MOLINO, s.d., p.112 -114)

se pensar em elementos como o aspecto técnico e o envolvimento do ouvinte durante uma performance.

Outro aspecto também tratado em nossos estudos envolve a valorização da improvisação e as abordagens sobre esta prática em alguns contextos da música não ocidental – como na música indiana e em algumas regiões da África – e as relações envolvendo a corporalidade do músico, principalmente no que diz respeito ao corpo como meio para a cognição e incorporação de parâmetros rítmicos⁴. Estes fatores são detalhados ao longo de nosso trabalho, pensando em estabelecer uma ponte de comunicação entre estas outras *ideias de música* para elaborar uma proposta que se valha de um diálogo entre Ocidente e Oriente. Citando o compositor Hans-Joachim Koellreutter (1915-2005), este atenta para o fato de que tal diálogo pode trazer um novo tipo de unidade para os fazeres musicais e contextos formativos “considerando que a integração entre o pensamento oriental e ocidental seria a pedra angular de uma nova cultura que traz a promessa de união da humanidade e de um novo humanismo” (1968, p.7). Pensando em trazer uma contribuição para a construção desta nova cultura em relação à música, *ela mesma*, sugerimos aqui um percurso de estudo dessa integração.

Como motivação direta para a elaboração deste trabalho, partimos de uma vivência formativa pessoal que, aos poucos, acabou por estabelecer um diálogo bastante próximo ao que propomos e estudamos aqui. Nessas vivências citamos inicialmente a formação acadêmica em duas áreas das artes – música e dança – pelo Instituto de Artes da UNICAMP, fato este que estabeleceu um percurso profissional multidisciplinar desde então. A partir daí, trabalhos com este caráter multidisciplinar marcaram nossa trajetória em processos de criação envolvendo essas duas áreas – como o trabalho de mais de doze anos ao lado do coreógrafo Ivaldo Bertazzo – e trabalhos que integram o corpo e a música em contextos formativos. Sobre o contato multicultural, este se estabeleceu a partir do mestrado em composição e performance no *California Institute of the Arts*, instituição que citaremos com mais vagar em nosso terceiro capítulo, detalhando aspectos que trazem uma contribuição significativa para a abordagem proposta em nosso estudo. A partir das ideias e vivências expostas aqui, abarcamos o estudo de *ideias de música* em contextos híbridos a partir do diálogo com materiais da música não ocidental para o direcionamento de nosso trabalho.

⁴ Este conceito do corpo como meio de cognição é conhecido por *embodied mind*, e será detalhado em nosso terceiro capítulo.

Contextos formativos

Um currículo musical centrado no ensino e aprendizagem prática de uma gama razoável de culturas musicais (durante um período de meses a anos) oferece aos estudantes a oportunidade de alcançar um objetivo central da educação humanista: o auto conhecimento através da "compreensão do conhecimento dos outros"⁵. (TITON, 2005, p.35)

Lançando nosso olhar sobre o que se construiu no ensino formal do ocidente, podemos observar que a diversidade musical que encontramos hoje e a acessibilidade facilitada a uma série de fazeres musicais de culturas diversas não estão necessariamente incluídos no currículo de formação do músico do século XXI.

Mesmo constatando a existência de um processo de assimilação de materiais da música não ocidental na composição, na performance e em outros fazeres musicais⁶ desde o início do século XX⁷, podemos dizer que grande parte das universidades e institutos de artes que formam os músicos do ocidente não absorveu este processo em sua grade formativa. Desse modo, verificamos que muitos elementos que não fazem parte da tradição clássica europeia – como configurações escalares fora do sistema tonal, parâmetros rítmicos complexos, a valorização da prática da improvisação⁸ e a integração entre corpo e música – não costumam ser abordados nos cursos de formação em música.

Apesar disso, verificamos o crescimento da inserção destes elementos em algumas instituições, como pudemos verificar no *California Institute of the Arts* e na *Guildhall School of Music and Drama, de Londres*⁹. Considerando que estes

⁵ “A Music curriculum centered on the praxial teaching and learning of a reasonable range of music cultures (over a span of months and years) offers students the opportunity to achieve a central goal of humanistic education: self-understanding through “other-understanding”.

⁶ Com *fazeres musicais* referimo-nos à práticas que envolvem processos criativos de caráter colaborativo, atividades multidisciplinares – como intervenções artísticas que integram elementos como música e imagem, por exemplo – e relações que envolvem o conceito de *musicking*, discutido em nosso terceiro capítulo, e outros.

⁷ Aqui poderíamos citar uma extensa lista: compositores europeus como Claude Debussy, Béla Bartók, Maurice Ravel (1875-1937), Edgar Varèse (1883-1965) e Olivier Messiaen (1908-1992), compositores americanos como Henry Cowell (1897-1965), John Cage (1912-1992) e Steve Reich, músicos de jazz como o saxofonista John Coltrane (1926-1967) e o pianista David Brubeck, músicos de improvisação livre como o guitarrista Derek Bailey (1930-2005) e o saxofonista John Zorn, e outros músicos que direta ou indiretamente se valeram desta influência, como o compositor Heitor Villa Lobos (1887-1959) e músicos ligados à outros gêneros, como Frank Zappa (1940-1993), Brian Eno, Hermeto Pascoal e outros.

⁸ Observando que esta prática existe na música do ocidente, como nos gêneros de jazz, blues e choro e vem crescendo em práticas como a improvisação livre ou mesmo na retomada da improvisação de estilo clássico, como veremos em nosso terceiro capítulo.

⁹ Notando que não estamos aqui nos referindo a contextos formativos relacionados à área de

elementos são cada vez mais encontrados na performance, na composição e em outros fazeres musicais em um contexto global, a ampliação dos estudos sobre os materiais da música não ocidental sob uma abordagem híbrida e multicultural pode trazer uma contribuição relevante para o músico da atualidade.

Tecendo algumas considerações sobre o músico *performer*, o psicólogo John Sloboda, especializado em psicologia aplicada à música, ao criticar o sistema de educação formal nessa área, diz que o instrumentista é tão exigido em seu aspecto técnico que, muitas vezes este músico é um sobrevivente de situações de humilhação e ansiedade. O autor nos diz que, para remediar essa situação no ensino formal, devemos lembrar que na música, como em nenhum outro lugar, tanto as experiências prazerosas e as emoções profundas quanto o trabalho árduo e as habilidades técnicas tem igual valor (2005, p. 271). Pensando que o sistema de educação formal a que o autor se refere está em grande parte pautado nas tradições da música europeia – que prima principalmente pela técnica e pelo virtuosismo – uma abordagem de formação que também explore aspectos ligados à imersão sonora encontrada na prática da improvisação musical, por exemplo, pode trazer um redimensionamento para a área da performance musical. Sob este aspecto, mencionamos o surgimento de novos contextos de formação que passam a fazer parte das opções do músico do ocidente da atualidade, como aqueles relacionados aos estudos da música contemporânea, à formação jazzística e às iniciativas de formação que promovem interações multiculturais e multidisciplinares. Entretanto, destacamos que estes ainda representam uma pequena parcela se comparados aos contextos formativos embasados na tradição europeia oferecidos ao músico do ocidente.

Observamos ainda que, na formação musical direcionada para crianças – frequentemente associada à propostas de iniciação musical – existe um vasto ambiente de experimentação, englobando propostas de foco multicultural. Neste aspecto, destacamos que muitos dos educadores que renovaram o ensino musical e defenderam a ideia da interação do ocidente com *outras músicas* dirigiram grande parte de sua pesquisa à educação musical infantil. Entre estes educadores estão Carl Orff (1895-1982), Zoltán Kodály (1882-1967), Émile Jacques-Dalcroze (1869-1950) e, mais recentemente, Murray Schafer, Keith Swanwick, Maria Teresa A. Brito, Pedro

Etnomusicologia, mas sim a contextos multiculturais que promovem a interação de fazeres musicais diversos em propostas híbridas de formação, sendo estas voltadas especificamente para o aspecto musical, como mencionamos anteriormente.

Paulo Salles, Maurice Martenot, John Paynter, Violeta Gainza, e outros. Talvez então sejam as crianças as mais bem sucedidas no processo de excursionar pelo universo musical quando nos referimos às possibilidades criadas pela inserção de materiais de *outras músicas* em contextos formativos.

Problemática e hipóteses do trabalho

Problemática central sugerida no trabalho:

- Os materiais expressivos e os procedimentos musicais encontrados nas culturas não ocidentais – que influenciaram o trabalho de músicos desde o século passado – não foram absorvidas no currículo de formação do músico do ocidente até os dias de hoje.

A partir desta problemática, levantamos as seguintes questões:

- Quais são os materiais da música não ocidental que podem favorecer o desenvolvimento de novas perspectivas para conduzir processos criativos e valorizar a prática da improvisação? Os materiais e procedimentos musicais que permeiam a música não ocidental – incluindo configurações escalares fora do padrão tonal, procedimentos rítmicos complexos e a interação da música com o movimento para processos de cognição rítmica – podem contribuir com essa prática e para a formação do músico em geral?

Visando responder estas questões, preparamos um percurso de estudo que aborda o contato com a música de culturas não ocidentais partindo do trabalho de compositores europeus do início do século XX até as influências multiculturais mais recentes em contextos formativos do ocidente. Sob este foco híbrido e multicultural, também elaboramos e aplicamos quatro workshops com a temática da *conexão corpo/instrumento sob parâmetros rítmicos complexos* utilizados como ambientação para a prática da improvisação. Nestes workshops, recontextualizamos alguns materiais da música não ocidental – como processos mnemônicos de associação rítmica e configurações escalares fora do sistema tonal – e propomos que os materiais

utilizados para a prática da improvisação sejam incorporados inicialmente através de uma vivência que envolva a coordenação motora, o deslocamento no espaço e a integração em grupo. Após este processo, os participantes passam para a improvisação em seu instrumento, utilizando os mesmos materiais incorporados pelo movimento, como detalharemos em nosso último capítulo.

Acreditamos que a elaboração de propostas de improvisação baseada na inserção de materiais e procedimentos da música não ocidental em contextos híbridos pode gerar novos estímulos para o desenvolvimento de processos criativos, além de explorar elementos que ainda tem pouco registro na formação musical vigente no ocidente. Consideramos ainda que a ideia da transição do corpo para o instrumento em propostas de improvisação sob parâmetros rítmicos complexos gera um tipo de percepção *incorporada*, ou seja, ao improvisar no instrumento, o músico já tem os materiais expressivos internalizados pelas vias do movimento. Nosso intuito será que este tipo de transição contribua para um processo de imersão sonora sensível e atenta, indispensável para a prática da improvisação.

Considerações sobre os objetivos específicos do trabalho

Explorar as complexidades da diversidade cultural no ensino de música, muitas vezes levanta mais perguntas do que respostas. Mas as perguntas ficam melhores, e em campos como este, boas perguntas podem ser preferíveis à respostas banais ¹⁰. (SCHIPPERS, 2012, p.14)

Pensando em estabelecer um ambiente de diálogo muito mais do que trazer uma resposta estática à questão do contato com *outras músicas*, é importante ressaltar que este trabalho não tem por objetivo romper com a escola tradicional europeia, mas sim, trazer uma reflexão sobre o diálogo com outros fazeres musicais e ampliar os materiais de formação musical existentes no ocidente, como citamos anteriormente.

Sem pensar em nenhum juízo de valor ou estabelecer uma abordagem ideal para a formação do músico do ocidente, aqui queremos refletir sob estes aspectos e criar uma ponte de comunicação entre fazeres musicais diversos, trazendo, ao final de nosso estudo, uma contribuição sob este mesmo olhar para a prática da improvisação.

¹⁰ “Exploring the complexities of cultural diversity in music education often raises more questions than it answers. But the questions get better; and in fields such as this, good questions may be preferable to poor answers.”

Pensando em estabelecer uma visão permeável, dinâmica e abrangente para nosso trabalho, observamos que todo sistema ou cânone musical trouxe importantes contribuições para se pensar a música, e que os materiais e procedimentos da música não ocidental aos quais nos referimos podem ampliar e enriquecer os objetos de estudo oferecidos no ensino formal. Sob este aspecto, é importante destacar que nosso trabalho não se refere estritamente ao campo da Etnomusicologia, embora utilizemos pesquisas desta área para estudarmos alguns materiais e procedimentos musicais em seu contexto de origem.

Por último e não menos importante, ressaltamos que nossa proposta final para a prática da improvisação, com a ideia da *conexão corpo/instrumento sob parâmetros rítmicos complexos*, representa uma abordagem inédita para tal prática.

Descrição dos capítulos da tese

No primeiro capítulo de nosso trabalho observamos, através de amostragem feita a partir da análise de partituras, gravações e referências bibliográficas, como alguns compositores do século XX incorporaram materiais da música não ocidental em seus trabalhos. Como exemplo dessa amostragem, citamos a influência de ritmos africanos na obra de Steve Reich e a utilização de configurações escalares diversas e suas implicações no trabalho de Claude Debussy.

Em nosso segundo capítulo, abordamos as contribuições da música não ocidental para se pensar a performance musical, estudando o contato do músico *performer* de formação tradicional europeia com a música de outras culturas. Nessa abordagem também comparamos e refletimos sobre parâmetros de improvisação em alguns ambientes da música não ocidental, utilizando estes estudos para se pensar na recontextualização destes materiais.

No terceiro capítulo de nosso trabalho atentamos para os possíveis desdobramentos dos materiais da música não ocidental em contextos formativos do ocidente, incluindo a ideia da corporalidade do músico e conceitos sobre a improvisação. Nesse capítulo observamos como alguns institutos de artes incorporaram elementos da música não ocidental em sua grade curricular, incluindo cursos de graduação em música, cursos de especialização e iniciativas isoladas.

Em nosso quarto capítulo, relatamos experiências prévias diretamente relacionadas à elaboração dos workshops de improvisação que apresentamos como

resultado de nosso estudo. Aqui incluímos o estágio realizado na disciplina de improvisação oferecida na graduação em Música da ECA/USP, ministrada pelo professor Rogério Luiz Moraes Costa, o curso de *Assimetrias Temporais*, ministrado no segundo semestre de 2011 na escola Espaço Musical e o estágio de 20 dias realizado em janeiro de 2012 na *Guildhall School of Music and Drama*.

Em nosso último capítulo detalhamos as atividades propostas nos workshops que elaboramos a partir das experiências descritas no capítulo anterior. O processo de trabalho que estabelecemos para nossos workshops foi denominado de *conexão corpo/instrumento*, que consiste na transição de propostas de improvisação utilizando o movimento e a coordenação motora para a improvisação com o mesmo enfoque no instrumento. As propostas de improvisação que elaboramos ao final de nosso trabalho foram aplicadas no período de 2010 à 2012, sendo nossa última experiência realizada com alunos de mestrado da *Guildhall School of Music and Drama*, Londres, durante intercâmbio de 20 dias em janeiro de 2012. A descrição destas experiências, incluindo relatos feitos por alguns dos participantes dos workshops que realizamos encontram-se em nosso último capítulo. Os workshops estão também registrados em vídeo em versão editada, sendo que esse registro faz parte do material apresentado neste trabalho.

Revisão Bibliográfica

Para elaborar este trabalho, utilizamos referências teóricas já consagradas sobre a abordagem do contato com outros fazeres musicais e buscamos também as referências mais recentes sobre a inserção destes fazeres em contextos formativos do ocidente. Desse modo, utilizamos estudos de etnomusicologistas e antropólogos como Bruno Nettl, Georgina Born, Marcos Branda Lacerda, Ruth Stone, Jeff Titon, John Blacking, e outros. Sobre os estudos mais recentes, destacamos os livros *Musical Improvisation: art, education and society* (SOLIS; NETTL, 2009), *The Improvising Mind* (BERKOWITZ, 2010) e *Facing the Music: Shaping Music Education from a Global perspective* (SCHIPPERS, 2010), sendo este último uma referência bastante utilizada neste trabalho.

Para elaborar uma amostragem da influência da música não ocidental no trabalho de compositores do século XX, utilizamos os estudos de Richard Taruskin, Simon Trezise, Alex Suchoff, Andre Boucurechliev, Paul Hillier, Paul Griffiths, Alex

Ross, Stephen Kostka, Sérgio Molina, e outros, além de partituras, gravações e registros em vídeo sobre os compositores do século XX.

Para a fundamentação teórica de nosso trabalho, buscamos estudos que abordam a cognição sob seu aspecto neurológico e científico, incluindo os estudos específicos que envolvem os conceitos de *embodied mind*, *affordance* e *cognição situada*. Sob esse aspecto utilizamos os estudos de Humberto Varela, Francisco Maturana, Aaron Berkowitz, Liora Bresler, James Gibson, John Sloboda e George Lakoff, além de estudos complementares e conceitos filosóficos formulados por Christopher Small, Friedrich Nietzsche, Jean Molino e John Dewey.

Para tratar dos materiais expressivos, procedimentais e conceituais da música não ocidental, destacamos os livros *Drum Gahu* (LOCKE, 1998), *African polyphony and polyrhythm* (SIMHA, 2004), *Time in Indian Music* (CLAYTON, 2008) e *The Rāgs of North Indian Music* (JAIRAZBHOY, 2011), que contribuem para formar uma imagem não etnocêntrica destes materiais, trazendo uma compreensão mais abrangente e não hierárquica dos mesmos.

Para tratar especificamente de conceitos ligados à prática da improvisação e abordar sua inclusão em contextos formativos, citamos os trabalhos de Rogério Luiz Moraes Costa, David Borgo, Cheffa Alonso, Tom Hall, Paul Berliner, Lee Higgins, Edward Sarath e outros, além de contribuições a esse respeito encontradas nos trabalhos de educadores como Maria Teresa A. Brito, Marisa Fonterrada, Keith Swanwick, Lisa Ullman, Elsa Findlay e Patricia Campbell.

CAPÍTULO 1

A INFLUÊNCIA DE MATERIAIS DA MÚSICA NÃO OCIDENTAL
NA OBRA DE COMPOSITORES DO SÉCULO XX

“Se houvesse uma nova versão da música, esta não viria do ocidente, mas sim do oriente¹¹”

(GRIFFITHS, 1994, p.116)

¹¹ “If there were to be a new release in music, it would come not from the west but from the east”

O que há na música do oriente que tanto fascina o mundo ocidental?

Aspectos como os estados de imersão na performance – tratada muitas vezes de forma ritualística –, a noção de tempo circular na prática da improvisação, os materiais expressivos, a variedade timbrística de seus instrumentos musicais, os procedimentos rítmicos e a integração corpo/música, entre outros, tem chamado a atenção de músicos e estudiosos do mundo ocidental, a começar pelos compositores europeus do início do século XX.

Pensando nessa questão, iniciaremos nosso capítulo descrevendo aspectos gerais relativos ao processo de incorporação e transformação de materiais da música não ocidental pelos compositores do século XX. Nessa descrição tratamos dos processos de diálogo e transformação em seu aspecto histórico e conceitual, fornecendo um panorama geral dessa influência. Em um segundo momento vamos descrever como os materiais da música não ocidental foram incorporados e recontextualizados na obra de alguns compositores do século XX através de análises de trechos de suas obras. Em nossa análise, vamos abordar os procedimentos de transformação e recontextualização a partir dos materiais da música não ocidental tanto no sentido escalar, com implicações diretas no aspecto harmônico/vertical - configurando o que consideramos como uma expansão tonal/modal - quanto no sentido rítmico, estudando procedimentos que envolvem parâmetros como a polimetria e a polirritmia, definidos a seguir.

Antes de iniciarmos é importante ressaltarmos que trata-se de uma amostragem referindo-se especificamente à relação dos compositores do século XX com os materiais da música não ocidental, não objetivando uma análise completa de suas obras. A esse respeito, observamos também que o trabalho dos compositores do século XX até hoje suscita estudos analíticos diversos, o que sugere que este material composicional ainda é passível de abordagens em diferentes perspectivas ao longo do tempo.

1.1.Considerações sobre a relação dos músicos do século XX com a música não ocidental: linhas gerais

Em suma, em parte estimulada pelo antagonismo em direção a Alemanha, em parte por um interesse em tradições indígenas negligenciadas, e em parte influenciados por movimentos que ocorriam simultaneamente na literatura e na pintura, os músicos franceses começaram a cultivar um tipo muito diferente de modernismo em relação aos alemães, incluindo uma técnica musical muito diferente para lhe dar corpo.¹² (TARUSKIN, 2011, p.59)

Como vimos na introdução deste trabalho, enquanto os compositores de origem germânica desenvolviam sistemas como o dodecafonismo e o serialismo, os compositores das nações latinas e eslavas – incluindo França, Espanha, Itália, Rússia e países da Europa Oriental – buscavam, como cita Taruskin, um outro tipo de modernismo. Nessa busca, encabeçada pelos compositores franceses, a relação com a música não ocidental representou uma das formas para a criação do que Didier Guigue chama de *Estética da Sonoridade*.

De Debussy à música contemporânea deste início de séc. XXI, do rock à eletrônica, dos objetos sonoros da primeira música concreta à eletroacústica atual, do poema eletrônico às mais recentes tentativas interartísticas, o “som” tornou-se uma das apostas centrais da música (e das artes). Rer a história da música desde o século passado significa em parte, ler a história movimentada da emergência do som, uma história plural, pois que composta de várias evoluções paralelas, as quais, todas, levam de uma civilização do tom para uma civilização do som. (SOLOMOS In: GUIGUE, 2012, p.19)

No prefácio ao livro de Guigue, Solomos cita as diversas manifestações que ocorreram a partir do início do século XX em direção à estética da sonoridade. Nestas manifestações estão a inclusão do ruído, as questões sonoras que envolvem o timbre e a ressonância, as novas concepções sobre os modos de escuta e outros, sendo o legado em busca da estética da sonoridade deixado por Debussy o tema de estudo do livro de Guigue. Embora o autor não estude especificamente a relação da obra de Debussy e de compositores influenciados por ele com a música não ocidental, esta relação

¹² “In short, stimulated in part by antagonism toward Germany, in part by an interest in neglected indigenous traditions, and in part by concurrent literary and painterly movements, French musicians began to cultivate a very different sort of modernism from the Germans, and a very different musical technique for embodying it.”

certamente foi uma fonte de materiais para que uma das vertentes em direção à estética da sonoridade fosse instaurada.

Ainda sobre nosso objeto de estudo envolvendo outras músicas e outras sonoridades, é importante estabelecer que, neste nosso primeiro capítulo, quando falamos da **música não ocidental**, referimo-nos a toda música fora do contexto da música europeia que, desde o século XIX, configurava uma hegemonia de percurso da música erudita, com predominância germânica¹³. Fora dessa hegemonia, a partir do início do século XX, especialmente na França, houve um contato dos compositores com outras músicas, tendo estas vindo tanto por intermédio de compositores que migraram da Europa oriental para o ocidente (como Béla Bartók [1881-1945], da Hungria e Igor Stravinsky [1882-1971], da Rússia), quanto pelo contato com culturas ancestrais, como as da Índia, África e Indonésia. Esse contato foi possível tanto pelo advento do fonógrafo, em que compositores como Bela Bartók saíram em pesquisa de campo, utilizando o aparato para registros de música folclórica da Europa oriental, da Índia e da África, quanto em iniciativas como a Exposição Universal de Paris, em 1889, além de acervos e coletâneas da música não ocidental que começaram a se propagar a partir dessa iniciativa, período que também marca o início dos estudos da Etnomusicologia. Sobre os estudos que fomentam esta área, ao nos reportarmos à música não ocidental, é comum associá-la a contextos unicamente vinculados à música folclórica de caráter oral e popular. Sem excluirmos essa possibilidade, observamos que a música não ocidental também abarca sistemas elaborados, ponto sobre o qual Lacerda tece o seguinte comentário:

Ambientes orientalistas, vistos de fora, possuem uma natureza peculiar. Muitas vezes não se trata de culturas de transmissão oral, ou então, trata-se de culturas marcadas pela presença de vários componentes estruturais que as destinam *a priori* para um domínio comparável ao erudito. Foi, por sinal, na relação com estas culturas, que se manifestou na música, muito da índole etnocêntrica da velha Europa. Por outro lado, nutrindo-se destas culturas, estes compositores¹⁴ evitavam uma indesejável proximidade com seu próprio elemento nacional. (LACERDA in: FERRAZ, 2007, p.26)

¹³ Voltaremos a comentar sobre o termo **música não ocidental** em nosso segundo capítulo.

¹⁴ O autor está mencionando autores que tiveram influências étnicas em sua obra, como Bartók, Debussy, Stravinsky, Stockhausen (1928-2007), Scelsi (1905-1988) e Koellreuter (1915-2005).

Pensando nos materiais e procedimentos da música não ocidental, podemos encontrar estruturas complexas, como as organizações rítmicas das talas da música indiana, a variedade timbrística da orquestra de gamelão javanês, as polirritmias africanas e as diversas configurações escalares fora do sistema tonal, incluindo desde configurações pentatônicas até configurações que trabalham os micro-tons em escalas com mais de vinte notas. Essas estruturas mais complexas, diretamente relacionadas aos aspectos da música que afetaram questões relacionadas às organizações melódicas, à textura e ao ritmo e que foram absorvidas em procedimentos como o *polimodalismo*, o *politonalismo* e as assimetrias rítmicas contidas nas *combinações métricas* e *polirritmias*, são as que vamos detalhar neste capítulo.

Quanto ao etnocentrismo que se manifestou na relação dos compositores europeus com a música de outras culturas – como mencionado por Lacerda – ainda que nosso trabalho parta da relação destes compositores com materiais expressivos e procedimentos da música não ocidental, nossa intenção será, na medida do possível, trazer uma visão não hierarquizada e não etnocêntrica destes materiais no decorrer de nossa pesquisa.

Até o momento, porém, nenhum compositor havia feito um estudo sério da música oriental, nem fez muito mais do que aplicar recursos da música oriental em obras de forma e estilo ocidental. As coisas começam a mudar na década de trinta, quando a música do leste passa a ser amplamente divulgada e conhecida através de gravações, estudos e relatos de etnomusicólogos¹⁵. (GRIFFITHS, 1994, p.116)

Como menciona Griffiths, o contato de compositores com materiais musicais de seu próprio folclore e de outras culturas já existia antes do início do século XX e dava sinais de possíveis releituras. Como exemplo deste procedimento, Mahler compôs e orquestrou algumas melodias a partir de uma coletânea de letras de músicas folclóricas alemãs denominada *Des Knaben Wunderhorn* (1805) sob uma ótica modernista, e chegou a incorporar algumas destas composições em suas sinfonias, como a canção *Urlicht*¹⁶, utilizada em um trecho de sua segunda sinfonia.

¹⁵ “As yet, however, no composer had made a serious study of eastern music, nor done much more than apply oriental features to Works of western form and style. Things begin to change in the thirties, when the music of the east started to become more widely and thoroughly known through recordings and the reports of music ethnologists.”

¹⁶ Segundo Debussy, em carta à Andre Caplet, *Urlicht* era “ música primitiva com todas as conveniências da modernidade” (tradução nossa), (LESURE; NICHOLS, 1987, p.270), sendo que este tipo de releitura de músicas folclóricas é também conhecido por *neoprimitivismo*.

O que passa a ocorrer com a intensificação do contato dos compositores europeus com os materiais do oriente, é uma transformação mais profunda, na qual os compositores passam a ser influenciados também na esfera conceitual a partir da relação com novos formatos e procedimentos musicais.

Nesse sentido, Claude Debussy, um dos pioneiros da incursão pela música não ocidental, provavelmente conheceu a escala hexafônica de tons inteiros através da obra de Mikhail Glinka (1804-1857) e foi influenciado pelas configurações escalares octatônicas que alternavam tons e semitons, utilizada por Rimsky-Korsakov (1844-1908)¹⁷. Aliados às configurações escalares de Bali e Java, a utilização e a combinação destas organizações melódicas foi um dos procedimentos composicionais utilizados por Debussy em busca de sua sonoridade.

Béla Bartók e Stravinsky, cada qual a seu modo, buscaram sua sonoridade em suas origens musicais, além de incorporarem materiais de outras músicas ao longo de seu trabalho. Longe de se aterem apenas ao papel de pesquisadores do folclore, Bartók e Stravinsky utilizaram suas pesquisas etnográficas para criar, como Debussy, suas próprias leituras deste material. Bartók utilizou a assimetria rítmica das canções do folclore húngaro, utilizou configurações escalares em estruturas polimodais e também sofreu influência das polirritmias da música africana e assimetrias das canções do folclore húngaro. Igor Stravinsky sofreu influências semelhantes às de Bartók, tendo desenvolvido estruturas rítmicas envolvendo a utilização de ostinatos, mudanças de acentuação, polimetrias e polirritmias.

Corroborando com a ideia do diálogo e da transformação dos materiais de outras músicas pelos compositores europeus do início do século XX – indo além da busca por uma música nacionalista ou da reprodução de uma determinada sonoridade – Béla Bartók compara sua relação com a música folclórica com o aprendizado de uma outra língua:

¹⁷ Glinka foi precursor do movimento que buscava criar uma música nacionalista a partir de elementos do folclore russo. Deste movimento formou-se o *grupo dos cinco*, formado pelos compositores russos Mily Balakirev (1837-1910), Aleksandr Borodin (1833-1887), César Cui (1835-1918), Modest Mussorgsky (1839-1881) e Nikolai Rimsky-Korsakov, que influenciou a próxima geração de compositores russos como Prokofiev (1891-1953), Stravinsky e Shostakovich (1906-1975).

A referência de Bartók à "língua materna" é significativa, precisamente a partir do momento em que ele reconhece que compositores urbanos como ele não só devem aprender o idioma da música camponesa de suas mães, mas devem dominá-lo através de sua aplicação deliberada, como um adulto aprende uma língua estrangeira.¹⁸ (TARUSKIN, 2011, p.378)

A partir da iniciativa de Charles Seeger (1886-1979), que em 1912 fundou o primeiro departamento de Etnomusicologia na Universidade de Berkeley, Califórnia, foi possível estudar a música não ocidental pela primeira vez em um contexto acadêmico (ROSS, 2008, p.501). Junto com essa iniciativa, verificamos um segundo momento de transformação a partir da influência da música não ocidental no trabalho dos compositores do século XX, no qual encontramos compositores como Henry Cowell (1897-1965), Olivier Messiaen (1908-1992), John Cage (1912-1992) e Steve Reich. Henry Cowell foi um dos primeiros compositores a se beneficiar desses estudos, utilizando instrumentos do Japão como o koto¹⁹ e a flauta sakuhachi e instrumentos do gamelão javanês em seus trabalhos. Messiaen acrescentou em seu tratado sobre suas técnicas composicionais uma compilação sobre os *modos de transposição limitada*²⁰ baseado nos modos gregos, nos estudos sobre as configurações escalares utilizadas pelos compositores do início do século XX e em estudos que realizou a partir da música de Bali, Índia, Japão e dos Andes, formalizando as organizações melódicas utilizadas pelos compositores citados anteriormente. Messiaen foi também influenciado pela música não ocidental no aspecto rítmico, sendo que o compositor utilizou organizações rítmicas semelhantes às da tala indiana em algumas de suas obras. Cage também foi influenciado pelo aspecto rítmico da música indiana e por um viés conceitual através das filosofias asiáticas como o *Zen-budismo* e o livro chinês *I Ching*. Dentre as influências a partir destes elementos, Cage inaugurou o conceito de música aleatória, incorporou instrumentos de outras músicas em seus trabalhos e estabeleceu uma utilização não convencional de instrumentos convencionais, como o *piano preparado*, inicialmente utilizado por Cowell (de quem Cage foi aluno). Steve Reich utilizou e sistematizou

¹⁸ “Bartok’s reference to the “mother tongue” is significant, precisely since he recognizes that urban composers like himself do not learn the idiom of peasant music from their mothers but must master it through deliberate application, as an adult learns a foreign language.”

¹⁹ Instrumento bastante popular no Japão, composto de uma caixa de ressonância com diversas cordas, semelhante a uma grande cítara.

²⁰ O detalhamento sobre a construção destes modos pode ser encontrado em *Technique de mon langage musical* (MESSIAEN, 1966).

procedimentos como a polirritmia e a assimetria influenciado pela música africana ganense, além de utilizar o procedimento rítmico da *defasagem* a partir de experimentos com a fita magnética. Assim como Bartók, Reich também demonstra sua preocupação em utilizar os materiais de outras músicas não para apenas reproduzir um tipo de sonoridade, mas para uma compreensão conceitual em busca do desenvolvimento de uma linguagem composicional própria.

Surge então a questão de como, em geral, este conhecimento da música não ocidental pode influenciar o compositor. A influência menos interessante, a meu ver, é imitar o *som* de algumas das manifestações da música não ocidental. [...] Alternativamente, pode-se criar uma música de sonoridade própria, construída à luz do conhecimento que o compositor possui sobre *estruturas* da música não ocidental.²¹ (REICH apud HILLIER, 2002, p.70)

Partindo do princípio que os compositores do século XX fizeram muito mais do que apenas incorporar a sonoridade da música não ocidental em seus trabalhos, como nos menciona Steve Reich, faremos a amostragem de alguns procedimentos que demonstram o diálogo e a transformação de materiais de outras músicas.

Relembramos que nosso objetivo é apontar sob qual aspecto a música não ocidental influenciou os trechos que vamos amostrar, sem a intenção de fazer uma análise detalhada da obra dos compositores que elencamos, já que há uma extensa bibliografia para tal finalidade. Observamos ainda que os exemplos utilizados aqui representam apenas uma amostragem geral dessa influência, havendo portanto outros compositores que fizeram parte direta ou indiretamente do processo de contato, diálogo, transformação e recontextualização dos materiais da música não ocidental.

Para nosso trabalho, vamos analisar a influência dos materiais da música não ocidental em trechos das obras de Debussy, Bartók, Stravinsky e Reich, com o foco nos desdobramentos que vamos propor em nosso último capítulo.

²¹ “The question then arises as to how, if at all, this knowledge of non-Western music influences a composer. The least interesting form of influence, to my mind, is that of imitating *sound* of some non-Western music. [...] Alternatively, one can create a music with own’s sound that is constructed in the light of one’s knowledge of non-Western *structures*.”

1.2. Amostras da inserção e transformação de materiais da música não ocidental na música europeia do início do século XX

Para estudar e amostrar a relação dos compositores do século XX com os materiais da música não ocidental, vamos adotar a seguinte terminologia, combinando definições de Béla Bartók (1881-1945), Vincent Persichetti (1915-1987), Stefan Kostka e David Locke, com adaptações específicas para este trabalho:

Aspectos relativos à utilização de configurações escalares²²

- *Politonalidade*: aqui vamos considerar tal fenômeno como a utilização simultânea de dois ou mais centros tonais. É interessante verificar que Bartók aplicava este termo para definir qualquer procedimento que trabalhasse com mais de um centro, incluindo também as configurações escalares modais.
- *Polimodalidade*: em nossos estudos, o termo refere-se à utilização simultânea (polimodalidade vertical) ou sucessiva (polimodalidade horizontal) de várias configurações escalares modais sob o mesmo centro.
- *Cromatismo modal*: termo que utilizamos quando a configuração resultante da polimodalidade simultânea (dois modos sob o mesmo centro em duas ou mais vozes distintas ouvidas simultaneamente) tem por resultante, pela adição das notas dos dois modos, uma configuração escalar cromática.
- *Poliescalar* ou *policonfigurativo*: termo criado para abarcar a diversidade de configurações escalares utilizadas pelos compositores do século XX. Como exemplo temos a escala hexafônica, os *modos de transposição limitada*, as configurações escalares da música da Indonésia como *sléndro* e *pélog*, e a escala octatônica, entre outras possibilidades. Também utilizaremos este termo em fenômenos simultâneos ou sucessivos.

²² Aqui combinamos as definições de Béla Bartók (BARTÓK apud SUCHOFF, 1976, p.354) e Vincent Persichetti (PERSICHETTI, 1985, p. 257). A utilização de eventos simultâneos e sucessivos na *polimodalidade* e os termos *poliescalar* e *policonfigurativo* são termos adaptados em definições que julgamos necessárias para este trabalho.

Aspectos relativos à construção rítmica²³

- *Métricas combinadas*: procedimento de carácter sucessivo/horizontal que envolve a mudança de acentuação rítmica no decorrer de uma peça. Tais mudanças podem ser evidenciadas tanto por acentuações marcadas em uma mesma fórmula de compasso como na troca de fórmulas de compasso durante a peça.
- *Assimetria*: termo que se refere à utilização de compassos de numerador ímpar, como 5/8, 11/8, 7/4, que sugerem uma pulsação resultante de proporções irregulares.
- *Polimetria*: definimos a polimetria como qualquer fenómeno rítmico em que se possa distinguir auditivamente a utilização simultânea de mais de uma fórmula de compasso, sendo este então um fenómeno restrito ao aspecto vertical. Há vários tipos de polimetria, sendo a *defasagem*²⁴ um exemplo deste procedimento.
- *Polirritmia*: também um fenómeno relacionado ao aspecto vertical, onde também será possível detectar dois ou mais padrões rítmicos ocorrendo simultaneamente, mas todos estarão baseados em uma mesma fórmula de compasso. É bastante frequente a utilização de quiáleras nos procedimentos polirrítmicos, como os encontrados na música africana em geral, podendo haver também uma série de combinações possíveis para este procedimento.

²³ Neste item combinamos as definições de David Locke (LOCKE, 1982, p.123) e Stefan Kostka (KOSTKA, 2006, p.117), também com adaptações específicas para este trabalho.

²⁴ A defasagem rítmica é um procedimento que consiste em um cânone gradual feito a partir de duas ou mais camadas onde uma estrutura rítmica permanece estática e outra mantém o mesmo padrão rítmico, mas afasta-se para depois reencontrar a voz que fica fixa (no cânone as camadas nunca se encontram).

1.2.1.Procedimentos melódico-harmônicos

Debussy e a recombinação de configurações escalares

Heterofonia é um termo aplicado de diversas maneiras a diferentes fenômenos musicais, mas talvez seja encontrado na maioria das vezes nas descrições da música instrumental não ocidental, significando as variantes *simultâneas* de uma melodia dada, as quais são muitas vezes ornamentadas e improvisadas por dois ou mais instrumentistas. [...] usaremos o termo um pouco mais livremente para abarcar de forma generalizada a complexidade e as rápidas mudanças de colorido das texturas de Debussy, incluindo sua tendência a borrar linhas melódicas, mas a tempo de reforçá-las pela adição de ornamentações e timbres variados.²⁵ (TREZISE, 2003, p.181)

Na citação de Trezise, na qual o autor explica a utilização do termo *heterofonia* para sua análise da obra orquestral de Debussy, destacamos a relação do termo com a música não ocidental e a relação do mesmo com o trabalho de Debussy na elaboração de suas linhas melódicas, que será tema de nossa amostragem sobre o compositor. As ornamentações de Debussy e o aspecto ligado à pintura impressionista, quando as ornamentações e variações tímbricas são associadas à “borrões” são um aspecto presente em sua obra. O aspecto policonfigurativo da obra de Debussy, ou seja, a utilização de diversas configurações escalares para elaborar linhas melódicas, é um processo que corrobora com a ideia da *heterofonia* proposta por Trezise. Enquanto na música ocidental do período romântico os temas eram frequentemente baseados em uma ou duas configurações escalares, Debussy se utiliza de várias combinações de configurações escalares ao mesmo tempo, seja para “borrar” ou ornamentar linhas melódicas ou, antes de mais nada, como um dos recursos em busca de sua sonoridade.

Tomando como primeiro exemplo a peça *Syrinx*, escrita para flauta solo, a combinação das várias configurações escalares encontradas na peça cria uma atmosfera tímbrica caracterizada por suas aproximações ornamentais sinuosas, que podem nos remeter ao canto oriental. Também nessa peça, assim como em várias

²⁵ “Heterophony is a term variously applied to different musical phenomena, but perhaps most often it is encountered in descriptions of non-Western instrumental music, where it means the *simultaneous* variants of a given melody, often ornamented and improvised on by two or more players. We will use the term here somewhat more freely to cover the general complexity and rapid colouristic changes of Debussy’s textures, as well as his tendency to blur the melodic line, but at the time to strengthen it with added ornamentation in mixed timbres”.

Fig.1.6- *Syrinx*, linha melódica, compasso 20 Fig.1.7- *Syrinx*, configuração em modo dórico Fig.1.8- *Syrinx*, configuração de tons inteiros

É importante notar que *Syrinx* traz, assim como em outras peças de Debussy, elementos remanescentes da harmonia tonal, que o autor também combina de forma única. Sendo esta uma peça para flauta solo, muitas vezes ouvimos alusões ao trítone e arpejos dominantes que servem como polarização ao material escalar apresentado em seguida, como este trecho que precede a configuração escalar da *figura 1.5* :

Fig.1.9- *Syrinx*, configuração que estabelece um arpejo dominante

Em *Syrinx*, podemos dizer que Debussy explora amplamente o aspecto *policonfigurativo* em uma única linha melódica. A partir da influência de uma sonoridade de traços orientalistas, Debussy constrói esta linha costurando cada configuração de uma forma única e pouco explorada na música europeia até então.

Essa combinação de elementos faz com que Debussy crie linhas melódicas que remetem, ao mesmo tempo, às sonoridades do oriente e a uma expansão destas sonoridades (considerando que em grande parte da música não ocidental, ainda que se encontre uma grande variedade de configurações escalares, utiliza-se apenas uma ou duas configurações para a construção de linhas melódicas).

Em um segundo exemplo, vamos amostrar configurações escalares utilizadas nos primeiros compassos da peça *Prélude à l'après midi d'un faune*, sendo que focaremos nossa amostragem na parte da flauta, relacionando as configurações escalares de suas linhas melódicas com o contexto harmônico da peça. Na parte da flauta desta peça verificamos também uma linha melódica sinuosa como em *Syrinx*, criando uma ambiência de flutuação e suspensão que acabou por ser uma das marcas da sonoridade de Debussy. A diversidade escalar criada pelas estruturas *policonfigurativas* e pelas implicações harmônicas resultantes, estabelece uma espécie de caleidoscópio escalar, também característico da obra do compositor.

Vejamos o tema da peça exposto na flauta, notando que este é construído a partir de um motivo cromático e uma configuração escalar modal:

Fig.1.10- tema de *Prélude à l'après midi d'un faune*

No *Prélude à l'après midi d'un faune*, escrito para orquestra sinfônica, verificamos que a melodia apresentada na flauta relaciona-se diretamente com o contexto harmônico implícito nas outras vozes da orquestra (reduzida para piano nos exemplos abaixo). A mesma melodia é apresentada sob harmonias distintas, criando diferentes ambiências para as notas de apoio do tema, como vemos nos exemplos apresentados:

11

Acorde resultante de Ré 7M

Acorde resultante de Sol 7

Fig.1.11- *Prélude à l'après midi d'un faune*, melodia e harmonia resultante

26

Acorde resultante de Mi 7/dominante

Acorde resultante de Lá dim 7

Fig.1.12- *Prélude à l'après midi d'un faune*, mesma melodia sob outra harmonia

Debussy faz variações do tema utilizando-se da combinação de diversas configurações escalares, que no início da peça são feitas com escalas cromáticas e modais, como vemos na variação do tema:

23

configuração escalar cromática de lá à mi

configuração escalar de lá dórico

Fig.1.13- *Prélude à l'après midi d'un faune*, configurações cromática e modal

Através de nossa amostragem verificamos que podemos encontrar no *Prélude à l'après-midi d'un faune* configurações escalares diversas. Como em *Syrinx*, há também configurações escalares que funcionam como procedimento de polarização para o compasso seguinte, como no exemplo abaixo:

28

configuração escalar de fá# mixolídio/função dominante

tônica resultante em Si M

Fig.1.14- *Prélude à l'après midi d'un faune*, configuração modal com função harmônica dominante

Comparando as duas peças, vemos que *Syrinx* apresenta uma variedade maior de configurações escalares expandidas, ou seja, com notas que apresentam variações sob estruturas modais, tonais e cromáticas. Em contrapartida, por ser uma peça orquestral, a gama de “cores e nuances” do *Prélude à l’après-midi d’un faune* fica não só por conta da variação e combinação única que Claude Debussy faz das configurações escalares, mas também por conta da resultante de uma configuração escalar em relação à novos contextos harmônicos.

Pensando na ideia da expansão de materiais da música não ocidental nas obras de Debussy, ao compararmos as duas peças, podemos dizer que o *Prélude à l’après-midi d’un faune* apresenta a ornamentação e o colorido que remetem a uma sonoridade orientalista também em sua linha horizontal. Desta forma, podemos perceber as mudanças harmônicas sob uma mesma linha melódica como uma maneira de estabelecer uma trama com pequenas variações de nuances entre as linhas horizontal e vertical. Neste procedimento, cada nuance ou colorido imprime uma sonoridade na qual uma parte permanece fixa (a linha melódica) e a outra flutuante (a linha harmônica). Tal procedimento traz uma sonoridade mais estática em relação à encontrada nas progressões harmônicas da música tradicional europeia, sendo que este aspecto mais estático pode ser associado a um caráter hipnótico ou contemplativo, obtido por pequenas variações sob um elemento fixo. Este procedimento também pode ser encontrada na música não ocidental, como no *raga* indiano e na música javanesa, predominantemente pela variação de uma linha melódica sob uma harmonia fixa. No caso de Debussy, podemos dizer portanto que o compositor encontra em *Prélude à l’après-midi d’un faune*, uma maneira particular de reproduzir este caráter²⁶.

²⁶ Lembrando aqui que não estamos reduzindo os movimentos harmônicos da peça à esta única relação, pois, como menciona Guigue sobre a harmonia de Debussy, “seria extremamente redutor contentar-se com o termo *colorista* para definir a função da harmonia na sua música [...] suas estruturas funcionais conseguem nunca satisfazer as expectativas inerentes ao sistema ao qual, no entanto, ele se refere constantemente” (2012, p.97)

Bartók e as camadas polimodais e politonais

Mais do que um sistema de composição, como são conhecidos os sistemas modal, tonal, dodecafônico, etc., Bartók lança sua criação para o âmbito da sobreposição de diversos sistemas conjugados, regidos por um único maestro à procura de uma sonoridade específica resultante. (MOLINA, 2004, p.43)

Considerando que os procedimentos melódico-harmônicos que estamos amostrando aqui são apenas parte dos diversos recursos utilizados por Debussy, Bartók e outros compositores em busca de uma sonoridade própria, podemos estender a ideia de Molina para outros compositores do início do século XX (embora Bartók tenha sido um dos poucos compositores desse período que sistematizou seus procedimentos composicionais). Bartók, assim como Debussy, lidou com as configurações escalares extraídas da cultura não ocidental à sua maneira. Enquanto Debussy utilizava linhas melódicas expandidas pelo aspecto *policonfigurativo*, Bartók utilizava configurações escalares em procedimentos de complementaridade, criando camadas simultâneas que envolviam cada qual uma determinada configuração melódica. Tais camadas eram combinadas de formas diversas para se criar uma trama resultante, como veremos adiante.

Na peça que vamos utilizar como primeira amostragem, a *Dança Romena nº 4*, uma peça escrita para piano, vamos verificar como Bartók trabalha com estruturas *polimodais*. Como já mencionamos em nossas definições procedimentais no início deste trecho, Bartók considerava como procedimento *polimodal* aquele que trabalha com mais de um modo sob apenas um único centro. No caso da *Dança Romena nº 4*, verificamos, na linha melódica apresentada ao longo da peça, a presença de dois modos a partir do centro “lá”. Podemos observar na peça que seu primeiro tema é apresentado em *Lá frígio* com 3ª maior, conhecido por *modo frígio maior* ou *escala cigana*²⁷ e um segundo tema combinando o *modo frígio* com o *modo frígio maior*.

Fig.1.15- Béla Bartók, tema da *Dança Romena nº 4*

²⁷ Este modo pode ser obtido através da configuração escalar extraída a partir do 5º grau da escala menor harmônica.

Fig.1.16- Béla Bartók, variação do tema da *Dança Romena n° 4*, combinação dos modos frígio e frígio maior

Fig.1.17 e Fig.1.18- configurações utilizadas no tema e variação da *Dança Romena n° 4*

Ao longo da peça o compositor vai introduzindo, pouco a pouco, outras notas não pertencentes aos modos frígio e frígio maior no acompanhamento da melodia.

Neste procedimento, ao final da *Dança Romena n°4*, podemos verificar que a junção do acompanhamento com o tema formará uma configuração escalar muito próxima da escala cromática, sendo que definimos tal procedimento como *cromatismo modal*. Verificamos também que a configuração mais próxima dos últimos compassos aproxima-se do modo Jônio em “lá”, a partir das notas assinaladas das figuras abaixo:

Fig.1.19- *Dança Romena n° 4*, *Cromatismo Modal* formado pela junção de configurações escalares nas camadas superior e inferior no trecho final da peça

Fig.1.20- *Dança Romena n° 4*, configuração resultante no trecho final

Como próximo exemplo, utilizamos a peça intitulada *From the Island of Bali*, extraída do vol. 4 da coleção *Mikrokosmos*, em que Bartók utiliza uma configuração escalar chamada *pélog*, originária do gamelão javanês em Bali. A escala *pélog* original possui apenas uma afinação (podendo variar um pouco de região para região), mas Bartók utiliza esta configuração mudando seu centro ao longo da peça, utilizando os centros amostrados a seguir:

Fig.1.21- *pélog*, escala original

Fig.1.22 e Fig.1.23- escala *pélog* sob outros centros, utilizadas por Béla Bartók na peça *From the Island of Bali*, *Mikrokosmos*, vol.4

Bartók introduz as duas configurações da peça utilizando apenas 4 notas de cada uma em sua primeira exposição, omitindo a nota do meio e utilizando as duas primeiras e as duas últimas. A nota que falta em cada configuração é encontrada na camada oposta, como ilustrado:

Fig. 1.24- *From the Island of Bali*, camadas complementares utilizando a escala *pélog* sob dois centros

Ao longo da peça, Bartók vai desenvolvendo motivos a partir da configuração escalar *pélog*, criando desenhos nos quais as camadas ora estão em uníssono, ora formam uma trama já bem distante da maneira que a configuração é utilizada em seu

Sobre os procedimentos utilizados por Bartók em relação às configurações escalares, é importante ainda pontuar que o compositor via seu trabalho com os materiais da música folclórica de culturas fora da tradição clássica europeia como uma “manipulação” de elementos da natureza, já que ele mesmo considerava que “a arte camponesa é um fenômeno da natureza” (SUCHOFF, 1976, p.338).

1.2.2.Procedimentos rítmicos

Stravinsky e as relações entre o hipnótico e o imprevisível

Particularmente fascinante e inovador (e portanto influente) era a forma inventada por Stravinsky para combinar duas rítmicas/métricas diferentes – o ostinato "passivo" e os constantes deslocamentos rítmicos – coexistindo dentro de uma única textura [...] Nenhum destes elementos está sincopado em relação ao outro, por não possuir o que poderia ser chamado de um ritmo definidor ou dominante contra a qual o outro pode ser construído desta forma, eles simplesmente ficam dentro ou fora de fase um com o outro, sendo que fixidez e mutabilidade coexistem em esferas simultâneas e independentes.²⁹ (TARUSKIN, 2011, p.183)

De acordo com Taruskin, o procedimento rítmico que envolve a combinação dos ostinatos de Stravinsky com as mudanças imprevisíveis de acentuação métrica em uma segunda esfera (e sobre estas mudanças, segundo o mesmo autor, “seja qual for a variação, ela é levada ao seu extremo!³⁰”, 2011, p.183) é a chave para se entender as inovações deste compositor no aspecto rítmico. Na utilização do ostinato, procedimento frequentemente utilizado na música não ocidental, Stravinsky cria uma sensação que remete a um estado hipnótico e ritualístico semelhante ao encontrado nestas músicas, como a que o compositor elaborou no seguinte trecho de *Petrushka*:

Áurea, estudada desde os primeiros filósofos gregos; e pela *Série de Fibonacci*, elaborada pelo italiano Leonardo de Pisa (1175-1250), que traduziam as proporções do “belo”. Bartók utilizou estas relações como instrumento composicional para buscar equilíbrio e simetria em suas obras, especialmente em seu aspecto formal (MOLINA, 2004, p.86).

²⁹ “Particularly fascinating and innovative (hence influential) was the way in which Stravinsky contrived to have his two rhythmic/metric types – the “passive” ostinato and the active shifting stress – coexist within a single texture [...] Neither element is in syncopation with respect of the other, for neither possesses what could be called the defining or dominant rhythm against which the other could be constructed as syncopated, They merely go in and out of phase with one another, fixity and mutability coexisting in concurrent, independent strata.”

³⁰ “Whatever is variable gets variable to the hilt!”

Fig.1.27- *Dance of the Coachmen and the Grooms*,
movimento de *Petruschka*

Criando seu segundo elemento rítmico, utilizando as combinações métricas e as assimetrias que não eram comuns na música clássica europeia, mas comuns nas melodias do folclore russo, Stravinsky trabalha com o imprevisível, no qual uma combinação métrica nunca era igual à outra. Vejamos um trecho de uma canção típica do folclore russo, no qual Stravinsky se inspirou para criar essa segunda esfera rítmica:

Fig.1.28- canção russa compilada por Rimsky-Korsakov
(100 Russian Folk Songs, 1877)

Em relação ao elemento mais relacionado à imprevisibilidade e à surpresa, Stravinsky costumava utilizar grandes blocos harmônicos em diferentes acentuações

rítmicas em momentos de ápice de suas peças, a exemplo do trecho final da *Sagração da Primavera*. Em contraste com o elemento da imprevisibilidade podemos também verificar a construção de temas que se estabelecem a partir de um ostinato, causando uma sensação hipnótica, como no caso do tema do penúltimo movimento de *Pássaro de Fogo*. Vejamos então exemplos destes dois procedimentos rítmicos utilizados separadamente:

The image displays a musical score for a piece titled 'Lullaby' from the work 'Pássaro de Fogo'. The score is written for four instruments: Fagote (Bassoon), Viola, Violoncello (Cello), and Contrabaixo (Double Bass). The key signature is B-flat major (two flats), and the time signature is 4/4. The score is divided into two systems. The first system starts at measure 184. The Fagote part has a 'Solo' marking. The Viola, Violoncello, and Contrabaixo parts are marked with an 'Ostinato na viola com pedal no violoncello e contrabaixo'. The second system continues the piece, featuring triplets in the Fagote and Viola parts.

Fig.1.29- Lullaby, *Pássaro de Fogo*: tema construído sob um ostinato

The image shows a musical score for 'Sagração da Primavera, sessão superior'. The score is written for two staves, both in treble clef. The key signature is B-flat major (two flats). The time signature is 16/16. The score consists of two lines of music. The first line features a series of chords and eighth notes. The second line continues the piece, showing various rhythmic patterns and accents. The score is marked with 'Sagração da Primavera, sessão superior'.

Fig.1.30- Sagração da Primavera, acentuações sob diferentes combinações métricas no trecho final

Finalizando nossa amostragem sobre os procedimentos utilizados por Stravinsky, vejamos um exemplo da combinação que estabelece o procedimento que faz coexistir as duas esferas rítmicas trabalhadas por Stravinsky, em um trecho de *História de um soldado*:

The image displays a musical score for a section of 'História de um soldado'. It features four staves: Violino (Violin), Contrabaixo (Double Bass), Vln. (Violin), and Cb. (Double Bass). The score is divided into three systems. The first system starts at measure 17, the second at measure 24, and the third at measure 30. A bracketed annotation 'ostinato que se desloca ao longo do trecho' (ostinato that shifts along the passage) is placed above the Vln. and Cb. staves, spanning from measure 24 to measure 30. The music is written in 2/4 time, with various rhythmic patterns and rests indicated by notes and stems.

Fig.1.31- *História de um soldado*, trama envolvendo duas esferas rítmicas

Visualizando os procedimentos rítmicos utilizados por Stravinsky como uma transformação ou recontextualização de procedimentos da música não ocidental, podemos então destacar dois aspectos que denotam o trabalho feito pelo compositor:

- O primeiro, a expansão do caráter rítmico da assimetria. Detalharemos este aspecto rítmico mais adiante (p.68), mas destacamos a utilização deste aspecto para imprimir o elemento da imprevisibilidade nas peças de Stravinsky, o que consideramos como uma mudança de contexto para esta qualidade rítmica.
- O segundo aspecto, também explorado por outros compositores, é a superposição simultânea de diferentes qualidades rítmicas, e, no caso de Stravinsky, qualidades rítmicas opostas (uma ligada ao elemento estático, e outra ao elemento do imprevisto, portanto, mais dinâmico)

Steve Reich e a mobilidade de padrões rítmicos

O processo implícito nas primeiras obras de Reich consistia na repetição simultânea de duas ou mais vozes com um padrão auto-ajustável de mudança. Normalmente isso consistia em um padrão melódico/rítmico, que, em um dado momento, parecia fixo ou estático, embora cheio de energia. Através de várias técnicas, um processo de mudança gradual era estabelecido, o que o ouvido rapidamente reconhecia como a própria obra em andamento. A realização da obra consistia no desdobramento desse processo.³¹ (HILLIER, 2002, p.4)

Em nossa amostragem dos processos de expansão de estruturas da música não ocidental, vamos finalizar nossos exemplos com trechos da peça *Drumming*, concebida por Steve Reich para 4 pares de bongôs, 3 glockenspiels, 3 marimbas e duas vozes femininas. Em alguns momentos da peça os instrumentistas também utilizavam o assobio como recurso instrumental. Em *Drumming* Reich consagra o procedimento rítmico que chamamos de *defasagem*, utilizado em seus primeiros trabalhos. Nesta peça especificamente, o compositor utiliza a substituição de notas por pausas e pausas por notas como procedimento rítmico (fig.1.34). *Drumming* foi composta em 1971, logo após um curto período em que o compositor passou em Gana, África, estudando a percussão africana, incluindo o ritmo conhecido por *Gahu*, característico da tribo *Ewe*, que foi uma das inspirações de Reich para compor a peça que vamos utilizar. Segundo David Locke, a base rítmica do *Gahu*, é formada da seguinte maneira:

Fig. 1.32- Base rítmica de *Gahu*, Gana (LOCKE, p.36)

³¹ “The underlying process in all of Reich’s earlier music is the simultaneous repetition in two or more voices of a pattern with self-regulating changes. Normally this consists of a melodic/rhythm pattern, which at any given moment appears fixed or static but full of energy. Through various techniques a process of gradual change is established, which the ear soon recognizes as the work itself in progress. The unfolding of this process constitutes the work’s fulfillment.”

Fig. 1.34- Drumming, substituição gradativa de pausas por notas

Reich/Drumming-compasso 60

□ = início de cada motivo rítmico

instr. 1

instr. 2

instr. 3

instr. 4

instr. 5

subst. de nota por pausa

Fig. 1.35- *Drumming*, deslocamento de motivos rítmicos

Como em nossas outras amostragens, também vamos considerar os procedimentos relativos à construção rítmica utilizados por Steve Reich como uma recontextualização de materiais de outras músicas a partir do contato com estruturas rítmicas encontradas na música não ocidental. Embora o procedimento da *defasagem* não tenha vindo da música não ocidental, mas sim das experiências do compositor com a fita magnética, há grande influência de estruturas da música africana na obra de Steve Reich, como a construção de uma estrutura rítmica a partir de pequenos padrões rítmicos e a mobilidade deste padrões, observados tanto na construção do ritmo *Gahu* quanto em *Drumming*. Se compararmos os padrões rítmicos utilizados no ritmo africano com os utilizados na peça de Reich, observamos uma maior complexidade destes padrões no ritmo *Gahu*. Em contrapartida, ao observarmos a mobilidade destes padrões, incluindo o procedimento de defasagem utilizado por Reich, a complexidade – ou maior variação, neste caso – fica por conta de *Drumming*. Podemos então dizer que Steve Reich dialoga com os materiais da música africana principalmente de forma conceitual: o compositor não reproduz o material propriamente dito, mas reproduz a ideia contida por trás deste material.

XXX

É importante relembrar que, embora tenhamos nos concentrado em exemplificar apenas um procedimento por compositor, todos os compositores aos quais nos referimos utilizaram vários materiais e procedimentos combinados, incluindo os que mencionamos neste capítulo. Desta forma, observamos que Debussy, além de se utilizar de configurações escalares diversas, utilizou-se também da *polirritmia*, Bartók, além de usar estruturas *polimodais*, utilizou também *combinações métricas* em seus trabalhos; e assim por diante.

Iniciando nosso diálogo com os materiais expressivos, procedimentos e conceitos da música não ocidental, fechamos nosso capítulo, sendo que muitos dos conceitos impressos nos procedimentos amostrados aqui – ou seja, a forma de se dialogar e trabalhar com estes matérias – serão retomados na última parte deste trabalho.

CAPÍTULO 2

A MÚSICA DE CULTURAS NÃO OCIDENTAIS E A PERFORMANCE: INTERAÇÕES TRANSCULTURAIS

“Hoje temos acesso retrospectivo a toda produção de música no ocidente e mais toda a música feita em outros lugares do mundo e de origem não europeia. Esta situação cria condições para um desenraizamento da música atual. Este desenraizamento parece apontar positivamente para o advento de novos tempos onde as estruturas mais profundas da arte, da linguagem e do pensamento se desprendem de suas especificidades idiomáticas para expressar formas mais sutis da existência: o "molecular", o cósmico.”

(COSTA, 2003, p.29)

Neste segundo capítulo abordaremos as contribuições da música não ocidental na performance musical, estudando principalmente o contato do músico *performer* com formação baseada na didática ocidental pautada na tradição europeia com a música provinda de outras culturas. Nessa abordagem vamos também estudar, comparar e refletir sobre parâmetros de improvisação em alguns ambientes da música não ocidental, para depois abordarmos diretamente a transformação e recontextualização de materiais e procedimentos da música não ocidental dentro de um contexto formativo para o músico adulto.

Nosso trajeto parte de considerações gerais sobre o contato com outras culturas para depois abordar aspectos específicos relativos à performance musical nas culturas não ocidentais. Nestes aspectos damos especial atenção para a improvisação, trazendo conceitos e procedimentos que podem enriquecer a abordagem dessa prática, almejando a criação de contextos híbridos e transculturais de formação musical.

Evitando estabelecer uma visão etnocêntrica em nossos estudos, escolhemos como fundamentação o trabalho de autores que vivenciaram abordagens multiculturais na performance e autores de origem não ocidental que trouxeram conceitos de suas culturas para contextos formativos de música encontrados no ocidente.

2.1.A música de outras culturas e sua recontextualização

Em nosso primeiro capítulo, quando analisamos o trabalho de alguns compositores do século XX e suas relações particulares com a música não ocidental, nosso principal foco de estudo foi a interação estabelecida a partir do contato com outras culturas e materiais musicais. Nessa abordagem, vimos de que forma alguns compositores estabeleceram uma conversa com essa “outra” música e como elaboraram e transformaram seu trabalho a partir desse contato. Aqui seguimos nesse mesmo caminho, agora pensando no músico *performer*.

Neste segundo capítulo de nosso trabalho, concentramo-nos na possível ampliação de possibilidades no campo de ação de um músico *performer* quando se depara com fazeres musicais advindos de outras culturas. Para esse estudo específico, baseamos nossa pesquisa nos relatos de músicos e etnomusicólogos como Huib Schippers, Bruno Nettl, John Blacking (1928-1990) e Derek Bailey, que se preocuparam com as relações multiculturais na música, especialmente na performance, na improvisação e no aspecto formativo do músico da atualidade.

Para melhor compreensão de nosso estudo, vamos estabelecer alguns conceitos de acordo com as definições propostas por Schippers (2010, p.30-31), acrescentando alguns elementos que julgamos pertinentes para nosso trabalho:

- **Tradição:** Schippers menciona que a tradição pode ser tratada tanto de forma mais estática quanto de forma mais dinâmica, especialmente em se tratando de tradições musicais. O autor cita o exemplo do termo “música clássica”, emprestado do classicismo grego, no qual “clássico” está ligado a uma expressão que traduz um padrão estético de beleza, de natureza estática e imutável, e, portanto, traduz uma tradição musical de caráter semelhante. Em outros fazeres musicais ligados às tradições musicais, como o *maqam* árabe e o *raga* indiano, apesar de representarem tradições milenares profundamente enraizadas, estes possuem uma natureza mais fluida, como veremos adiante neste mesmo capítulo. A princípio, Schippers considera *tradição* tudo que foi criado pelo homem e pode ser passado de uma geração para outra, independente da forma como isto é feito. Nessa interpretação, a tradição pode ser abordada de uma forma mais dinâmica e pode se adaptar à novos contextos.

- **Contexto:** conjunto que insere uma atividade dentro de sua cultura e seu território de origem. O termo pode se referir também a ambientes criados especificamente para um determinado aprendizado, como o *contexto acadêmico* de formação em música.
- **Recontextualização:** uma atividade realizada fora de seu território original, trazida para outros ambientes por motivos diversos (como o estudo de uma determinada prática musical fora de seu território de origem em um contexto acadêmico).
- **Multicultural:** termo referente à existência de várias culturas ao mesmo tempo, mas não necessariamente em relações de interação. Uma realidade multicultural na música é aquela em que constatamos a existência de vários fazeres musicais provindos de culturas diversas.
- **Transcultural:** Troca e intercâmbio de informações em um aspecto profundo. Em música, as relações transculturais implicam em estudos e práticas envolvendo diferentes procedimentos musicais sem nenhum aspecto hierárquico, nas quais todas as manifestações musicais são tratadas com igual importância para se discutir a música como um todo.
- **Hibridismo:** está relacionado a um “terceiro espaço” formado pelas relações transculturais, no qual cria-se algo novo. Em música, os ambientes híbridos podem ser criados a partir de uma profunda interação entre fazeres musicais de culturas, gêneros e procedimentos diversos.

Neste segundo capítulo, seguimos utilizando o termo **música não ocidental**³³, com a ressalva de que nosso foco principal é a constatação da

³³ Em relação ao termo, Schippers cita a dificuldade de tratar a diversidade cultural em termos como *world music*, *música indiana*, *música africana*, *música oriental* e *música não ocidental*. O autor menciona por exemplo que, quando falamos de *música indiana*, estamos em geral referindo-nos à música tradicional do norte da Índia, enquanto existe a música mais ligada à religião feita no sul e a música popular dos filmes que hoje figuram no circuito chamado de *Bollywood music*. Quando nos referimos à *música africana*, alguns estudiosos podem desaproveitar o termo, considerando as diferentes regiões da África e suas peculiaridades musicais, como a música do Marrocos, da Gâmbia e da Tanzânia. O termo *música oriental* é mais aplicado para referências à música da Arábia e da Ásia, também relacionadas à uma qualidade *exótica*, carregada de um certo olhar de estranhamento, como se a música do Ocidente fosse *normal* e a do Oriente fosse *diferente*. Sobre o termo *música não ocidental*, Schippers cita um colega indiano que chamou a música de Mozart de “*não indiana*”, chamando a atenção para os diferentes pontos de vista que estes termos podem suscitar. Referindo-se ao termo *world music*, o autor observa que este termo determina em geral a música de uma outra região ou cultura que não aquela da qual se faz parte, ou seja, na África, a música que se faz na França é considerada *world music* e vice-versa. O autor menciona ainda a utilização do termo *world musics*,

diversidade cultural e musical na qual nos encontramos hoje. A partir dessa diversidade, vamos estudar formas de nos relacionarmos com outras músicas, sob a perspectiva do *performer* com formação musical nos moldes da tradição europeia.

Antes de apresentarmos este estudo, queremos ressaltar que tanto a música proveniente da escola europeia quanto a música não ocidental são terrenos amplos e em constante transformação. Neste último ponto é comum pensarmos a música não ocidental como uma música mais estática, relacionada à preservação de uma tradição quase sempre transmitida de forma oral, mas tal ideia não reflete o que se encontra hoje na música não ocidental. Na verdade, verifica-se que transformação e a recontextualização das práticas relacionadas às tradições da música não ocidental, mesmo em seu contexto de origem, acontecem com muito mais frequência do que se imagina.

Muitos estudiosos estiveram predominantemente interessados nas tradições como sistemas relativamente estáticos [...] Entretanto, tradições que seguem mudando de acordo com as exigências dos novos tempos, de uma maneira orgânica, ou em um esforço consciente de manter sua relevância para seus ouvintes são provavelmente mais uma regra do que uma exceção ³⁴. (SCHIPPERS, 2010, p.45)

Em relação à recontextualização da música não ocidental, Schippers observa, por exemplo, que a música do gamelão javanês ou a percussão africana não são apenas encontradas em cortes da Indonésia e vilarejos da África, mas também em escolas e institutos de artes da Inglaterra e dos Estados Unidos (2010, p.13).

Frente ao crescente desenvolvimento tecnológico dos últimos cinquenta anos, o músico *performer* passou a ter largo acesso aos fazeres musicais em nível global, diferentemente da situação do músico do início do século XX, cujo acesso era mais restrito. No passado, a migração entre os continentes era lenta e limitada e seus habitantes eram pessoas extremamente ligadas aos traços culturais de origem, sendo a música ligada em grande parte à sua tradição. Sendo assim, um músico da época de Debussy ouviu muito menos música e entrou em contato com muito menos possibilidades em relação ao fazer musical de outras culturas do que o músico de

atentando para a diversidade cultural existente na atualidade. (Schippers, 2010, p. 17-27).

³⁴ “Many scholars have been predominantly interested in traditions as relatively static phenomena [...] However, traditions that keep changing with the demands of the times, in an organic way, or in a conscious effort to retain relevance to their audiences are probably rule rather than exception.”

hoje. Por isso mesmo, a consciência de uma realidade multicultural e os diálogos transculturais tendem a ser cada vez mais prolíficos para a criação de territórios híbridos em contextos musicais formativos e na performance musical como um todo.

2.2.O contato com outras culturas e seus reflexos na performance musical

Para falar do músico em contato com outros procedimentos e fazeres musicais, utilizaremos as experiências e relatos dos etnomusicólogos Huib Schippers e John Blacking, referindo-se às suas experiências em aprendizados referentes à performance em culturas não ocidentais.

Huib Schippers é diretor do departamento de música e do centro de pesquisas em Etnomusicologia da Griffith University, em Queensland, Austrália. Baseamos as informações contidas nesse trecho nos relatos de seu livro *Facing the Music: Shaping Music Education from a Global perspective* (2010), no qual o autor descreve seu contato com a música de outras culturas no âmbito da performance, para depois discorrer sobre a transposição de alguns dos aspectos observados para a formação do músico. Tendo crescido em um ambiente de formação tradicional europeia, Schippers conta que começou suas experiências de aprendizado e contato com outras culturas com as ideias pré-concebidas que tinha de sua formação anterior. Sendo assim, Schippers iniciou um longo estudo para aprender a tocar cítara, assumindo que passaria pela progressão do simples ao complexo, embasado por exercícios técnicos e notação musical.

Eu supunha que uma progressão gradual do simples ao complexo, embasada por exercícios técnicos, notação musical e aulas individuais regulares, era a forma de se aprender música ao redor do mundo. [...] Trabalhar com músicos altamente qualificados de diversas culturas com histórias muito diferentes desafiou profundamente minhas noções pré-concebidas e me levou a uma jornada conceitual estimulante, confusa, educativa e inspiradora sobre a natureza do aprendizado e do ensino musical.³⁵ (SCHIPPERS, 2010, p.4)

³⁵ “I assumed that gradual progression from simple to complex, supported by technical exercises, notated music, and regular individual lessons, was the way people learned music across the world. [...] Working with highly proficient musicians with very different stories challenged those preconceptions profoundly and took me on a conceptual journey that stimulated, confused, educated, and inspired new insights into the nature of learning and teaching music.”

Como exemplo da mudança conceitual sobre o aprendizado musical a partir do contato com formatos de aprendizado de outras músicas, Schippers discorre sobre seu estudo de quase vinte anos com o citarista Jamaluddin Bhartiya, observando que sua formação anterior não o preparou de forma alguma para esta experiência. Schippers conta que, a partir de um processo de desestabilização e desestruturação em relação às suas noções de aprendizado musical, deparou-se com um universo totalmente distinto do seu. Nesse processo, a própria casa de seu guru já representava um portal de passagem para outra cultura: ali não era permitido usar sapatos, havia fotos de ancestrais por toda a casa, sentia-se o cheiro de comida indiana e escutava-se sempre o som da música clássica indiana. O autor comenta que seus primeiros cinco anos de estudo foram marcados por uma imersão nesse ambiente e uma certa frustração, pois seu guru apenas mostrava trechos de músicas clássicas indianas sem explicar sua estrutura. Após doze anos de estudos, em um processo nem sempre fácil ou prazeroso, Schippers diz que finalmente se viu tocando sem se preocupar tanto com a afinação do instrumento (observando que a afinação da cítara é difícil e complexa), mas sim com a sensação de estar projetando notas no espaço. Da mesma forma com o aspecto rítmico, o autor relata que parou de se preocupar com cada acentuação do ciclo rítmico da tala, mas sentiu um grande prazer ao explorar os espaços de uma unidade rítmica como um todo. Desta experiência, Schippers percebeu que aprender música de outras culturas nem sempre significava caminhar logicamente passo a passo, sendo que esse processo desestruturou seu conceito de **como a música funciona**.

A partir dessa experiência, a princípio marcada pela frustração em um processo de desestabilização e desconstrução, seguido mais tarde pela descoberta de outros formatos de aprendizado musical – incluindo outras experiências de caráter multicultural vivenciadas pelo autor – Schippers percebeu que vários aspectos conceituais da música mudavam de cultura para cultura e não podiam ser transpostos de forma única para diferentes contextos musicais.

Discorrendo sobre seu contato com colegas que tiveram experiências similares, o autor menciona a experiência do suíço Andreas Gutzwiller, um dos primeiros mestres em *sakuhachi*³⁶. Gutzwiller relata que, ao assistir uma aula de *sakuhachi* para crianças no Japão, o professor colocava uma partitura na lousa baixa e todos sentavam-se no chão. Em seguida o professor começava a tocar e as crianças

³⁶ Espécie de flauta utilizada na música tradicional do Japão.

tentavam acompanhá-lo como podiam. Quando a peça terminava, o professor seguia repetindo este procedimento diversas vezes.

Ainda sobre as experiências de Schippers, o autor relata a visita que fez ao *California Institute of the Arts*³⁷ e sua conversa com o professor ganense Alfred Ladzekpo. O professor conta que tinha acabado de chegar da África e que começou a ensinar os ritmos africanos de Gana para os alunos, mostrando alguns padrões rítmicos e como eles se relacionavam. Ele achava que tudo estava indo bem até um aluno perguntar “aonde era o *primeiro tempo* no ritmo que ele estava ensinando”.

Imediatamente ele foi perguntar ao seu irmão Kobla Ladzekpo, que já estava na escola há mais tempo que ele, sobre qual aspecto os alunos estavam se referindo, porque na África não se entende o ritmo **começando de algum ponto**, mas sim como um todo. Ao final, os irmãos Ladzekpo decidiram estabelecer que o primeiro tempo estava em um determinado toque do *gankogui*³⁸, e então os alunos ficaram satisfeitos. Refletindo sobre o relato de Schippers, podemos elencar alguns pontos importantes para o desenrolar de nossa pesquisa:

- A noção de aprendizado de um instrumento pensada não só como uma sequência lógica partindo do “menos complexo” para o “mais complexo”, mas sim construída pela comparação e pela vivência com outras abordagens. Quando o músico de formação tradicional europeia se depara com processos que enfocam outros aspectos, tal confronto gera uma desestruturação e instabilidade iniciais que podem contribuir para abordar o som em sua essência.
- A ideia da performance envolvida em um todo, representada pelo som sem sua referência teórica, pelo ritmo sem divisão rígida de compassos, e pela performance sentida como uma grande unidade sonora³⁹.
- As diversas possibilidades de aprendizado e a flexibilidade dos conceitos musicais em contextos multiculturais.

³⁷ O *California Institute of the Arts*, mais conhecida por *Calarts*, possui um extenso programa em música indiana, percussão africana e gamelão javanês. O Instituto, que oferece cursos de graduação e pós-graduação, é também um exemplo de ambiente multicultural, oferecendo estudos em música contemporânea, jazz e *world music*. Voltaremos a mencionar esta instituição em nosso próximo capítulo.

³⁸ Espécie de agogô utilizado na música africana das regiões de Gana, Togo e Benin.

³⁹ Esta ideia da unidade sonora nos remete às observações de nossa introdução (p.4), quando mencionamos as ideias sobre a *música, ela mesma* (BRITO, 2004) e do *fato musical* (MOLINO, s.d).

Nestes itens, é importante definir as ideias de formação *holística* e *atomística*⁴⁰ que caracterizam a música não ocidental em contraponto com a ocidental. Na formação musical de caráter mais holístico, encontrada em grande parte da cultura não ocidental, a música é ensinada como um todo. Nesse processo, exemplificado pela aula de sakuhachi citada por Schippers, o professor não toca mais lentamente ou explica os detalhes técnicos de sua execução, os alunos tem que entender um processo a partir de seu todo. Outra característica do aprendizado de caráter holístico é o contato quase que diário com a música que se vai aprender, bastante comum nas culturas não ocidentais, mas também presente em outros contextos. Neste tipo de aprendizado, podemos citar as canções que as crianças do ocidente aprendem ouvindo rádio, TV e outras mídias, ou mesmo canções bastante complexas que crianças do oriente aprendem pelo fato de conviverem com esta música em seu cotidiano. Também podemos pensar no aprendizado de práticas como a improvisação musical mais associado à uma experiência de caráter predominantemente holístico. Na formação musical de caráter atomístico – que pode ser exemplificado pela escola tradicional europeia – a música é dividida em tópicos como harmonia, análise, apreciação e performance para ser melhor compreendida em um contexto gradativo.

Uma abordagem atomística / analítica corresponde mais de perto a uma didática com ênfase unidirecional ensinando uma "verdade única", enquanto uma abordagem holística deixa mais espaço para os alunos construírem seu próprio conhecimento musical, levando a uma abordagem mais individual, mesmo se o campo de conhecimento (um cânone ou tradição) está bem definido.⁴¹ (SCHIPPERS, 2010, p.85)

Comparando estas duas abordagens, podemos dizer que são raros os formatos de aprendizado musical puramente holísticos ou atomísticos, e mais comuns os formatos que possuem diferentes gradações destas abordagens. Citando o exemplo da notação musical, esta costuma ser mais utilizada nos formatos de aprendizado mais atomísticos, como na música tradicional europeia. Em culturas como a africana, com aprendizado musical de caráter mais holístico, o aprendizado é baseado na tradição oral. Entretanto, no Japão, aonde a música é frequentemente ensinada sob um caráter

⁴⁰ Termos cunhados na educação desde o século passado, principalmente a partir das ideias do alemão J. Pestalozzi, que introduziu uma abordagem de educação baseada em princípios atomísticos.

⁴¹ “An atomistic/analytical approach corresponds more closely to an emphasis on mono-directional didactic teaching of a “single truth”, while a holistic approach leaves more room for learners to construct their own musical knowing, leading to a more individual approach, even if the body of knowledge (the canon or tradition) is quite close defined.”

mais holístico, o aprendizado também é baseado na utilização da notação musical.

Ainda sob um outro aspecto dos aprendizados de caráter holístico e atomístico, é mais fácil aprender a música com a qual se está familiarizado (como é o caso dos exemplos de aprendizado holístico citados anteriormente), portanto, ensinar *outras músicas*, ou mesmo ter contato com outros fazeres musicais, pode consistir em um redimensionamento destas formas de aprendizado. Sobre este ponto, é interessante observar que o enfoque holístico de aprendizado da cítara citado por Schippers inicialmente trouxe uma certa instabilidade e desestruturação, devido à sua formação anterior baseada em um processo atomístico, aparentemente mais seguro e previsível.

A imprevisibilidade do processo holístico é o que mais nos interessa aqui, já que nossa pesquisa vai se afunilar na prática da improvisação. Entretanto, acreditamos que um contexto híbrido seja enriquecedor para o aprendizado musical adulto de forma geral, sendo que o que queremos é sugerir um possível equilíbrio entre estas duas formas de abordagem musical. Considerando que falamos sob a perspectiva de um contexto formativo baseado na tradição musical europeia, em grande parte atomística, queremos então trazer mais procedimentos de caráter holístico para fomentar este equilíbrio, pensando que a essência de um contexto formativo atual em música pode estar na reflexão a respeito do equilíbrio entre estes dois conceitos.

Seguindo nossos estudos sobre o contato com outras culturas, passamos para o relato do musicólogo inglês John Blacking (1928-1990) em seu livro *How musical is man?* (1974). Esta publicação teve uma grande repercussão no trabalho de musicólogos do mundo inteiro e até hoje é uma importante referência no campo da Etnomusicologia. Neste livro, Blacking relata sua experiência a partir do contato com a música da tribo de Venda, no Sul da África, e traz reflexões importantes para se pensar a música e a performance em uma realidade multicultural.

Assim como Schippers, Blacking relata inicialmente a desconstrução de conceitos provindos de sua formação tradicional europeia ao entrar em contato com a música da tribo de Venda. Sua primeira observação em relação à performance é que, em culturas que cultuam a transmissão oral como forma de passar o conhecimento musical adiante, há uma grande valorização da sensibilidade e memória auditivas, por serem estas as únicas formas de propagar esse conhecimento. Blacking faz a ressalva de que, apesar da sensibilidade e a memória auditivas estarem presentes em todas as manifestações musicais, o fato destas serem as únicas formas de reter e repassar os conhecimentos musicais nas culturas de tradição oral, faz com que estas qualidades

sejam indispensáveis e extremamente valorizadas.

Quando eu digo que a música não pode existir sem a percepção de uma organização dentro do universo sonoro, não estou argumentando que algum tipo de teoria da música tenha que preceder a composição musical e a performance.[...] Estou sugerindo que a percepção de uma organização sonora, seja esta inata ou adquirida, ou ambas, deve estar na mente antes de ser considerada como música⁴². (BLACKING, 1974, p.11)

Observamos aqui que o autor sugere a valorização de todas as formas de percepção sonora, seja esta adquirida ou inata. Sendo assim, a tradição construída pela escola europeia, ou mesmo a tradição formada a partir dos registros teóricos da música não ocidental⁴³ contribuem – conjuntamente com os estados de percepção sonora anteriores ao conhecimento – para observar e perceber a música sob diversos pontos de vista. Pensando nos conceitos de aprendizado *holístico* e *atomístico* mencionados anteriormente, podemos pensar na percepção ligada às tradições orais mais relacionada ao aspecto holístico e a adquirida relacionada ao aspecto atomístico, sendo que a citação de Blacking pode nos levar a mais reflexões sobre o equilíbrio holístico/atomístico também em relação ao aspecto da percepção auditiva. Sobre as características gerais da música da tribo de Venda, Blacking observa que o ritmo e o movimento corporal são mais importantes do que a melodia:

A música de Venda é baseada não na melodia, mas em um envolvimento rítmico de todo o corpo na qual o cantar é apenas uma extensão. Portanto, quando sentimos que há alguma pausa entre duas batidas rítmicas, devemos perceber que, para quem está tocando, não é uma pausa: cada batida rítmica faz parte de um todo envolvendo o movimento corporal no qual as mãos ou baquetas tocam a pele de um tambor⁴⁴. (BLACKING, 1974, p.27)

⁴² “When I say that music cannot exist without the perception of order in the realm of sound, I am not arguing that some kind of theory of music must precede musical composition and performance. [...] I am suggesting that a perception of sonic order, whether it be innate or learned, or both, must be in the mind before it emerges as music.”

⁴³ Nesse trecho estamos nos referindo à tratados e referências teóricas utilizadas na música não ocidental, como os tratados que mencionamos da música árabe e os estudos da música indiana. Estes estudos envolvem procedimentos musicais e parâmetros melódicos e rítmicos, como referências de solfejo como o *Solkatu* e o *Bol* indianos, descritos mais adiante neste capítulo.

⁴⁴ “Venda music is founded not on melody, but on a rhythmical stirring of the whole body of which singing is but an extension. Therefore, when we seem to hear a rest between two drumbeats, we must realize that for the player it is not a rest: each drumbeat is the part of a total body movement in which the hand or a stick strikes the drum skin.”

Sobre o aspecto melódico, Blacking cita sua experiência ao aprender uma canção infantil. O autor relata que, enquanto tentava reproduzir com exatidão as alturas melódicas que lhe eram ensinadas, o nativo de Venda que lhe ensinava a canção não parecia satisfeito. Ao final, Blacking percebeu que não era a afinação exata que importava, mas sim a relação intervalar da canção como um todo. Neste caso, as pequenas “desafinações” não representavam um problema, mas sim uma maneira de sentir a música de uma forma mais internalizada e pessoal. Desse modo, em muitos rituais da tribo de Venda que utilizam música, a altura melódica não é fixa, ela pode variar de acordo com o envolvimento e a intensidade emocional do *performer*. Ainda sobre o canto, é comum que a letra de uma canção seja aos poucos substituída por fonemas como *ee*, *ahee*, *huwelele*, *wee*, para dar ao músico mais liberdade interpretativa ao longo de sua performance.

Por último, Blacking observa que a performance na tribo de Venda nunca é um evento à parte, como uma apresentação musical nos moldes europeus. Em Venda a performance está ligada à rituais, contextos sociais e rotineiros da vida de seus habitantes. Sendo assim, a atividade musical é para todos, e não apenas para um grupo de músicos com aptidões especiais, como acontece no ocidente.

Sobre o relato de Blacking, destacamos os seguintes pontos:

- A valorização da sensibilidade e memória auditivas para a compreensão e transmissão de conceitos musicais.
- A ideia da música a partir do ritmo e da corporalidade.
- A performance em um contexto de apresentação musical em contraponto com a performance ligada ao cotidiano.

Sobre o primeiro tópico, além de nossas observações anteriores, ressaltamos mais uma vez a importância da sensibilidade e a memória auditivas em todas as práticas musicais. Pensando sob esse aspecto, é comum encontrar músicos que se utilizam da notação musical bastante dependentes de uma partitura e com dificuldade para decorar peças, por exemplo. Em uma tradição oral, não há outra maneira de registro senão saber reproduzir o que se ouve a partir da escuta, mas podemos ainda mencionar que músicos com boa memória nem sempre possuem boa leitura e destreza com a notação musical. Defendemos então que tanto a notação musical quanto a

transmissão oral trazem contribuições importantes, mas que a sensibilidade e a memória auditivas são sem dúvida aspectos relevantes na performance em ambos os casos. Mais uma vez reforçamos então o aspecto holístico/atomístico no sentido de considerar a importância destes conceitos de aprendizado e transmissão musical em seu âmbito geral.

A questão da música a partir do ritmo e da corporalidade, com a performance baseada na extensão destes impulsos é de grande interesse para nossa pesquisa. Sobre este ponto, podemos dizer que a performance ligada ao aspecto corporal, com a interação estreita entre a dança e a música está bastante presente nas culturas não ocidentais⁴⁵. Pensando nessa interação, consideramos que o músico *performer* com treinamento formal baseado na escola europeia não tem tanto acesso ao aspecto da corporalidade durante sua formação. A partir desta consideração, ao final de nosso trabalho vamos elaborar propostas de improvisação em que este aspecto seja trabalhado.

Finalizando nossas observações, relembremos as considerações do psicólogo John Sloboda, citado em nossa introdução sobre as exigências técnicas do *performer* formado nos moldes da escola europeia e sobre a grande tensão que circunda esse *performer* por conta dessas exigências. No fazer musical presenciado por Blacking, a performance é maleável, podendo “alterar-se” pela intensidade de sua execução. A música é parte de um cotidiano e o *performer* tem mais liberdade para se expressar musicalmente, sem nenhum tipo de compromisso que não seja o de estar de “corpo inteiro” durante uma performance. Isto nos faz pensar em uma certa “rigidez” impressa na performance ligada à tradição europeia comparada à flexibilidade da performance em outros contextos. A flexibilidade interpretativa para nós é um aspecto que almejamos, tanto quanto a proposta do músico de “corpo inteiro”, em um grande estado de imersão durante o ato da performance musical.

⁴⁵ Observando que podemos hoje encontrar a performance musical ligada à corporalidade e à dança em regiões do Brasil, América Latina e Estados Unidos, por conta das influências trazidas pela cultura africana, pelas culturas indígenas e pelas tradições trazidas pelos imigrantes. Ainda assim, esse tipo de abordagem não se encontra com frequência em contextos de formação musical adulta no ocidente, considerando grande parte de seus contextos formativos em Música estão pautados na tradição europeia, que não prevê tal abordagem.

Vejamos abaixo uma tabela comparativa para resumir ideias que consideramos importantes sobre a performance e seu aprendizado na música ocidental e não ocidental, a partir dos relatos de Schippers e Blacking:

Aspectos gerais mais encontrados na música ocidental	Aspectos gerais mais encontrados na música não ocidental
Aprendizado musical gradativo, do mais simples ao mais complexo	Aprendizado musical holístico, não previsível e não gradativo.
Estudo da tradição através de materiais teórico-analíticos e utilização da notação musical.	Tradição em grande parte oral (com materiais teóricos referenciais), reproduzida a partir da memória e sensibilidade auditivas.
Em seu formato mais tradicional de performance, o músico não costuma utilizar a movimentação corporal.	Em muitos formatos tradicionais o ritmo e a corporalidade são primordiais à performance musical.
O músico <i>performer</i> é bastante exigido quanto ao aspecto técnico, gerando uma grande tensão e responsabilidade deste quanto ao seu desempenho.	A imersão na performance em alguns gêneros – como no <i>raga</i> indiano – pode gerar gestos virtuosísticos, sendo o músico também bastante valorizado por este aspecto.

Fig.2.1- Tabela comparativa sobre aspectos gerais da música ocidental e não ocidental

Obviamente não queremos tecer generalizações definitivas a respeito dos formatos da música ocidental e não ocidental, mas queremos sim observar a performance e seu aprendizado sob aspectos que podem parecer, a princípio, antagônicos. Em nosso trabalho, o que nos interessa é justamente a combinação destes aspectos de forma que se possa refletir sobre o equilíbrio entre os mesmos em contextos formativos. Com tal finalidade, ouvimos relatos que atentam para outros fazeres e conceitos musicais, pensando em reverberar estes aspectos da música não ocidental em contextos de formação adulta existentes na música ocidental.

Considerando então as diversas contribuições da música não ocidental na performance e pensando em seus possíveis desdobramentos, finalizamos este trecho com a citação de Schippers:

Os desafios estabelecidos pela música viajando através do tempo, por diferentes lugares e contextos, vem caminhando em direção ao que parece ser seu verdadeiro destino: estudos fascinantes sob a dinâmica da vida, da cultura e da educação⁴⁶. (SCHIPPERS, 2010, p.147)

2.3.A música não ocidental e seus parâmetros de improvisação

Seguindo nossos estudos sobre a performance, vamos afunilar nossa pesquisa na prática da improvisação. Pensando em contribuir para a abordagem dessa prática, vamos destacar alguns materiais e procedimentos encontrados na música não ocidental e discutir sobre seus possíveis desdobramentos. Veremos que é possível encontrar muitos elementos na música não ocidental – como configurações escalares fora do sistema tonal, procedimentos rítmicos como o uso da polirritmia e de compassos assimétricos, e a integração corpo/música – que podem ser expandidos para a prática da improvisação em contextos diversos. Além destes elementos, há aspectos conceituais sobre a improvisação encontrada na música não ocidental que podem trazer uma contribuição relevante para refletir sobre esta prática em um contexto global.

Antes de amostrarmos algumas formas de improvisação encontradas na música não ocidental, queremos ainda ressaltar a relevância desta prática para a formação do músico. Embora em nosso trabalho tenhamos assumido sua importância como ponto de partida para seu estudo, lembramos que esta prática tem pouco espaço nos currículos de formação musical adulta. Corroborando com nossa última observação, o etnomusicólogo Bruno Nettl, um dos estudiosos sobre o assunto, considera que, na história da musicologia, a improvisação sempre teve um papel menor. Citando os crescentes avanços dos estudos da etnomusicologia – aliados aos avanços da tecnologia a partir dos anos 50 em relação às possibilidades de registro sonoro e videográfico – o autor observa que os estudos relativos à improvisação ainda representam uma parte menos significativa das pesquisas que abordam processos musicais em geral⁴⁷ (NETTL In: RUSSEL; NETTL, 2009, p.1-4).

⁴⁶ “The challenges posed by music traveling through time, place, and different contexts are on their way to being addressed for what they are: fascinating studies in the dynamics of life of music, culture, and education.”

⁴⁷ Tendo em mente que, apesar da observação de Nettl, o estudo da improvisação vem ganhando espaço em trabalhos como os de Nettl, Campbell, Bailey, Berliner, Berkowitz e Costa, embora ainda

Com relação à definição do conceito de improvisação, embora Nettl tenha citado definições como “a criação musical feita no decorrer de uma performance” e “uma composição ouvida no exato momento de sua concepção”, o guitarrista inglês Derek Bailey discorre justamente sobre a dificuldade de se estabelecer uma única definição para essa prática:

A improvisação possui o aspecto curioso de ser ao mesmo tempo a mais praticada de todas as atividades musicais e a menos reconhecida e compreendida [...] A improvisação está em constante mudança e reajuste, nunca é fixa, muito evasiva para qualquer análise ou descrição precisa [...] Qualquer tentativa de descrever a improvisação deve ser, sob um certo aspecto, uma representação deturpada.⁴⁸ (BAILEY, 1993, p. ix)

Embora nosso objetivo não seja encontrar uma definição exata para a prática da improvisação, queremos reunir alguns pontos que reforcem sua importância e que contribuam para repensar sua abordagem. Pensando nesse aspecto, observamos que, em grande parte da performance na música não ocidental, a improvisação é considerada como um ápice na performance, sendo que a habilidade de improvisar é tida como o estágio máximo que um músico pode atingir.

Em estudo sobre a performance musical a partir de tratados musicais elaborados por antigos⁴⁹ teóricos persas e árabes, Stephen Blum cita a passagem do teórico árabe Al-Farābi em seu tratado *Kitāb al-musiqi al-kabir* sobre os três estágios pelos quais o músico passa até atingir sua maturidade (adaptação nossa):

- Estágio 1: Em seu primeiro estágio, os músicos são dependentes dos hábitos que adquiriram tanto em relação a um instrumento quanto às circunstâncias que envolveram esse aprendizado. Nesse estágio o músico tenta imitar artistas reconhecidos e ainda não pode criar nem interpretar nada novo.
- Estágio 2: Nesse estágio o músico ainda é dependente de seu ambiente de formação, mas já é capaz de elaborar pequenas melodias. Como exemplo, o

não haja reflexos significativos destes estudos na formação do músico adulto.

⁴⁸ “Improvisation enjoys the curious distinction of being both the most widely practiced of all musical activities and the least acknowledged and understood [...] Improvisation is always changing and adjusting, never fixed, too elusive for analysis and precise description [...] any attempt to describe improvisation must be, in some respects, a misrepresentation.”

⁴⁹ Referimo-nos aqui a tratados escritos nos anos de 1.400 a 1.500, embora o estudo ao qual nos referimos cite tratados anteriores a este período.

autor cita uma prática da Pérsia⁵⁰ conhecida como *javāb-e avāz*, na qual o instrumentista improvisa uma resposta após cada frase do cantor.

- Estágio 3: Nesse último estágio o músico domina a habilidade da imaginação, o que lhe permite total autonomia criativa e fortalece suas interações sociais. Neste terceiro nível o músico é capaz de desenvolver coerentemente tudo que sua imaginação possa conceber.

(FARĀBĪ apud BLUM In: RUSSEL, NETTL, 1998, p.33)

Corroborando com o trecho acima, concordamos que a improvisação é uma atividade que exige uma grande habilidade do músico e, ao mesmo tempo, tal habilidade pode conectar este músico a um processo que requer um grande estado de imersão. Nesse processo, acreditamos que a improvisação plena deve incluir o saber, o pensar e o deixar-se levar pelo desejo⁵¹, guiado por uma grande potência criativa.

2.4. Conceitos e procedimentos de improvisação

Tomando como exemplo a música feita no Norte da Índia⁵² (Hindustani), observamos que sua natureza é maleável e que a improvisação para os músicos indianos é um fato, um elemento primordial na performance musical. A estrutura principal na qual a música Hindustani se desenvolve é chamada de *raga* e o ciclo rítmico que se estabelece dentro do *raga* é conhecido por *tala*. As configurações melódicas da música Hindustani variam bastante, sendo que há configurações escalares com até 24 notas definidas por um intervalo mínimo chamando de *sruti*, e configurações de 7 notas baseadas em um intervalo chamado *svala*. Todos esses elementos são flexíveis e variam bastante de acordo com a performance.

É interessante aqui observar que, em estudos da música ocidental, o *raga* é muitas vezes tomado por uma configuração escalar, já que cada *raga* é baseado em

⁵⁰ A antiga Pérsia é atualmente o Irã.

⁵¹ Rogério Luiz Moraes Costa, em sua tese *O Músico enquanto meio e os territórios da livre improvisação*, cita o desejo como grande propulsor da improvisação livre. Para Costa o “engajamento efetivo e afetivo” possibilita a ação do *performer*, que deve estar *imerso no desejo* (COSTA, 2003, p.83). Em nosso trabalho estendemos este conceito para a prática da improvisação como um todo.

⁵² A música do sul da Índia (música Carnática) e a música do norte (música Hindustani) tem características bem distintas. A música do sul é mais estática, ligada a uma tradição milenar e mais utilizada em contextos religiosos. A música do norte, embora também ligada à tradição, vem de uma região de intensa invasão e migração, incluindo a colonização alemã e inglesa. Entre os reflexos destas diferenças, observa-se que a prática da improvisação musical, embora exista nas duas regiões, é mais encontrada na música Hindustani.

uma determinada organização melódica. Mas, como explica o músico Nazir Ali Jairazbhoy, nascido na Índia e atual professor do departamento de Etnomusicologia da UCLA, em Los Angeles, o *raga* vai além do conceito de escala e de organização melódica, em noções que não encontram equivalência na música ocidental:

O termo *raga* não tem nenhuma equivalência na teoria da música ocidental. O conceito de *raga* é baseado na ideia de que alguns padrões que caracterizam as notas evocam um estado emocional elevado. Estes padrões de notas são compostos por uma fusão de elementos escalares e melódicos, bem como suas figuras melódicas características, nas quais certos intervalos são enfatizados e algumas notas em particular tem um maior foco de atenção.⁵³ (JAIRAZBHOY, 2011, p.28)

Desse modo, cada *raga* busca emanar um determinado estado emocional através da combinação e do tratamento do material melódico, repassando este estado emocional para o ouvinte. A ideia em si pode nos conduzir a diferentes formas de pensar nas configurações escalares e na organização do material melódico nos processos criativos. Certamente não queremos aqui idealizar estados emocionais específicos para a prática da improvisação, mas sim pensar nos desdobramentos desta ideia na música ocidental. Neste caso, estamos interessados na imersão emocional na prática da improvisação, pensando em suas possíveis combinações com materiais de improvisação da música ocidental. Também nos parece interessante considerar o ouvinte como participante do processo de improvisação, seja ativamente, ou como receptor de um estado emocional profundo, compartilhado com o *performer*.

Sobre a improvisação inserida na performance do *raga*, em seus estudos sobre a música Hindustani, o guitarrista inglês Derek Bailey cita a aula demonstrativa que teve na Inglaterra com o citarista Viram Jasani, na qual o citarista, acompanhado pelo tablista Esmail Sheikh, exemplificam a execução de um *raga*. Segundo Jasani, o *raga* começa lentamente, já com ênfase na improvisação, como descrito na citação:

⁵³ “The term *rāg* has no counterpart in Western musical theory. The concept of *rāg* is based on the idea that certain characteristic patterns of notes evoke a heightened state of emotion. These patterns of notes are a fusion of scalar and melodic elements, as well as, its characteristic melodic figures in which certain intervals are emphasized and attention is focused in particular notes.”

Quando começamos a performance do *raga*, iniciamos o processo bem devagar. Tocamos então o que chamamos de *alapa*. O propósito da *alapa* é explorar as possibilidades melódicas dentro do *raga*, o que não tem nada a ver com ritmo ou estilo. A primeira coisa a fazer é estabelecer uma nota como ponto de partida. [...] Isto pode ser feito com um *drone* (nota pedal) ou apenas tocando uma frase a partir de uma nota mais grave como ponto de partida. [...] Você então se concentra nessa única nota. Dessa forma você começa a elaborar uma maneira para percorrer a escala em movimento ascendente. Todo esse processo é então repetido com base em um ritmo criado pela cítara [...] Então você escolhe cada nota dessa escala conforme você vai caminhando em movimento ascendente e suas frases são criadas e improvisadas a partir de cada uma dessas notas, e isso é o que faz a performance demorar bastante tempo, talvez, para se conseguir um bom resultado na performance⁵⁴. (JASANI apud BAILEY, 1993, p.6)

Em seguida, Jasani descreve a entrada da tabla na performance, mostrando como o ciclo da *tala* se estabelece através de um tema fixo e, por fim, como o *raga* chega à seu ápice na improvisação:

Quando a percussão entra, e esta é a parte na qual se improvisa um pouco menos, é onde temos uma parte composta e fixa – o instrumentista pode tocar algo de sua autoria ou pode tocar uma melodia tradicional provinda do seu estilo de música; como alguma melodia pela qual o seu professor é famoso, por exemplo. E esta melodia deve ter uma certa duração de tempo, na qual se estabelece um ponto culminante que determina o tempo do ciclo rítmico. [...] Enquanto toco essa melodia repetidas vezes, continuo mantendo o ciclo rítmico, o que deixa o instrumentista de tabla livre para improvisar, sendo que ao final de sua improvisação, nós nos encontraremos no ponto culminante da melodia ao fim do ciclo. [...] Então o tablista mantém este mesmo ciclo rítmico e eu fico livre para improvisar na cítara. Começamos a alternar a improvisação, tendendo a tocar frases cada vez mais rápidas (no sentido virtuosístico), o que pode parecer uma contradição para a atmosfera lenta do *raga*. Mas isso é música indiana. Cheia de contradições, eu temo⁵⁵. (JASANI apud BAILEY, 1993, p.6)

⁵⁴ “When we start a performance of the *raga* we start very slowly. We play what is called *alapa*. And the purpose of *alapa* is to explore the melodic possibilities within that *raga*, which has nothing to do with rhythm or style. And the first thing we do is to establish the keynote. [...] This can be done with a *drone* or just by playing a phrase up the keynote. And you take out one note and concentrate on that one note. And in this way you work your way up to the scale. The whole thing is then repeated on the basis of a rhythm created, in this case on the sitar [...] And you pick out each note of this scale as you go up to the scale and your phrases are created and improvised around each particular note, and this is why it takes such a long time, perhaps, to play a good performance.”

⁵⁵ “Where the drums come in, and this is where improvisation perhaps begin to get a little less, is where one has a fixed composition-one can either make up a composition or you can play a traditional tune from your style of music; one which your teacher is famous for, perhaps. And this tune may have a certain length of time, and there is an emphasized point in that tune which corresponds to the emphasized point in the time cycle. [...] While I repeat this tune over and over I’m maintaining this time cycle, which leaves the tabla player free to improvise and he will come back and end his

A partir do relato de Jasani, ressaltamos os seguintes pontos:

- A exploração inicial do som através da improvisação antes de se estabelecer um ciclo de improvisação a partir de um tema.
- A maneira de relacionar o aspecto sonoro ao aspecto temporal.
- Os reflexos da prática mencionada para se pensar a improvisação e a performance em um contexto global.

Observando o processo inicial do *raga*, vemos que sua primeira parte é de pura exploração do som para estabelecer pouco a pouco uma configuração escalar como material sonoro a ser trabalhado ao longo da performance. É interessante portanto ressaltar o processo de improvisação previamente ligado ao som como material bruto, antes que se estabeleça uma configuração escalar, um tema melódico e um ciclo rítmico⁵⁶. Dentro deste contexto de exploração do som destacamos também como Jasani se refere ao aspecto temporal, dizendo que o performer tende a levar um certo tempo para explorar todos os sons possíveis e que sua busca por uma boa performance pode demorar, não tem duração prevista, nem um tempo pré-determinado. O tempo aqui é aquele em que o *performer* se dá por satisfeito, quando esgotou suas possibilidades de exploração dentro da improvisação. Podemos então observar que, embora seja comum encontrar a improvisação baseada em um tema com uma duração fixa (como no blues e no jazz, por exemplo), este aspecto de exploração inicial antes que se estabeleça uma estrutura é mais encontrado no *raga* indiano.

Em relação à “contradição” citada por Jasani, podemos relacionar o ápice da improvisação aqui mencionada com o ápice da performance da tribo de Venda, citada anteriormente por Blacking. Podemos notar que os movimentos escalares ascendentes (em Venda representados pela reprodução melódica em alturas cada vez mais agudas) e a velocidade virtuosística no *raga*, representam momentos de ápice. Embora estes sejam considerados contraditórios por Jasani, em função do aspecto de exploração

improvisations at the same point of emphasis...Then he maintains the cycle and I am free to improvise, and we alternate, tending to play much faster phrases, which might seem a contradiction, to its slower atmosphere. But that's Indian music. Full of contradiction, I am afraid.”

⁵⁶ Tal ideia pode nos remeter ao significado do termo *molecular* para Deleuze (1997), também citado por Costa (2003), ou ainda, expressa na ideia da *escuta reduzida* proposta por Schaeffer (1994): o som puro, ainda desvinculado de algum contexto.

lenta e gradual do *raga*, o percurso que se inicia lentamente e sempre chega a um tipo de ápice está presente nos dois exemplos que mencionamos. Este tipo de procedimento pode ser encontrado em diversos contextos de performance e improvisação da música não ocidental. Com essa última observação queremos ressaltar a qualidade de envolvimento gradual na performance e na improvisação, com a ideia de tempo maleável. Em nossos exemplos o *performer* tem seu próprio tempo para explorar o som e chegar ao seu ápice, em um processo que tanto pode envolver uma performance ou improvisação em um grande grupo – como acontece em Venda – ou envolver formações instrumentais menores.

Podemos ainda observar que a performance do *raga* acontece de forma semelhante à performance na música ocidental, ou seja, dentro de um local específico para uma apresentação, sendo que o *performer/improvisador* é reconhecido como um artista de qualidades únicas. Atentando para essa proximidade com o conceito ocidental de performance, a ideia do tempo flexível e não pré-determinado modifica não apenas a atuação do *performer/improvisador*, mas também modifica o ouvinte que participa desse evento. Assim, a relação com o tempo trazida pelo *raga* indiano pode acrescentar elementos a um contexto atualmente conhecido por *musicking*⁵⁷, pensando a música de forma mais global e ampla como material de estudo.

Contribuindo um pouco mais para pensar nas relações entre o improvisador e seu ouvinte, citamos o exemplo do *tarab*, um dos gêneros encontrados na música tradicional árabe. A palavra *tarab* pode referir-se tanto ao gênero da música tradicional árabe quanto a uma sensação geral relacionada ao êxtase, que é a característica marcante desse tipo de manifestação musical. No *tarab* o ouvinte é considerado como um participante ativo e primordial para alcançar esse êxtase⁵⁸ junto ao *performer*. Nos moldes da música tradicional europeia, é comum pensar o ouvinte que vai a um concerto, por exemplo, relacionando a escuta ao seu aspecto cerebral, ou seja, o ouvinte pode ter conhecimentos teóricos sobre o gênero musical que está escutando. Isso estabelece a diferença entre o estágio inicial de apenas *ouvir* sem conhecimentos prévios e o *escutar* relacionado aos conhecimentos sobre o que se ouve. No gênero *tarab* não existe essa distinção, sendo que a palavra *sama*, que define

⁵⁷ Segundo Christopher Small, *musicking* é um conceito para se entender e estudar a música em um contexto amplo e significa “fazer parte de uma performance musical, seja tocando, ouvindo, ensaiando, compondo ou dançando”. (1998)

⁵⁸ Na música árabe, o êxtase atingido especificamente pelo *performer* é denominado de *saltanah*.

a escuta, envolve os estágios de *ouvir* e *escutar* ao mesmo tempo⁵⁹.

Neste gênero o ouvinte participa ativamente de um processo criativo e pode se expressar livremente durante uma performance. No ápice da participação do ouvinte o público pode bater palmas, cantar e dançar durante uma performance, para que esta termine em um estado de êxtase absoluto. A improvisação no *tarab*, tem portanto um papel crucial nesse processo, sendo que, nesse caso, a improvisação é associada ao *ato de compor durante a performance*.

Efetivamente, na forma completa do *tarab*, seu desempenho depende de três fatores inter-relacionados: primeiro, um repertório emocionalmente significativo de recursos de composição partilhados pelos participantes no processo de *tarab*, em segundo lugar, a habilidade do artista de *tarab* de possuir "alma" e ser capaz de conduzir seu desempenho a um estado adequado de êxtase, e terceiro, a disposição musical do ouvinte e sua sensibilidade de comunicação através de intervenções afetivo-musicais durante a performance.⁶⁰ (RACY in: RUSSEL, NETTL, 1998, p.103)

Ressaltamos nesse trecho não só o conceito de participação do ouvinte na performance de *tarab*, mas também os critérios que envolvem essa participação. Nesse gênero o ouvinte precisa de conhecimentos prévios e sua intervenção não é feita aleatoriamente, mas sim de uma forma emocionalmente comprometida com um estado de êxtase almejado tanto pelo ouvinte quanto pelo performer. O ouvinte tem então recursos para interagir de acordo com suas emoções, mas há regras para estas intervenções, incluindo o respeito mútuo entre performer e ouvinte para chegarem juntos ao êxtase.

Com estas observações não estamos sugerindo diretamente esse tipo de manifestação de uma audiência durante uma performance, mas sim a participação de um ouvinte comprometido com uma escuta atenta. Dessa forma, sugerimos que o ouvinte possa ter mais acesso ao próprio conceito da improvisação (ou às várias

⁵⁹ Nesse trecho é interessante citar a contraposição da ideia de escuta em sua totalidade – inculcida na palavra *sama* – com os estágios de escuta propostos por Pierre Schaeffer, em seu *Traité des objets musicaux* (1966), descritos como: *ouvir*, *escutar*, *entender* e *compreender*. A comparação ressalta mais uma vez o aspecto *holístico* da música não ocidental e o *atomístico* da música ocidental, embora chame a atenção para a importância de ambos os aspectos para se pensar a escuta musical, a nosso ver/ouvir.

⁶⁰ “In effect, the full shape of a *tarab*, performance depends on three interrelated factors: first, an emotionally meaningful stock of compositional devices shared by participants in the *tarab* process; second, the skill of the *tarab* artist who possesses “soul” and may be able to render his performance in an appropriate ecstatic state; and third, the listener’s musical disposition and sensitivity communicated through direct emotional-musical input.”

formas de se pensar sobre esta prática) assim como a performance que envolve a prática da improvisação possa ter uma ambiência gerada pelas interações entre performer e ouvinte. Consequentemente, tanto o performer quanto o ouvinte podem se preparar para uma performance.

Como exemplos da recontextualização de tais interações, citamos os formatos de *conferência/recital*, praticados em congressos de música e apresentações que incluem uma sessão de diálogo entre performer e público após a performance.

Podemos citar também apresentações que envolvem a participação dos ouvintes durante a performance no modo de se dispor no espaço, como apresentações em que o ouvinte pode caminhar livremente pelo espaço durante a performance, ou também interagir sonoramente, como no gênero *tarab*.

Vemos a seguir um pequeno resumo das principais características da improvisação na música não ocidental, notando que algumas destas características podem ser encontradas em gêneros da música ocidental nos quais a prática da improvisação também é utilizada:

Aspectos mais frequentes da improvisação na música não ocidental
Improvisação considerada como estágio máximo da performance
Aspecto exploratório do som, à exemplo do <i>raga</i> indiano e do <i>tarab</i> árabe
Maleabilidade do tempo em função de se alcançar uma boa performance
Imersão e envolvimento do performer, sempre atingindo um clímax emocional durante a improvisação e a performance.
Diferentes formas de envolvimento e participação do ouvinte na performance em geral

Fig.2.2- Tabela com aspectos gerais sobre a improvisação não ocidental

2.5.Materiais expressivos: aspectos melódicos e rítmicos

Para finalizar nossas observações sobre alguns formatos de improvisação encontrados na música não ocidental, amostraremos aqui alguns materiais de expressão que consideramos passíveis de recontextualização. Lembramos que nosso estudo consiste em uma pequena amostragem diretamente relacionada à nossa proposta, mas é importante ressaltar que existem mais manifestações ligadas à

improvisação musical nas culturas não ocidentais. Nesse sentido, não temos a intenção de abarcar todas as manifestações musicais registradas pelos estudos da Etnomusicologia, mas sim de elencar conceitos e materiais relevantes para nossa proposta. Lembramos também que os materiais amostrados adiante estão isolados de seu contexto social e cultural, por ser de nosso interesse observá-los em sua essência musical. Os materiais da música não ocidental que vamos amostrar aqui, costumam ser encontrados nos seguintes formatos de improvisação⁶¹:

- **Improvisação interpretativa**⁶²: nesse tipo de improvisação, o performer cria pequenas variações a partir de um tema pré-existente. Como exemplo deste tipo de improvisação podemos citar os formatos de improvisação da música javanesa, na qual os intérpretes não criam temas novos, mas utilizam esse formato de improvisação para “personalizar” sua interpretação de um tema. Podemos citar também o exemplo mencionado por Farâbi ao citar os estágios da improvisação, na qual o instrumentista responde nos intervalos do canto com uma pequena variação do tema cantado e a improvisação a partir de módulos rítmicos e melódicos da música árabe. Tais módulos são chamados de *maqams*, e o performer improvisa explorando as transições e as possíveis combinações entre estes módulos, sendo que este formato modular foi denominado por Bruno Nettl de *building blocks* (1998, p.15). Podemos notar portanto que a improvisação interpretativa contém gradações importantes em seus diversos formatos, que representam diferentes estágios criativos do performer.
- **Improvisação criativa**: nesse caso, o performer cria algo novo, mas observamos que há também algumas gradações desse formato, considerando que estas criações são realizadas a partir de um vocabulário musical pré-existente (incluindo configurações escalares, procedimentos rítmicos e outros materiais que amostraremos em seguida). Nesse sentido, na música não ocidental, a improvisação mais próxima de criar algo totalmente desvinculado

⁶¹ Observando que tais formatos também são encontrados em gêneros da música ocidental como na música barroca, no jazz, no blues e na improvisação livre (esta última em aspectos diretamente relacionados à exploração do som em sua essência, como no estágio inicial do *raga* indiano, que citamos anteriormente).

⁶² Os termos utilizados aqui são adaptações dos termos utilizados no estudo feito por Ali Jihad Racy, em seu texto sobre a improvisação na música árabe. (RACY In: RUSSEL, NETTL, 1998)

de um material prévio, mais ligado à essência sonora, é o estágio inicial do *raga*, chamado *alapa*. Ainda assim, o objetivo da *alapa* é estabelecer uma configuração escalar para seguir a improvisação dentro de uma configuração melódica e de um padrão rítmico. Podemos também citar a improvisação criativa a partir de ostinatos rítmicos, ou rítmico-melódicos. Nesse tipo de improvisação temos uma estrutura fixa, em geral sustentada por um ou mais instrumentistas, enquanto outro instrumentista ou cantor improvisa criativamente. Como último exemplo desse formato de improvisação citamos o formato conhecido por *canto responsorial*, encontrado em regiões da África e em outras práticas, como a *capoeira* encontrada no Brasil. No *canto responsorial*, um único cantor cria temas melódicos e um grande grupo repete suas criações, em geral acompanhado por instrumentos de percussão.

Configurações escalares

Ao mencionarmos o *raga* indiano, vimos sua maneira peculiar de tratar o aspecto melódico, especialmente na improvisação. Podemos citar também a construção modular de caráter melódico dos *maqams* árabes e as polifonias encontradas na África, entre uma série de materiais relacionados aos aspectos melódicos da música não ocidental. Para nossa pesquisa, entre os diversos materiais que envolvem este aspecto, ressaltamos a variedade de configurações escalares encontradas nestas culturas, especialmente as que conduzem a escuta para uma dimensão extra-tonal. Nestas organizações melódicas criam-se novas relações com o som, com as notas e com seu entorno. Consequentemente, criam-se novas percepções contextuais para o ouvinte ocidental, como aconteceu desde o início do século XX, no trabalho dos compositores europeus que tiveram contato com materiais melódicos da música de culturas não ocidentais.

Vejamos alguns exemplos destas configurações escalares, observando que os exemplos são, em alguns casos, aproximações das escalas originais, por estas não estarem inseridas em um sistema temperado de afinação. É interessante relembrar que as configurações fora do padrão tonal trazem uma ambientação harmônica implícita que pode ser explorada em propostas ligadas à processos criativos, como nos exemplos que vimos na primeira parte de nosso trabalho. Muitas destas configurações foram criadas com instrumentos peculiares das culturas não ocidentais, como os

metalofones do gamelão javanês, a cítara indiana, o *balafon*⁶³ africano e o *buzuq*⁶⁴ árabe. Pensando na combinação das configurações escalares fora do padrão tonal com estes instrumentos, ressaltamos o aspecto tímbrico⁶⁵ resultante, que muitas vezes identifica cada uma dessas culturas.

Em relação às configurações escalares utilizadas no *raga*, chamadas de *thâts*⁶⁶, podemos observar sua correspondência com os modos gregos e variações dos mesmos em versões híbridas⁶⁷. Seguem então alguns exemplos de algumas destas configurações:

Fig.2.3- Escala *sléndro*⁶⁸, utilizada no gamelão javanês
(obs: esta configuração também pode ser encontrada com sete notas)
(TITON, 2005, p.234)

Fig.2.4- Tetracorde e Pentacorde utilizados nos
maqams árabes. (RUSSEL; NETTL, 1998, p.375)

⁶³ Utilizado no oeste da África, o *balafon* é uma espécie de xilofone que possui formato curvo, amarrações em couro e cordas, utilizando cabaças como ressonadores. É tocado com duas baquetas.

⁶⁴ Mais utilizado na Síria e no Líbano, o *buzuq* é um tipo de alaúde similar ao bandolim.

⁶⁵ Podemos expandir essa ideia tímbrica pensando em alguns aspectos explorados pela música contemporânea, como o piano preparado, a exploração dos sons multifônicos em instrumentos de sopro, a incorporação do ruído, os processamentos sonoros e a criação de instrumentos híbridos, entre outros.

⁶⁶ Os *thâts* são escalas base para a execução de cada *raga*, mas outras notas podem ser utilizadas durante a performance, fato que, mais uma vez, reforça a maleabilidade da música indiana. Os *thâts* são escalas de 7 notas, e, diferentemente do *raga*, não tem nenhuma “qualidade emocional” (JARAZBHOY, 2011, p.46).

⁶⁷ Devemos aqui mencionar que alguns *thâts* correspondem aos modos gregos, e outros podem ser considerados como modos híbridos, ou seja, o modo com uma ou duas notas diferenciais. Paulo Tiné, em sua tese *Procedimentos Modais na Música Brasileira*, faz uma correspondência dos modos com as escalas do *raga* indiano e cita o aspecto híbrido encontrado em sua organização escalar (TINÉ, 2008, p.41).

⁶⁸ Junto com a escala *pélog*, amostrada em nosso primeiro capítulo, estas são as duas configurações utilizadas no gamelão javanês.

Fig.2.5- Escala *Nawa Athar*, utilizada nos *maqams* árabes
(RUSSEL; NETTL, 1998, p.375)

Fig.2.6- Escala *Hijaz Kar*, utilizada nos *maqams* árabes
(RUSSEL; NETTL, 1998, p.375)

Fig.2.7- Escalas utilizadas em canções de Botswana,
tribo de pigmeus, no Kalahari (ENGLAND apud BLACKING, 1987, p.11)

Fig.2.8- Escalas de sete notas (*thāts*) utilizados como base melódica no *raga*
(JAIRAZBHOY, 2011, p.46)

Procedimentos rítmicos

Embasados nos estudos de David Locke, Marcos Branda Lacerda, Martin Clayton e Simha Arom, a primeira observação que devemos fazer acerca dos procedimentos rítmicos utilizados na música não ocidental é de que há certas concepções rítmicas que diferem bastante das concepções da música ocidental. Nem sempre podemos relacionar estes procedimentos com a ideia ocidental de compasso

ou métrica, por exemplo, mas podemos pensar em como reorganizar alguns destes procedimentos em contextos híbridos, como faremos adiante. Para ilustrar esta nossa primeira consideração, podemos citar o exemplo do *raga* indiano, na qual o tempo, além de maleável, tem um caráter circular, representada pelo ciclo da *tala*:

[...] na *tala*, o tempo 1 representa tanto o fim de um ciclo quanto o início do próximo ciclo; na verdade, os princípios do ciclo da *tala* contrastam fortemente com a maioria dos princípios rítmicos da música ocidental, que geralmente termina no último tempo. A *tala* tende a sugerir um nível de movimento contínuo, característico dos ciclos⁶⁹. (CLAYTON, 2008, p.15)

Pensando ainda sobre o uso da métrica na *tala* indiana, Clayton observa que, por um lado, a métrica construída pela utilização de compassos serve como localizador (quando apontamos algum evento em um determinado compasso), o que acontece também na música ocidental. Por outro lado, na *tala* indiana, a organização métrica também envolve a ideia de *recorrência de padrões rítmicos*, sendo que a música parece estar voltando sempre ao mesmo lugar no tempo, mas de uma forma cíclica, evolutiva (CLAYTON, 2008, p.19)

Completando a ideia de organização métrica, citamos também os padrões rítmicos da música africana, que nem sempre se baseiam em compassos, sendo muitas vezes construídos a partir de uma unidade rítmica formada por relações de periodicidade. Tais relações são frequentemente construídas através da polirritmia, a partir de uma cadeia de padrões interligados, organizados a partir de um pulso primário. Simha Arom, em seus estudos sobre a polirritmia encontrada na região central da África, adota a expressão *isoperiodicidade* no lugar de compassos, ao se referir à organização métrica africana. Para Arom, a ideia de compassos implica em uma organização formada por tempos fortes, fracos e acentuações, conceitos que não se aplicam à música africana (2004, p.211). Ainda sobre as relações de *isoperiodicidade* na música africana, Lacerda cita as tramas complexas que partem desta relação utilizando-se também do recurso de *offbeat timing*, no qual, segundo o autor, “cria-se um plano métrico não coincidente com o plano métrico hierarquicamente definido como básico” (2005).

⁶⁹ “[...] in a *tala*, beat 1 represents both the end of the cycle and the beginning of the next; indeed, the principles of the *tala* cycle contrasts sharply with the rhythmic principles of most Western music which generally ends on the last beat. The *tala* tends to provide a degree of perpetual motion characteristic of cycles.”

Sobre as assimetrias e construções métricas irregulares encontradas na música não ocidental, podemos dizer que o conceito ocidental de assimetria também pode ser interpretado de diferentes maneiras. Na *tala* indiana, por exemplo, há ciclos de 16⁷⁰, 14, 12, 10, 9 e 7 tempos⁷¹, sendo que alguns destes ciclos, sob o ponto de vista da música ocidental, podem ser considerados assimétricos, embora representem a duração regular de um ciclo.

Na música africana, a noção de pulsação também pode ser vista de uma forma diferenciada: na música ocidental, quando falamos em pulsação, pensamos em células de igual duração, representadas por uma determinada figura musical (uma semínima como pulsação de um compasso quaternário, por exemplo). Em algumas regiões da África, a pulsação pode ser composta por mais de uma figura musical, marcando uma periodicidade (duas semínimas e uma colcheia, por exemplo), o que pode também ser visto como um padrão rítmico irregular na música ocidental. Neste último caso, o que determina a métrica na percussão africana é um ciclo estabelecido pela variação da duração das células rítmicas, utilizando uma combinação de células mais longas com células mais curtas. Este tipo de diferenciação, na qual sentimos a pulsação através da combinação entre células mais curtas e mais longas, pode ser também estendida à forma de agrupar os ciclos da *tala* indiana, como vemos nos exemplos abaixo:

- Ciclo *Matta*, 9 tempos formados pelo agrupamento de 2+3+4
- Ciclo *Jhaptal*, 10 tempos formados pelo agrupamento de 2+3+2+3
- Ciclo *Brahma*, 14 tempos formados pelo agrupamento de 2+3+4+5

Esse procedimento, em termos ocidentais, pode ser considerado irregular ou assimétrico, mas ocorre como consequência natural de fatores ligados à expressão e à performance, como vemos nas observações de Clayton:

⁷⁰ O ciclo de 16 tempos é bastante utilizado e é chamado de *Tintal*.

⁷¹ Os tempos no *raga* indiano são chamados de *mātras*.

A diferença é que na música indiana (como, aliás, na maioria da Ásia central e ocidental, e na música dos Balcãs), um dos principais níveis de pulsação que contribui para uma sensação métrica pode ser, em termos ocidentais, irregular [...] na qual alguns pulsos parecem ser mais longos do que outros. [...] Esse tipo de construção métrica pode estar relacionada a uma série de outros fenômenos, em particular, ao uso de métricas nos Balcãs e no Oriente Médio aparentemente ligados a ritmos de dança, nos quais batidas longas estão relacionadas a passos mais lentos, e a distinção entre sílabas longas e curtas está relacionada à prosódia de algumas línguas.⁷² (CLAYTON, 2008, p.40)

É interessante portanto notar que, na música não ocidental, a assimetria foi construída a partir de uma expressão ligada à corporalidade – pensando também na estreita relação entre música e dança –, ao canto e à exploração de combinações métricas ligadas ao aspecto cíclico.

É provável, portanto, que o uso de pulsações “irregulares” como parte integrante de uma estrutura métrica seja bastante difundida, sendo encontrada na Índia e em várias outras regiões da Ásia, em grande parte da África e Europa Oriental (e, provavelmente ausente em grande parte da música tonal da tradição europeia).⁷³ (CLAYTON, 2008, p.41)

Sobre a citação acima, vimos que muitos compositores que fazem parte da tradição europeia foram influenciados pelo contato com procedimentos rítmicos da música não ocidental e recontextualizaram de forma particular estes procedimentos em seus trabalhos. Ainda assim, tais procedimentos, incluindo parâmetros rítmicos assimétricos, não são tão comuns na música tradicional encontrada no ocidente, principalmente quando pensamos em contextos formativos direcionados para o músico adulto⁷⁴. Pensando na assimetria rítmica, nossa consideração nesse trecho é observar que, sob o ponto de vista da música tradicional ocidental, considerando os contextos formativos que trabalham com esse repertório ou com a música popular

⁷² “The difference is that in Indian music (as, incidentally, in much West and Central Asian, and Balkan music) one of the principal pulse levels which contributes to a sense of metre may be, in Western terms, irregular [...] at which some pulses appear to be longer than others. [...] This kind of metrical construction may be related to one or more of a number of other phenomena in particular, the use of apparently related metres in the Balkans and the Middle East as dance rhythms, where long beats correlate to *heavy* dance steps; and the distinction between long and short syllables in the prosody of some languages.”

⁷³ “It may be, therefore, that the use of “unequal” beats as an integral part of metric structure is actually rather widespread, being found in India and several other regions of Asia, much of Africa, and Eastern Europe (and, perhaps, rather unusually absent from most tonal music in the European tradition).”

⁷⁴ Observando que na música contemporânea este tipo de procedimento é amplamente utilizado.

ocidental, muitos dos procedimentos rítmicos da música não ocidental podem ser considerados assimétricos e irregulares. Entretanto, a assimetria nos casos que citamos, é consequência natural de uma determinada organização rítmica, em prol de uma fluência musical. Em outras palavras, estamos dizendo que a assimetria e as métricas complexas baseadas na polirritmia podem ser tratadas de maneira orgânica, não artificial. Tal abordagem pode contribuir para trazer, da mesma forma orgânica, o conceito de assimetria e o estudo de parâmetros rítmicos complexos para o aprendizado musical, pensando em um contexto global de formação.

Feitas estas considerações, vamos amostrar alguns procedimentos rítmicos encontrados na música não ocidental. Vamos concentrar nossos exemplos na música indiana e africana, mas lembramos que há mais materiais que podem ser explorados na música de culturas que não se baseiam na tradição europeia.

Tihai

O *Tihai* é um recurso rítmico utilizado na música hindustani (norte da Índia) que consiste na utilização de um padrão rítmico que é repetido 3 vezes, indicando o fim de uma improvisação rítmica no ciclo da *tala*. Existem vários *tihais*, que, quando tocados, são imediatamente identificados e servem como referência para os performers do *raga* indiano. Vejamos alguns exemplos de *tihais*:

Fig.2.9- *Tihais* da *tala* indiana (CLAYTON, 2008, p.167)

Os *tihais* nem sempre são tocados no início de um compasso (ou da combinação métrica da *tala* em que ele está inserido), podendo aparecer em pulsos deslocados, como no exemplo a seguir:

Fig.2.10- *Tihai* no contexto da *tala* (CLAYTON, 2008, p.168)

Sistemas mnemônicos⁷⁵ por associação silábica

Na música indiana, é comum associar determinados padrões silábicos – geralmente correspondentes às onomatopeias que representam os sons da percussão – aos padrões rítmicos dos ciclos da tala, como auxiliar para sua memorização.

Este procedimento pode ser também estendido à dança, como no estilo do sul da Índia denominado *Katak*. No *raga* hindustani, esse sistema de associação silábica é conhecido por *Bol* e no Sul da Índia, é conhecido por *Solkatu* ou *Konokol*⁷⁶.

Nas duas regiões da Índia são utilizados diferentes fonemas, como veremos abaixo. O primeiro exemplo mostra a associação silábica em alguns ciclos da *tala* do norte da Índia (música Hindustani) e o segundo exemplo mostra algumas associações silábicas e suas células rítmicas correspondentes, utilizadas no sistema *Konokol*, do Sul (música Carnática):

Jhaptāl- 2+3+2+3=10

dhin na dhin dhi na ti na dhin di na dhin

Rupak tāl- 3+2+2= 7

tin ta ti ra ki ta dhin na dhin na tin

Jhumra tāl- 3+4+3+4= 14

dha dha ti ra ki ta dhin dhin dha ge ti ra ki ta tin ta ti ra ki ta dhin dhin dha ge ti ra ki ta dha

Fig.2.11- Associações silábicas da tala indiana, sistema *Bol*, Norte da Índia

(CLAYTON, 2008, p.41)

⁷⁵ O processo mnemônico é aquele que se utiliza de associações imagéticas ou sonoras como suporte para a memorização. Em nosso caso, estamos citando o processo que associa sílabas com padrões rítmicos.

⁷⁶ Observando que o *Solkatu* se refere apenas às sílabas isoladamente, e o *Konokol* considera as sílabas utilizadas dentro de um contexto de concerto musical ou performance. (NELSON, 2008, p.3)

Fig.2.12- Associações silábicas do sistema *Solkatu/Konokol*, sul da Índia
(NELSON, 2008, p.15)

Construções de pulsação e tramas rítmicas

Citado por John Blacking em seus estudos sobre a música da tribo de Venda, esse procedimento consiste em construir uma estrutura rítmica a partir de um sistema de pulsações resultante da interação entre dois ou mais performers (no caso, instrumentistas de percussão). Vejamos os dois exemplos abaixo, lembrando que utilizamos aqui a noção não ocidental de pulsação (também é considerada pulsação aquela construída por pulsos longos e curtos), especialmente no segundo exemplo:

Fig.2.13- Ritmo construído a partir de duas pulsações simultâneas, Venda, África
(BLACKING, 1974, p.28)

Fig.2.14- Ritmo construído a partir de três pulsações simultâneas, Venda, África
(BLACKING, 1974, p.29)

Em seus estudos sobre o ritmo *Solegebe*, praticado no culto *Fon*, da cidade de Oueridah, Benin, Lacerda descreve sua textura rítmica básica, na qual observamos a construção de uma estrutura rítmica por padrões rítmicos de *isoperiodicidade*. Nesta estrutura, o padrão tocado pelo *Gan* é composto pela combinação de mais de um valor rítmico e a utilização do *offbeat timing* estabelece uma segunda pulsação defasada em uma colcheia em relação à pulsação principal.

Fig.2.15- Textura rítmica de *Solegebe*, culto *Fon*, Benin
(LACERDA, 2005)

Polirritmias e cross-rhythm

David Locke, em seus estudos sobre o ritmo chamado de *Gahu*, encontrado nas regiões africanas de Gana, Togo e Benin, mostra a primeira parte da estrutura do *Gahu*, chamado de *call*. Nessa parte, um tambor que tem a função de liderança (o papel de *leading drum*, geralmente realizado nos tambores denominados *boba* e *atsimevu*) faz o primeiro chamado para iniciar a percussão e também a dança que é associada a este ritmo. No *call* da percussão, Locke atenta para o procedimento chamado de *cross-rhythm*, um tipo de polirritmia resultante da superposição entre duas ou mais linhas rítmicas constantes baseadas em valores diferentes, construídos sob um ponto de convergência. Nesse procedimento pode também haver uma sensação de múltiplas acentuações fraseológicas em uma única linha durante sua execução, como vemos no exemplo:

Fig.2.16- Cross-rhythm encontrado na primeira parte do ritmo *Gahu*
(LOCKE, 1998, p. 83)

Ostinatos rítmicos e melódicos

Aqui exemplificamos uma estrutura feita a partir de um ostinato que combina ritmo e melodia, servindo de base para que a improvisação aconteça. Comparado com os outros procedimentos, o exemplo que vamos amostrar aqui possui estrutura simples, mas muitos ostinatos encontrados na música não ocidental podem ser também associados à parâmetros rítmicos assimétricos e complexos, com ou sem o apoio de uma configuração melódica. Vejamos então um exemplo de uma estrutura baseada em um ostinato, utilizada em Mali, na África ocidental, por Souleymane Traoré (conhecido por Neba Solo), instrumentista de *balafon*:

Fig.2.17- Afinação do balafon

Fig.2.18- Ostinato criado para improvisação de Neba Solo
(MONSON In: SOLIS; NETTL, 2009, p.28)

2.6.O aspecto da corporalidade

Como vimos nos estudos de John Blacking, a forte corporalidade do músico é uma característica marcante na performance africana, sendo que podemos estender esta consideração à maioria das culturas não ocidentais. Nesse aspecto da corporalidade, há três formas de integração corpo/música que consideramos relevantes para nosso trabalho:

- O instrumentista ligado fisicamente ao seu instrumento, sendo o instrumento tratado como uma extensão do performer.
- A ligação estreita entre a dança e a música em algumas das práticas encontradas das culturas não ocidentais.
- O aspecto da espacialidade, implícito nas práticas que envolvem a dança.

Sobre o primeiro item, vejamos o trecho abaixo, no qual um instrumentista de *taiko* menciona sua relação com o instrumento:

Acreditamos que o *taiko* para nós não é apenas um tambor: mas sim a conexão entre o tambor e o instrumentista. Dessa forma, se em um dado momento nos concentramos muito em aspectos técnicos e perdemos aquele sentimento ou espírito inerente ao fato de tocar, então o tocar se resume apenas a um tambor. Instrumentista e instrumento ficam separados. Nesse caso, o instrumentista está apenas usando o tambor no lugar de estabelecer uma relação com o instrumento.⁷⁷ (WISA apud POWELL In: BRESLER, 2004, p.183)

Em relação a este depoimento, citamos mais uma vez a importância dos aspectos de imersão na performance, aqui estabelecido pela profunda relação do performer com seu instrumento e seu envolvimento emocional ao tocá-lo. Na música não ocidental, os aspectos ligados ao sentimento, ao envolvimento emocional e à interação física do músico com seu instrumento parecem estar acima do aspecto técnico. A corporalidade, no caso da música não ocidental, é portanto mais um

⁷⁷ “We believe that *taiko* for us is not just the drum: but it’s the connection between the drum and the player. So at a certain point if we concentrate too much on technicality and we lose that feeling or that spirit behind the playing then it becomes just the drum. They become separated. The player is just using the drum rather than creating the relationship with it.”

elemento a contribuir para um maior envolvimento do músico durante sua performance. Sobre este envolvimento do músico e seu corpo como meio ativo na prática da improvisação, Costa, no artigo *A ideia do corpo na improvisação*, acrescenta:

Quando falamos sobre *os efeitos da performance em tempo real no próprio corpo dos músicos e as afetividades ativadas antes e durante a performance* pensamos em algo muito forte, ligado à noção de prazer físico e lúdico que percorre, como um vetor de vital importância, toda prática de improvisação. A relação com o instrumento, neste caso, seja qual for, a gestualidade, o prazer motor, a escuta do som produzido, a possibilidade de manipulação, o prazer da enunciação, da expressão; tudo isso gera uma espécie de “gozo”. (2008,p.90)

Sobre as considerações de Costa, lembramos sobre o envolvimento impresso na prática da improvisação como uma espécie de apogeu da performance, sendo que a corporalidade do músico está bastante presente em alguns gêneros de improvisação do ocidente e do oriente. Ainda, segundo Costa⁷⁸, “quando o instrumentista improvisa ele entra em contato direto, criativo e corporal com os elementos sonoros e musicais constituintes das “linguagens” em que ele atua” (2008,p.92), corroborando para nossa ideia anterior sobre o músico de “corpo inteiro” na performance, acrescida da ideia de que um improvisador tem uma relação de extremo conhecimento e fluência sob os materiais expressivos e procedimentos musicais dos quais se utiliza.

Sobre a estreita ligação da música com a dança, observamos que, em algumas das culturas não ocidentais as duas não existem separadamente. Este é o caso do ritmo *Gahu*, citado anteriormente; do gamelão javanês, que envolve um *ensemble* de música e dança; do *Katak* do sul da Índia, que consiste em uma dança de aspecto extremamente rítmico e que costuma ser acompanhada por instrumentos de percussão como a *tabla*; e o *taiko* japonês, no qual os percussionistas executam uma movimentação associada à dança, entre outros exemplos. Citamos ainda o aspecto da espacialidade, considerando que a dança produz o movimento no espaço, o deslocamento, e, conseqüentemente, novas relações com os aspectos sonoros. Sendo assim, o som de um músico em movimento, ou de um músico que toca baseado na movimentação de um bailarino, por exemplo, pode ser diferente do som emitido por

⁷⁸ Embora o texto de Costa esteja mais voltado para a prática da improvisação livre, aqui estendemos suas considerações para a improvisação como um todo.

um músico que está parado ou de um músico que não toca pensando nessa associação. A emissão sonora na performance pode portanto decorrer de estímulos provindos do movimento, aspecto este que exploraremos mais adiante.

XXX

Por mais que tenhamos abarcado diversos conceitos e materiais, podemos dizer que esta foi apenas uma pequena amostragem em relação aos procedimentos musicais encontrados na culturas não ocidentais. Ainda assim, consideramos que tratamos de aspectos fundamentais relativos à performance e à improvisação musical para, em seguida, investigar como estes foram trazidos para contextos formativos da música ocidental. Nossa intenção vai em direção a contextos híbridos, que estabelecem ambientes multiculturais e promovem conversas transculturais, além de trazer elementos para se pensar a música em sua essência e como um todo, retomando mais uma vez a ideia da epígrafe deste capítulo.

Como já nos mencionou Steve Reich no capítulo anterior, nossa intenção não é propor a reprodução de contextos e sonoridades da música não ocidental ou defender a criação de uma nova escola musical no ocidente sob padrões orientais (até porque, teríamos que decidir, entre muitos, qual o padrão a seguir...). Pensando que o contexto de formação adulta encontrado no ocidente segue, em grande parte, a tradição europeia, queremos observar como os procedimentos, conceitos e materiais da música não ocidental podem dialogar e interagir com essa realidade. Ressaltamos ainda que tal interação existe hoje tanto do oriente para o ocidente como do ocidente para o oriente, embora nosso estudo consista na abordagem da primeira situação.

Nesse contexto, nosso foco daqui em diante é o estudo da performance e da prática da improvisação em contextos formativos híbridos para o músico adulto.

CAPÍTULO 3

DESDOBRAMENTOS DOS MATERIAIS DA MÚSICA NÃO
OCIDENTAL EM CONTEXTOS FORMATIVOS DO OCIDENTE:
CORPORALIDADE, HIBRIDISMO E IMPROVISACÃO

*“A cultura humana não é algo para ser apenas transmitido, perpetuado ou conservado, e sim algo que está sob constante reinterpretação. Como um elemento vital do processo cultural, a música é, no melhor sentido do termo, **recriacional**: ajudando para que nós e as nossas culturas sejam renovadas, transformadas⁷⁹.”*

(SWANWICK, 2005/1998, p.119)

⁷⁹ “Human culture is not something to be merely transmitted, perpetuated or preserved but is constantly being re-interpreted. As a vital element of the cultural process, music is, in the best sense of the term, *re-creational*: helping us and our cultures to become renewed, transformed.”

Pensando nos procedimentos e conceitos que permeiam a música de culturas não ocidentais, vamos atentar para a diversidade desses materiais e seus possíveis desdobramentos. Em uma realidade cada vez mais propícia para iniciativas multiculturais, o diálogo com os materiais, procedimentos e conceitos amostrados no capítulo anterior pode ser significativo se aplicado em contextos formativos para o músico adulto. Neste terceiro capítulo, nosso foco principal será então novamente o diálogo, a transformação e a recontextualização de elementos da música não ocidental, agora em contextos formativos do ocidente.

Começando pela ideia da corporalidade, forte marca das culturas não ocidentais, primeiramente veremos que esta pode estar associada a processos cognitivos nos estudos mais recentes sobre o conhecimento dinâmico e sua relação com o ambiente. Para relacionar a ideia da corporalidade aos estudos atuais sobre a cognição humana, traçaremos um panorama geral sobre o assunto, discorrendo sobre os conceitos de *affordance*, *embodied mind* e *cognição situada*. Transpondo estes conceitos para a música sob o mesmo enfoque, veremos também como alguns educadores do ocidente abordaram a ideia da corporalidade em propostas de formação musical. Após os estudos acima descritos, abordaremos contextos formativos de caráter híbrido e multicultural, observando como alguns Institutos de Artes do ocidente absorveram e continuam a absorver elementos da música não ocidental em sua grade curricular, incluindo cursos de graduação em música, cursos de especialização e iniciativas isoladas. Embora nossa proposta final se concentre na prática da improvisação, veremos como materiais e conceitos provindos da música não ocidental influenciaram contextos formativos que envolvem a performance musical e processos criativos em geral.

Ainda sob este foco, discorreremos sobre a prática da improvisação em contextos formativos em nível superior, incluindo estudos de educadores que abordaram o tema da improvisação sob diversos aspectos, defendendo, inclusive, a importância desta prática em contextos de formação musical no ocidente. Por fim, vamos consolidar o conceito da transculturalidade utilizada em contextos formativos, incluindo a ideia da criação de ambientes híbridos para a prática da improvisação.

3.1.A corporalidade associada à processos cognitivos: *affordance*, *embodied mind* e *cognição situada*

Você diz “Eu” e fica orgulhoso dessa palavra. Mas melhor do que isso – embora você não acredite – é seu corpo e sua grande inteligência, que não diz “Eu”, mas interpreta o “Eu”.⁸⁰ (NIETZSCHE, 1961, p.62)

Iniciando nosso terceiro capítulo, vamos delinear um panorama resumido sobre as ideias associadas ao aspecto da corporalidade na atualidade e suas aplicações a partir da proposta de diálogo com os materiais da música não ocidental. O aspecto da corporalidade nos estudos sobre o conhecimento humano é hoje bastante discutido em reflexões sobre o corpo como mediador do conhecimento de um indivíduo através de seu contato com um determinado meio. A ideia de interação com o meio foi estabelecida no conceito de *affordance*, proposto por Gibson, segundo o qual “As *affordances* do ambiente são os materiais que este oferece ao indivíduo, e que estes podem ser utilizados para o bem ou para o mal⁸¹” (1979, p.127). Sobre as possíveis reflexões a partir das interações entre o indivíduo e um determinado ambiente, considerando suas *affordances* “Gibson propõe que, em qualquer interação entre um agente e um determinado ambiente, as condições ou qualidades inerentes a cada ambiente definem as ações que o agente vai executar neste ambiente⁸²” (GREENO, 1994). Desse modo, o ambiente modifica o indivíduo, que por sua vez modifica o ambiente, estabelecendo relações cognitivas dinâmicas, baseadas na ação e na incorporação do que é oferecido em um determinado ambiente. Esta ideia de Gibson modificou o conceito que se tinha do conhecimento, tratado anteriormente como estático e independente de suas possíveis interações contextuais. Nessa abordagem do conhecimento em ação e reação com um determinado ambiente, o corpo do indivíduo passou a ter um papel de extrema importância nessa inter-relação.

A ideia do corpo como meio ativo para a construção do conhecimento é conhecida hoje por *embodied mind*, sendo que esta concepção tem sido amplamente discutida na atualidade. O conceito da *embodied mind* começou a ser tratado na

⁸⁰ You say “I” and you are proud of this word. But greater than this – although you will not believe in it – is your body and its great intelligence, which does not say “I” but performs “I”.

⁸¹ “The affordances of the environment are what it offers the animal, what it provides or furnishes, either for good or ill”

⁸² “Gibson proposed that in any interaction between an agent and the environment, inherent conditions or qualities of the environment allow the agent to perform certain actions with the environment”

metade do século XX em áreas do conhecimento como a filosofia, a fenomenologia, a educação e a sociologia.

No campo da filosofia, a ideia da integração corpo/mente surgiu em oposição às ideias de Platão (427-347 a.C.) que, ao discorrer sobre a educação, defendia a supremacia do intelecto sobre o corpo (BRESLER, 2004, p.14). O primeiro filósofo que concebeu o corpo como parte atuante do conhecimento, chamando a atenção para uma forma “corporificada” de inteligência foi o alemão Friedrich Nietzsche (1844-1900). Outros estudiosos retomaram o assunto, como o filósofo, psicólogo e educador americano John Dewey (1859-1952), que debateu a divisão entre corpo e mente e as várias formas de segregação em geral, e os filósofos franceses Paul Sartre (1905-1980) e Merleau Ponty (1908-1961), que promoveram o ressurgimento dos estudos da fenomenologia do corpo no campo da filosofia.

O grande problema da mente e do corpo é a sugestão de uma divisão: eu não conheço nada tão desastrosamente afetado pelo hábito de divisão como este tema em particular. [...] Os males que sofremos na educação, na religião, no materialismo dos negócios e na indiferença dos "intelectuais" perante a vida real, em toda a separação existente entre conhecimento e a prática – todas essas divisões testemunham a necessidade de ver mente-corpo como um todo integral.⁸³ (DEWEY, 2008, p.248)

A questão da divisão mencionada por Dewey também nos faz pensar nos aspectos *holístico* e *atomístico* discutidos no capítulo anterior. Ao sugerir um processo de cognição através de uma *mente corporificada* não podemos deixar de associar esta ideia com um *todo cognitivo* de caráter holístico. Retomando nossas considerações acerca destes aspectos, podemos considerar as iniciativas e os estudos que estamos citando neste trecho como mais uma forma de propor um novo equilíbrio entre as abordagens de enfoque holístico e atomístico. Nesse sentido, o corpo como meio ativo para a cognição associado à ideia da *embodied mind* vem se ampliando em trabalhos de diversos estudiosos, ganhando espaço também em contextos formativos.

Citando ainda os estudos da neurociência, o conceito de *embodiment* ou *corporificação* foi recentemente tratado em estudos de Francisco Varela (1946-2001),

⁸³ “The very problem of mind and body suggests division: I do not know of anything so disastrously affected by the habit of division as this particularly theme. [...] The evils, which we suffer in education, in religion, in the materialism of business and the aloofness of “intellectuals” from life, in the whole separation of knowledge and practice – all testify to the necessity of seeing mind-body as an integral whole.”

George Lakoff (1941-), Robert Turner (1946-) e Steven Johnson (1968-), entre outros, sendo definido como a *integração entre corpo físico ou biológico com o corpo fenomenológico ou experiencial*, sugerindo uma junção entre corpo e mente, numa rede que integra o pensar, o ser e o interagir com o mundo ao seu redor (VARELA, THOMPSON e ROSCH, 2001, p. xviii).

Fechando nossas observações sobre diferentes enfoques em uma perspectiva que considera o corpo como agente ativo no processo cognitivo, citamos ainda o termo *cognição situada* apresentado em meados de 1987-88 pela pesquisadora e antropóloga Jean Lave e Suchman. A ideia da *cognição situada* abrange os conceitos de *affordances* e *embodied mind* discutidos anteriormente, sendo que “a *cognição situada* surge para apresentar um olhar que coloca a aprendizagem e formação do conhecimento como atividades dinâmicas, que estão em constantes reavaliações para possibilitar ao indivíduo uma vivência adaptativa” (Schneider, 2011). Sobre a *cognição situada* relacionada aos nossos estudos, destacamos a ideia de hibridismo exposta desde nossa introdução. Pensando nos ambientes híbridos e multiculturais que podem ser criados a partir de diálogos e interações com materiais de outras músicas, podemos também associar esses ambientes à ideia de *cognição situada*. Desta forma, a recontextualização de materiais de outras músicas pode gerar outros ambientes de aprendizado, outras *affordances* e outras *corporificações* ou mesmo *ressignificações* destes materiais em ambientes de aprendizado e performance musical. Pensando então nesses conceitos em relação às novas concepções de cognição e no papel do corpo como meio ativo nesse processo, passamos a estudar a ideia da corporalidade aplicada especificamente ao conhecimento relacionado a aspectos rítmicos e à performance musical.

3.2.A ideia da corporalidade na música: ritmo, *embodied mind* e domínio do movimento

Transpondo as ideias que expusemos anteriormente para a música, podemos dizer que o ritmo representa um dos primeiros aspectos musicais diretamente relacionados ao conceito da *embodied mind*.

Provavelmente, a prova mais evidente e amplamente citada sobre a ligação entre música e corpo vem de um caráter temporal ou processual da música, um caráter que se manifesta em coisas como pulso, tempo, ritmo: um conjunto de fenômenos muitas vezes descritos como um movimento ou sentimento rítmico. [...] As teorias de Dalcroze há muito salientaram a importância da experiência corporal associada à percepção e aptidão musical, e o movimento é uma consideração fundamental em muitos, ou mesmo na grande maioria das abordagens pedagógicas sobre o ritmo.⁸⁴ (BOWMAN In: BRESLER, 2004, p. 38)

Com respeito à associação do conceito da *embodied mind* à cognição rítmica, podemos observar que em muitas culturas não ocidentais esta cognição está fortemente associada à corporalidade. Na África, por exemplo, o aspecto corporal está tradicionalmente ligado ao aprendizado musical – especialmente quando relacionado à cognição rítmica – utilizadas para tocar instrumentos de percussão, na dança ou no mesmo em situações do cotidiano. Sobre a dança na África, esta é uma manifestação relevante deste tipo de cognição, sendo que os dançarinos africanos “dançam e cantam seu mundo com seus corpos” (MANS In: BRESLER, p.91).

No passado, muitos processos de aprendizado de origem indígena aconteceram através da transmissão corporal e da imersão cultural. [...] A percussão era ensinada por um mestre percussionista que demonstrava fisicamente ou mesmo "trabalhava" as mãos do aprendiz, de modo a imprimir a correta relação entre tensão/relaxamento, utilização de energia e precisão rítmica. Esse sentido de corporificação é, eventualmente, internalizado e torna-se uma forma de corpo consciente.⁸⁵ (MANS In: BRESLER, p.90)

Ainda sobre a corporalidade utilizada para processos cognitivos em geral, a mesma autora que citamos acima observa a importância deste tipo de enfoque, com a ressalva de que este poderia ser muito mais utilizado em contextos formativos:

⁸⁴ “Probably the most conspicuous and oft-cited evidence of linkage between music and body comes from music’s temporal or procedural character, a character that manifests itself in things like pulse, tempo, rhythm: a cluster of phenomena often described as movement or time-feel [...] The theories of Dalcroze have long stressed the importance of bodily experience to musical perception and aptitude, and movement is a major consideration in many if not most pedagogical approaches to rhythm.”

⁸⁵ “In the past, much indigenous learning took place through bodily transmission and cultural immersion. [...] Drumming was taught by a master drummer physically demonstrating or even “working” the apprentice’s hands so as to inculcate the right tension-release, energy input and timing. This embodied sense is eventually internalized and becomes a form of mindful body.”

Quando a dicotomia mente-corpo é superada e utilizamos um corpo pensante, toda uma gama de possibilidades de ensino-aprendizagem se abre para nós. [...] Nas escolas, no entanto, o sentido proprioceptivo raramente é utilizado em sua totalidade como um meio de aprendizagem. A razão pela qual este importante raciocínio espacial permaneça subvalorizado e subaproveitado na educação é um mistério⁸⁶. (Ibidem, p.91)

Um outro ponto inculcado no conceito de *embodied mind* é a ideia de que o conhecimento é adquirido de forma particular, ou seja, cada indivíduo pode ter uma relação corpo/mente diferenciada a partir de um mesmo conceito. Cada indivíduo pode incorporar, traduzir e expressar conceitos de forma única, na qual a “compreensão corporificada é sempre aquela formada a partir de um determinado ponto de vista, e portanto sempre parcial, ainda que esta compreensão permaneça profundamente nossa⁸⁷” (BOWMAN In: BRESLER, 2004, p.30). O conhecimento corporificado, portanto, está sempre em constante movimento e transformação.

Aplicando tal observação para a performance e a improvisação musical, podemos pensar na ideia da *embodied mind* para explicar as diferentes interpretações de uma mesma peça e ressaltar a improvisação como uma forma de expressão única.

Dessa forma, a performance e a improvisação são manifestações bastante vinculadas à corporalidade em seus diversos aspectos, sendo a improvisação a expressão máxima do músico como indivíduo único em seu processo de incorporação e expressão sonora⁸⁸. Especificamente sobre a corporalidade e o conceito de *embodied mind* aplicados aos sistemas cognitivos relacionados à música, vejamos alguns de seus desdobramentos no ocidente:

Começando pelo trabalho do educador franco-suíço Emile-Jacques Dalcroze (1865-1950), este criou sua metodologia pensando a princípio em desfazer certa rigidez corporal do músico erudito de sua época, proporcionando a este músico um fazer musical mais prazeroso e mais conectado com seu corpo, sendo uma

⁸⁶ “When the mind-body dichotomy is overcome and we utilize a thinking body, a whole realm of teaching-learning possibilities opens up to us. [...] In schools, however, the proprioceptive sense is seldom fully utilized as a medium of learning. The reason why this important spatial sense remains undervalued and underutilized in education is a mystery.”

⁸⁷ “Embodied understanding is always the view from somewhere, and therefore always partial; yet it remains profoundly ours”

⁸⁸ Apesar da composição (quando pensada individualmente) também ser uma manifestação relacionada a uma expressão única de cada músico, em nosso trabalho, não estamos considerando esta atividade como diretamente relacionada ao conceito de *embodied mind*. Observamos, entretanto, que a composição sob contextos híbridos e as gradações existentes no percurso da improvisação à composição podem eventualmente ser relacionadas a este conceito.

metodologia inicialmente elaborada para músicos adultos. Com este enfoque, Dalcroze elaborou propostas ligadas ao desenvolvimento rítmico pelo movimento e incluiu a improvisação sob diversos aspectos em suas propostas, inserindo práticas que não faziam parte dos materiais disponíveis para a formação do músico erudito do início do século XX. Nestas práticas, a corporalidade, a acuidade rítmica e a improvisação, representaram elementos-chave para a elaboração de sua metodologia.

Foi Émile-Jacques Dalcroze quem primeiro associou o ritmo musical à consciência motora para sua expressão mais plena. Suas pesquisas levaram-no à elaboração de um sistema de integração entre movimento e ritmo projetado para desenvolver o domínio do ritmo musical. Este sistema de educação musical utiliza o corpo como intérprete do ritmo musical e é conhecido em todo o mundo como *Euritmia*⁸⁹. (FINDLAY, 1999, p.2)

Sobre Dalcroze, podemos também observar que o educador baseou-se na música ligada à tradição clássica europeia e em um universo de caráter tonal na grande maioria de suas propostas, considerando que sua metodologia foi criada para músicos inseridos nesse contexto. Como observa a educadora Marisa Fonterrada “é possível perceber que Dalcroze estava inteiramente engajado nas questões de seu tempo, mas seus instrumentos de interpretação da realidade permaneciam inseridos no pensamento romântico⁹⁰” (2008, p.126). O direcionamento da metodologia de Dalcroze para o pensamento romântico e para a música de tradição europeia pode ser observada até hoje em cursos de formação em sua metodologia difundidos em vários países do ocidente⁹¹ oferecendo uma forma orgânica de entender, interiorizar e incorporar conceitos musicais dentro desse contexto. Sob este aspecto, se considerarmos a variedade de configurações escalares e procedimentos rítmicos da música de culturas não ocidentais amostrados em nosso capítulo anterior, podemos atentar para o fato de que a proposta deste educador pode ainda ter desdobramentos

⁸⁹ “It was Emile-Jacques Dalcroze who first realized that musical rhythm depends absolutely on motor consciousness for its fuller expression. His researches led him to evolve a system of rhythm movement designed to develop mastery of musical rhythm. This system of music education uses the body as the interpreter of musical rhythm and is known the world over by *eurhythmics*”

⁹⁰ Este tipo de pensamento sugere que a arte seja fortemente atrelada à expressão de sentimentos e defende a criação de métodos racionais e definitivos (FONTEERRADA, 2008).

⁹¹ O principal centro de estudos no método Dalcroze é o *Institut Jacques-Dalcroze* em Genebra, Suíça, sendo que há vários cursos de especialização oferecidos nos Estados Unidos, Europa, Reino Unido e Austrália. O brasileiro naturalizado na Suíça Iramar Rodrigues – formado pelo instituto de Genebra, aonde trabalha há mais de 30 anos – costuma vir anualmente ao Brasil para dar cursos sobre esta metodologia.

em contextos diversos. Ressaltamos portanto a importância da contribuição de Dalcroze em materiais didáticos e conceitos que alavancaram uma série de transformações em contextos formativos de música a partir da metade do século XX.

Depois de Dalcroze, outros educadores criaram metodologias envolvendo a prática corporal como ferramenta de ensino. Entre estes educadores podemos citar Edgar Willems (1890 - 1978), Carl Orff (1895-1982), Violeta Gainza (1930-) e Murray Schafer (1933-). Estes educadores defenderam/defendem a ideia da utilização do corpo para sensibilizar o aluno que estuda música, sendo que seus trabalhos enfatizam a proximidade entre a prática corporal e o desenvolvimento de estruturas cognitivas. Os educadores em questão também valorizam a ação corporal em seu aspecto mais amplo, destacando que o verdadeiro ritmo está presente em ações cotidianas do ser humano, tais como: andar, respirar, o pulsar do sistema circulatório e movimentos sutis causados pela emoção ou por pensamentos. Por fim, tais educadores defendem que os movimentos instintivos que nos são inerentes podem ser utilizados para despertar a vivência interior do ritmo, como exemplificado abaixo na citação sobre a metodologia criada por Carl Orff:

Na metodologia Orff, o movimento é uma ajuda indispensável para o desenvolvimento de habilidades musicais e a formação de conceitos. Ele ajuda o aluno a assimilar vários aspectos rítmicos como o pulso, modelos ou padrões, medidas e tempos. A direção melódica e qualidades como dinâmicas e cores podem ser expressas em movimento e este pode ilustrar texturas, formas e situações dramáticas de modo concreto. (LIMA; RUGER, 2007, p.105)

Pensando nas diversas abordagens citadas referentes à utilização do corpo no aprendizado musical e em sua importância, destacamos também que tal abordagem é até hoje bastante explorada na educação infantil, mas pouco utilizada nos cursos de graduação em música, assim como a prática da improvisação. Sobre esta questão, podemos observar que a maioria dos educadores com propostas de inovação na educação musical, mesmo os que iniciaram seu trabalho com adultos, acabaram direcionando grande parte de suas propostas para crianças.

Como exemplo observamos que Orff, assim como Dalcroze, iniciou seu trabalho com adultos⁹². No caso de Orff, o educador começou seu trabalho ao lado da dançarina Dorothea Gunter na *Gunter Schule*, na qual os dois desenvolveram uma

⁹² Lembrando que Dalcroze direcionou sua metodologia para músicos com formação prévia.

proposta criativa da integração de música e movimento para professores de educação física. Nesta escola Orff criou instrumentos de percussão, conhecidos hoje por “instrumentos Orff”, sendo que a ideia era que os participantes trocassem os papéis utilizando esses instrumentos, para que todos pudessem tocar e dançar. A escola foi destruída na 2ª guerra, sendo que, anos depois, Orff retomou suas pesquisas, iniciando um trabalho dirigido para crianças, deixando peças para serem executadas em cinco volumes intitulados *Orff-Schulwerk*. (FONTERRADA, 2008, p.160).

Voltando ao tema da corporalidade, considerando ainda a impossibilidade de abordar toda sua amplitude, nosso recorte neste trabalho será o de abordar apenas a conexão corpo/música mais voltada para o aspecto rítmico. Neste aspecto, relembramos que essa mesma conexão é bastante frequente na música não ocidental, como na música africana e na indiana, nas quais existe uma profunda relação entre dança e música sob o aspecto rítmico em geral.

3.2.1.Laban e o domínio do movimento: transposições para a música

O último aspecto que queremos tratar a respeito do tema da corporalidade é o movimento corporal em si, ou seja, considerando o movimento corporal como instrumento para um processo cognitivo do qual o músico possa se valer. Embora nosso trabalho se concentre apenas na exploração do tema da corporalidade no aspecto ligado à cognição rítmica e suas aplicações na improvisação musical, podemos pensar em alguns conceitos a respeito do movimento que possam auxiliar o músico a explorar com maior profundidade experiências que envolvam a integração corpo/música sob a abordagem que estamos propondo.

Um dos grandes estudiosos do movimento corporal e responsável por uma contribuição relevante na forma de se pensar o movimento foi o dançarino austro-húngaro Rudolf Laban (1879- 1958). Embora Laban tenha direcionado seus estudos e sua metodologia para bailarinos, atores e cantores⁹³, encontramos muitos elementos que podem ser transpostos para nossa proposta. Quando pensamos no movimento relacionado ao aspecto rítmico, parece-nos comum pensar em movimentos relacionados à coordenação motora, como batidas de pés e de mãos, associados a

⁹³ Para Laban, estes artistas eram os que mais se valiam do movimento quando estavam no palco.

movimentos percussivos em geral. Menos comum, a nosso ver, seria pensar na ideia de deslocamento no espaço, na exploração de planos e direções, na consciência do uso de diferentes articulações do corpo e na exploração de qualidades de movimento como o *deslizar, torcer, pular e girar*, por exemplo.

Nas propostas de Laban, vários aspectos como os descritos acima são tratados com o objetivo do profundo *domínio do movimento*, pensando em trazer a máxima consciência do movimento para o artista. Essa consciência vem através de um longo processo de estudo, que consiste na observação de movimentos cotidianos, na exploração do movimento espontâneo e numa série de propostas que fortalecem a transposição do movimento para o palco. Nessa última ação, segundo Laban, o artista com profundo domínio de seu movimento pode proporcionar um maior envolvimento do espectador durante uma performance. Sendo assim, “o poder de fazer com que as pessoas acreditem em coisas quase que inefáveis reside inteiramente na capacidade bem cultivada do artista para o movimento” (LABAN apud ULLMANN, 1978, p.233).

Em relação às propostas de Laban diretamente ligadas à integração corpo/ritmo, citamos abaixo um exercício que associa pulsações formadas pela combinação de valores rítmicos mais longos e mais curtos – denominados pelo autor como *tempo-ritmo* – com a movimentação no espaço. Laban utiliza esses pequenos padrões rítmicos inspirado em padrões das danças gregas, que, segundo estudos do autor, eram formadas por determinadas combinações de pulsos mais longos e mais curtos⁹⁴. Cada uma dessas danças representava um tipo de emoção ou característica humana – como graciosidade, solenidade ou excitação – e era utilizada para diferentes ocasiões. Tais danças costumavam também ser combinadas com configurações escalares que originaram as configurações modais que conhecemos no ocidente. Vale então lembrar a semelhança desse tipo de formação de pulsação com os exemplos que vimos da música africana no capítulo anterior. Também lembramos dos vários ragas indianos associadas a determinados estados emocionais, assim como nas danças gregas citadas por Laban.

⁹⁴ No livro *Domínio do Movimento*, Laban menciona os ritmos fundamentais das danças gregas formados pela variação de agrupamentos de duas a seis unidades rítmicas longas e curtas, como *troqueu, anapesto, dáctilo e jâmbico*. (LABAN apud ULLMANN, 1978, p.198-199).

Exemplo de exercício proposto por Laban

Crie desenhos de passos⁹⁵ usando os seguintes ritmos várias vezes seguidas:

Fig.3.1- Exercício de tempo-ritmo associado ao movimento, proposto por Laban

- a. Compare os desenhos dos passos que você criou uns com os outros e acentue as ações corporais características de cada um.
- b. Produza variações de cada desenho de passo introduzindo gestos de pernas sem alterar o ritmo original.
- c. Invente sequências de gestos de braços em cada ritmo, com o uso claro das diversas articulações (ombro, cotovelo, punho e dedos), tanto simultânea quanto sucessivamente.
- d. Observe mudanças de direções e planos em relação a cada ritmo e produza variações fazendo trocas de cada um pelo seu oposto, ou seja, o ir à frente é substituído pelo ir para trás; para cima é trocado para baixo, etc.

(LABAN apud ULLMANN, 1978, p. 74)

O exercício proposto por Laban trabalha ao mesmo tempo a precisão rítmica, a utilização do espaço, a consciência corporal, a interação/observação em grupo e o processo criativo pelas vias do movimento. Consideramos tais aspectos fundamentais para se tratar a corporalidade em conjunto com a música, e vamos nos valer de ferramentas semelhantes para abordar a improvisação musical em contextos híbridos.

Devemos ainda observar que educadores que abordaram o movimento na música – como Dalcroze e Orff – exploraram aspectos como o deslocamento no espaço, a interpretação corporal a partir de impulsos musicais e a criação/improvisação baseada na conexão entre movimento e música, mas foi Rudolf Laban quem definiu conceitos que até hoje são utilizados para a consciência de qualidades mais específicas do movimento⁹⁶.

⁹⁵ Neste trecho Laban refere-se a passos que marcam direções como *frente*, *trás*, *diagonal*, *lateral*, ou desenhos como *círculos*, *triângulos* e *quadrados*, sendo que o autor vai propondo outros movimentos complementares para acentuar o ritmo proposto ao longo do exercício.

⁹⁶ Sobre a difusão da metodologia de Laban no Brasil, esta foi trazida pela primeira vez pela bailarina e educadora Maria Duschenes, formando bailarinos como Denilto Gomes (1954-1994), Juliana Carneiro

Fechando nossas considerações sobre a corporalidade e tendo em mente todos os contextos que abordamos nesse primeiro trecho, ressaltamos então a necessidade de se tratar o performer/músico como um artista de *corpo inteiro*, imerso em sua ação e atento para seu entorno.

3.3.Contextos formativos multiculturais

Se a MÚSICA consiste em uma variedade de culturas musicais, então a MÚSICA é inerentemente multicultural. E se a MÚSICA é inerentemente multicultural, então a educação musical deveria ser multicultural em sua essência.⁹⁷ (ELLIOT, 1995, p.207)

Tendo em mente a ideia de multiculturalidade citada por Elliot e considerando nossas observações acerca da cognição, da corporalidade e do contato com outras culturas musicais, podemos dizer que vivemos atualmente uma realidade bastante propícia para tal abordagem. O aumento da acessibilidade à outras culturas musicais proporcionado pelos meios de comunicação, as iniciativas multiculturais que encontramos nos ambientes de performance musical e os trabalhos que propõem interações multimidiáticas entre as artes podem ser expandidos em contextos formativos para o músico adulto do ocidente.

Observamos que é possível abordar os materiais que hoje encontramos nos cursos de formação de músicos sob um viés multicultural, propondo o diálogo com materiais musicais diversos em interações transculturais. Retomando as ideias do compositor Steve Reich – para quem parece ser mais interessante entender a música de outras culturas de forma mais conceitual e ampla, pensando no diálogo com outros materiais, procedimentos e conceitos musicais em lugar de apenas tentar reproduzir uma determinada sonoridade – o ambiente multicultural e as interações transculturais podem contribuir de maneira significativa para processos criativos e de performance.

Entre os pesquisadores que defenderam uma abordagem que considerasse a diversidade cultural na educação musical – formando uma segunda geração de educadores com propostas de renovação na educação musical a partir da metade do

da Cunha, Lala Deheinzelin, Patrícia Noronha e J.C. Violla, que trouxeram importantes contribuições na dança. Destacamos também os estudos recentes sobre Laban elaborados pela bailarina e pesquisadora Lenira Rengel, também ex-aluna de Duschenes, além de reflexos das concepções de Laban em outras áreas de artes.

⁹⁷ “If MUSIC consists in a variety of music cultures, then MUSIC is inherently multicultural. And if MUSIC is inherently multicultural, then music education ought to be multicultural in essence.”

século XX – estão Hans Joaquim Koellreutter (1915-2005), Christopher Small (1927-2011) e John Paynter (1931-2010). O assunto continua sendo abordado na atualidade por educadores e pesquisadores como Keith Swanwick, Bruno Nettle, David Elliott, Maria Teresa A. Brito, Marisa Fonterrada, Pedro P. Salles, Patricia Campbell, Jeff Titon e Huib Schippers.

Dentre estes educadores, Swanwick foi um dos primeiros a abordar este tema, principalmente na defesa da multiculturalidade tratada de forma não-hierárquica na educação, reagindo contra o que ele considerou como forte preconceito incutido na maioria das práticas de educação musical que abordam a diversidade cultural.

Segundo o educador, “professores, músicos e, até recentemente, musicólogos do ocidente, tendem a adotar certos rótulos culturais talvez com demasiada facilidade, por acreditarem que certos idiomas sejam intrinsecamente inferiores, ou, eventualmente, subdesenvolvidos⁹⁸” (SWANWICK, 2005/1988, p.103). Defendendo o estudo da música de outras culturas inserida na formação do músico do ocidente, Swanwick sugere que “músicos de excelência deveriam sair fora de seus idiomas bem desenvolvidos, deixando a relativa segurança de suas habilidades especiais duramente conquistadas para refinar sua sensibilidade⁹⁹” (Ibidem, p.104).

Tratando ainda das necessidades de formação do músico da atualidade sob este foco multicultural, Schippers, mencionado em nosso capítulo anterior, atenta para o fato de que a formação que o músico recebe atualmente, muitas vezes não condiz exatamente com o que este precisa. Como exemplo, Schippers cita o caso da formação que jovens músicos recebem em conservatórios, que costumam preparar o músico para uma audição para integrar uma orquestra, por exemplo, mas que raramente preparam este músico para estar dentro desta orquestra em seu complexo contexto social e de performance. Citando também um exemplo fora da música ocidental, Schippers menciona que, mesmo na música clássica indiana – na qual a improvisação representa grande parte de uma performance – os professores costumam ensinar apenas pequenas composições ou trechos fixos de improvisação, sem nunca tratar explicitamente da improvisação em si.

⁹⁸ “Teachers, musicians and, until recently, western musicologists, have tended to subscribe to cultural labeling, perhaps too easily believing certain idioms to be intrinsically inferior, or possibly undeveloped”

⁹⁹ “Accomplished musicians should step outside of a well-developed idiom, leaving the relative security of hard-won special skills and finely tuned sensitivity”

A improvisação não parece ser uma questão fundamental na instrução dos músicos clássicos indianos, embora a maioria destes músicos pareça ser capaz de lidar com os desafios que esta impõe. Se, no entanto, a experiência de cada músico pode ser diferente, como no caso de “não indianos” aprendendo música indiana, cada tipo de músico pode precisar de um determinado treinamento. Mais do que nunca estes conceitos estão surgindo à luz da dinâmica de transmissão da música e da aprendizagem, na qual mais de uma influência cultural desempenha um importante papel. Isso pode ser constatado através da música clássica ocidental viajando para outros continentes, mas, talvez os casos mais interessantes para se estudar este fenômeno sejam encontrados quando a *world music* entra em conservatórios e escolas de música, já que este fenômeno expõe totalmente o contato e o confronto entre diferentes abordagens de performance, criação e aprendizagem musical¹⁰⁰. (SCHIPPERS, p.113)

Tendo em mente estas considerações, podemos dizer que o “confronto” com a música de outras culturas pode ser enriquecedor na formação do músico, não só para entender outras formas de se pensar a música, mas para entender melhor seu próprio entorno. Expandindo essa ideia, podemos pensar que o diálogo com materiais e procedimentos musicais de outras culturas promove práticas pouco abordadas em grande parte dos cursos de graduação em música do ocidente. Defendendo a ideia de que a formação do músico pode ser enriquecida se tratada em contextos multiculturais e em ambientes híbridos de formação – em nosso caso, com a música de culturas não ocidentais interagindo em contextos de formação no ocidente – mencionamos a seguir alguns institutos de artes que apontam para essa direção em suas grades curriculares de formação em música.

¹⁰⁰ “Improvisation does not seem to be a key issue in the instruction of Indian classical musicians, yet most musicians seem to be able to deal with the challenges it poses. If, however, the background of the musician is different, as in the case of non-indians learning Indian music, he or she might need different training. These concepts are emerging more than ever in the light of dynamics of music transmission and learning where more than one cultural influence plays a role. This can be through Western classical music traveling to other continents, but perhaps the most interesting cases for studying this phenomenon can be found when world music enters conservatories and schools of music, as this fully exposes the meeting and confrontation among various approaches to music making and learning.”

3.3.1. Institutos de Artes com foco multicultural

Um currículo musical centrado no ensino e aprendizagem prática de uma gama razoável de culturas musicais (durante um período de meses a anos) oferece aos estudantes a oportunidade de alcançar um objetivo central da educação humanista: o auto conhecimento através da "compreensão do conhecimento dos outros"¹⁰¹. (TITON, 2005, p.35)

A música de culturas não ocidentais – denominada também por *world music* em contextos formativos – começou a fazer parte dos programas de escolas de música e institutos de artes a partir dos anos 60. Entre as instituições pioneiras a abordar a música de outras culturas em seus programas estão a *Wesleyan University*, *Columbia e California Institute of the Arts* nos Estados Unidos; *SOAS e Dartington College of Arts* na Inglaterra; *Musikhochschule Basel* na Suíça; e o *Rotterdam Conservatory* na Holanda. Pelo fato de termos realizado uma vivência anterior no *California Institute of the Arts*¹⁰², vamos discorrer um pouco sobre seu programa e sobre as peculiaridades deste instituto, tendo por foco a abordagem multicultural e a formação de ambientes híbridos. A *CalArts* – como o instituto é mais conhecido – é uma escola com o foco principal nas áreas de artes plásticas, dança, música, teatro, cinema e literatura, sendo que cada uma destas áreas tem diversas especializações. Na área de música, a escola oferece os seguintes programas¹⁰³:

Programas de Performance

- Música e Dança Africana (mestrado)
- Música e Dança Javanesa e Balinesa (mestrado)
- Baixo e Guitarra (bacharelado e mestrado)
- Harpa (bacharelado e mestrado)
- Música do Norte da Índia (mestrado)
- Percussão (bacharelado e mestrado)

¹⁰¹ A Music curriculum centered on the praxial teaching and learning of a reasonable range of music cultures (over a span of months and years) offers students the opportunity to achieve a central goal of humanistic education: self-understanding through “other-understanding”.

¹⁰² Foi realizado curso de mestrado em composição e performance nessa instituição nos anos de 1999-2000.

¹⁰³ O trecho a seguir é de adaptação nossa. As informações sobre os programas da *CalArts* e seu detalhamento em sua versão original encontram-se em: <http://calarts.edu/academics/programs-and-degrees>

- Piano/teclados (bacharelado e mestrado)- com especialização em *Processos Colaborativos com Teclados* (mestrado)
- Cordas (bacharelado e mestrado)
- Canto (bacharelado e mestrado)
- Sopros (bacharelado e mestrado)

Programas Específicos

- World Music (bacharelado)
- World Music/percussão (mestrado)
- Composição e performance (bacharelado, mestrado e doutorado), com especialização em *Música e Improvisação Afro-americana* (mestrado)
- Composição (bacharelado e mestrado), com especialização em *Práticas Sonoras Experimentais* (mestrado)
- Estudos jazzísticos (bacharelado e mestrado)
- Música e Tecnologia (bacharelado)
- Artes Musicais (bacharelado)

Para termos uma ideia do tipo de abordagem dos cursos da *CalArts*, vejamos algumas especificações sobre o programa de Composição e Performance:

O programa de Composição e Performance não enfatiza nem prescreve nenhum estilo ou gênero musical em especial. Em vez disso, a escola oferece um plano de curso altamente individualizado – envolvendo um treinamento abrangente com o que há de mais atual em composição e performance, em um curso sob medida para os interesses criativos de cada estudante, sendo o curso continuamente avaliado por seu corpo docente. Os estudos deste curso podem incluir o domínio de sistemas originais de improvisação, métodos especiais de notação, técnicas inovadoras de performance e o estudo de novas tecnologias. Além de recitais solo, os estudantes frequentemente organizam grupos, muitas vezes com a participação do corpo docente, dedicados à exploração de linguagens musicais emergentes. Corroborando com a valorização da arte interdisciplinar proposta pela *CalArts*, o Programa de Composição e Performance também apoia fortemente os estudantes que desejam explorar e integrar seu trabalho com outras disciplinas além da música.¹⁰⁴ (2012)

¹⁰⁴ “The Performer-Composer Program does not prescribe any particular style or direction or point of emphasis. Instead, it provides highly individualized courses of study – comprehensive training regimens in cutting-edge composition and performance that are custom-tailored to the creative interests of each

Observamos que, apesar dos programas de música da *CalArts* oferecerem disciplinas específicas para cada curso, estas podem ser combinadas com disciplinas eletivas de outros programas, de acordo com o perfil de cada aluno. Isto ocorre tanto nos programas de graduação quanto de pós-graduação. O que pudemos constatar durante a estadia nesta instituição, foi o grande intercâmbio entre os alunos de todas as áreas de artes em seus trabalhos. O ambiente multicultural observado nas disciplinas oferecidas pelo departamento de música também propiciava a criação de contextos híbridos e relações transculturais. De tal modo, verificamos que a maioria dos alunos do departamento de música, independente de sua especialização, frequentava as disciplinas de dança africana e javanesa; os alunos de composição do departamento de música contemporânea frequentemente assistiam disciplinas do departamento de estudos jazzísticos ou participavam de *ensembles* de gamelão javanês; os alunos de performance, além de terem aulas de seu instrumento específico costumavam frequentar as aulas de tabla indiana ou de percussão africana, e assim por diante. A diversidade oferecida pelo departamento de música deste instituto refletia diretamente sobre o processo criativo de seus alunos. Notamos que não havia fronteiras nem divisões delimitadas entre os diversos gêneros, estilos, universos musicais e materiais oferecidos pelo instituto. A *Calarts* representa até hoje um espaço de livre experimentação, no qual cada aluno é estimulado para ir ao encontro de sua própria forma de expressão e criação musical. Vale ainda observar que, além da grande diversidade cultural encontrada na *Calarts*, o aspecto da corporalidade, da improvisação e o incentivo de processos de criação em geral são elementos bastante presentes e valorizados nesta instituição.

O fato da *Calarts* não ser apenas uma escola voltada para o estudo da *world music*, mas de integrar esses estudos com outros programas de música e oferecer um currículo flexível, faz dessa instituição um exemplo do hibridismo que temos mencionado. Acreditamos que as relações transculturais e as interações entre diversos

student and assessed continuously by the faculty. Studies may include mastering original systems of improvisation, special methods for notation, unique performance techniques and new music technologies. Students in this program give recitals and other performances centered on original music. In addition to solo performances, they often organize ensembles, sometimes with faculty participation, that are dedicated to exploring emerging musical languages. In keeping with the value CalArts places on interdisciplinary art, the Performer-Composer Program also strongly supports students who wish to explore – and link their work with – disciplines beyond music.”

gêneros musicais pode contribuir de forma única para processos de criação, fornecendo materiais ricos para a formação do performer e do músico em geral.

3.3.2. Iniciativas isoladas: a proposta do curso *TaKeTiNa*

Para exemplificar a ideia de contextos híbridos que refletem iniciativas de caráter transcultural no que se refere a contextos formativos, citamos a proposta do curso *TaKeTiNa*, embora este não esteja inserido em um contexto acadêmico de formação em nível superior. Com este exemplo, queremos chamar a atenção para a possibilidade de expansão desse tipo de proposta e, mais uma vez, observar que iniciativas transculturais e interdisciplinares – que abordam a integração corpo/ritmo, estimulam a criação musical por meio de interações multiculturais e utilizam a prática da improvisação em suas propostas – são mais encontradas em contextos formativos de iniciação musical direcionados para o público infantil, infanto-juvenil e adultos sem formação musical prévia. O curso *TaKeTiNa* foi idealizado em 1970 pelo músico, percussionista e educador alemão Reinhard Flatischler (1950-) e foi criado para estudar aspectos relativos ao ritmo tanto para músicos quanto para não músicos.

Em 1990 Reinhard e Cornelia Flatischer criaram na Alemanha o *TaKeTiNa Institute for Rhythm Education and Rhythm Research*, que promove vários cursos com o enfoque no estudo do ritmo e a abordagem deste estudo para fins terapêuticos. O curso se vale de propostas que envolvem a coordenação motora em parâmetros rítmicos complexos, o deslocamento no espaço e propostas que promovem a interação em grupo. Os módulos avulsos deste curso, ministrados em várias partes do mundo, são abertos a qualquer tipo de interessado – músicos, bailarinos, atores ou interessados sem formação musical prévia – embora o Instituto na Alemanha ofereça também cursos de longa duração para músicos profissionais.

Tivemos a oportunidade de vivenciar um pouco da proposta deste curso em 2011 em São Paulo, durante festival de música corporal organizado pelo percussionista e educador americano Keith Terry em parceria com Fernando Barboza, diretor do grupo brasileiro de percussão corporal *Barbatuques*. A proposta do curso *TaKeTiNa* é um exemplo de ambientação híbrida já pela escolha dos instrumentos de percussão utilizados pelos monitores do curso: bumbos, caxixis, guizos amarrados nos tornozelos e um berimbau servindo de pedal melódico (como o *drone* do raga indiano) para práticas que envolvem o *canto responsorial*, como o encontrado na música

africana. As estruturas rítmicas construídas neste curso são baseadas em processos mnemônicos por associação silábica, similares ao que vimos no sistemas *Bol* e *Solkatu*, encontrados na Índia. O curso propõe exercícios baseados em estruturas rítmicas complexas e utiliza o deslocamento no espaço e a coordenação motora – envolvendo a voz, o movimento e a coordenação palmas/pés – para sua compreensão e fluência dentro destas estruturas. Após a compreensão de uma estrutura rítmica, é proposto um exercício de *canto responsorial*, no qual o facilitador¹⁰⁵ improvisa melodias criadas a partir de um pedal melódico gerado pelo berimbau – sendo este acompanhado por outros instrumentos de percussão executados por um monitor – e o grupo responde a essas melodias efetuando a coordenação rítmica de palmas/pés ao mesmo tempo. Essa etapa é bastante longa e propõe uma profunda imersão do grupo na atividade do *canto responsorial*, envolvendo um aspecto ritualístico semelhante ao encontrado na música de culturas não ocidentais. Para Flatischler, o domínio do aspecto rítmico e da corporalidade sob um viés multicultural pode transformar a maneira de se relacionar com a música, como podemos ver no trecho que segue:

Antes de encontrar o ritmo como meu caminho, tentei aprender música através do estudo do piano, mas algo parecia inibir o fluxo de meus dedos e a música raramente parecia soar bem para mim. Mais tarde, quando comecei a aprender diferentes estilos rítmicos, minha experiência foi bem diferente, e o estudo de diversos tipos de instrumentos de percussão ao mesmo tempo revelou uma qualidade totalmente nova de aprendizado [...] comecei então a executar e memorizar os ritmos com o meu corpo de modo que, após memorizados, tudo o que tinha que fazer era transportá-los para os instrumentos. Minha performance no piano também mudou quando eu descobri que meus problemas técnicos eram simplesmente uma falta de consciência corporal do ritmo¹⁰⁶. (FLATISCHLER, 1992, p.92)

¹⁰⁵ De acordo com a definição de Higgins e Campbell, o facilitador não é apenas o professor de música, mas também o músico-terapeuta ou demais músicos envolvidos em projetos comunitários, que tenham por objetivo promover uma interação social através da música (2010,p.6).

¹⁰⁶ Before I found rhythm as my path, I attempted to learn music by studying the piano, but something seemed to inhibit the flow of my fingers and the music seldom sounded right to me. Later on, when I began learning different styles of drumming, my experience was quite different, and the study of several types of drums at once revealed a whole new quality of learning [...] I started to play and memorize rhythms with my body so that all then had to do was transpose them to the drums. My piano playing also changed when I discovered that my technical problems had been simply a lack of rhythmic body consciousness.”

Vejam os um exemplo de exercício proposto no curso *TaKeTiNa*. O exemplo amostra o resultado de um processo que leva à coordenação entre a voz (associação silábica para o ritmo), palmas e pés, sendo que cada parte é trabalhada separadamente antes de se chegar ao resultado abaixo. Depois que o grupo consegue coordenar estes elementos, inicia-se a parte de *canto responsorial*, sendo que as sílabas são então substituídas pelo canto de resposta às melodias improvisadas com a nota base estabelecida pelo berimbau.

The image shows a musical score for a 15/8 rhythm exercise. It consists of three staves: 'voz' (voice), 'palmas' (claps), and 'pés' (foot stomps). The time signature is 15/8. The 'voz' staff has a melody of eighth notes with the syllables 'ga ma la ta ki' repeated three times. The 'palmas' staff has a pattern of eighth notes with a half note, repeated three times. The 'pés' staff has a pattern of eighth notes with a half note, repeated three times, with the letters 'D' and 'E' indicating the foot used. A box below the 'pés' staff contains the text: 'obs: D e E indicam pé direito e esquerdo, com pequenos deslocamentos laterais'.

Fig.3.2- Exercício proposto durante o curso *TaKeTiNa*

O propósito do curso não é adquirir a exata consciência dos parâmetros rítmicos abordados, mas sim participar de um processo em grupo, no qual o erro e o acerto, a estabilidade e a instabilidade, o “estar dentro ou estar fora do ritmo”, fazem parte de um processo de integração e imersão do grupo em um percurso musical.

Mesmo assim, não pudemos deixar de notar que os participantes que possuíam uma formação musical prévia eram os que tinham mais possibilidade de realizar tal imersão. Isso nos faz voltar à reflexão sobre o equilíbrio entre os processos *holístico* e *atomístico*, pensando que a consciência de cada etapa pode trazer uma imersão e uma entrega maior quando o processo vira um todo e se traduz em performance. Sobre esta reflexão aplicada à vivência realizada neste curso, podemos elencar as seguintes questões para discussão:

- O participante que já tem conhecimentos prévios sobre os aspectos rítmicos desenvolvidos é capaz de se entregar ao processo de imersão e de envolvimento emocional proposto neste curso?

- O participante sem qualquer conhecimento musical prévio é capaz de realizar com precisão e consciência os ritmos complexos propostos?
- Existe um ponto de equilíbrio entre a compreensão exata dos parâmetros rítmicos propostos que ainda possibilite a imersão sob um estado de “êxtase” ou de profundo envolvimento emocional dentro da proposta do curso?

Não queremos aqui estabelecer respostas exatas para tais perguntas, por acreditarmos que o questionamento proposto é muito mais interessante em si, e que uma única resposta não seria suficientemente satisfatória¹⁰⁷. O que podemos observar sobre estas perguntas é que, se considerarmos os diferentes *embodiments* envolvidos em um curso como este, ou seja, considerando que cada participante pode incorporar os aspectos rítmicos propostos à sua maneira, podemos talvez obter diferentes respostas para as perguntas que colocamos. Dessa forma, apesar de termos observado que as pessoas com conhecimento prévio tinham mais facilidade em compreender e realizar o que era proposto, não podemos deixar de notar que a movimentação corporal tornava a realização dos parâmetros rítmicos mais acessível, mesmo para os participantes leigos. Por outro lado, observamos que músicos que não tem uma relação tão próxima com o movimento em si, mesmo conscientes musicalmente dos parâmetros rítmicos propostos, podem ter dificuldades para transpor aspectos rítmicos para movimentos corporais.

Em relação ao curso *TaKeTiNa*, uma de suas propostas é justamente que pessoas sem conhecimento prévio possam realizar parâmetros rítmicos complexos, mesmo sem sua total consciência. Nas propostas que formularemos ao final de nosso trabalho, por se tratar de um material para músicos em formação, nosso foco está direcionado para pessoas com conhecimentos prévios. De qualquer forma, julgamos a proposta do curso *TaKeTiNa* um exemplo que contribui de forma relevante para se pensar em iniciativas transculturais em contextos formativos relacionados à performance e à cognição em contextos híbridos.

¹⁰⁷ Lembrando aqui da consideração de Schippers citada em nossa introdução, atentando para o fato de que “explorar as complexidades da diversidade cultural no ensino de música, muitas vezes levanta mais perguntas do que respostas” (2010), sendo que as perguntas tendem a se aprimorar e a gerar discussões relevantes.

3.4.A improvisação na formação do músico adulto: conceitos e iniciativas transculturais

Finalizando nossas observações acerca dos desdobramentos de materiais da música não ocidental em contextos formativos, vamos discorrer sobre a prática da improvisação sob este enfoque. Como vimos anteriormente, em muitas culturas não ocidentais a improvisação é considerada como uma das práticas primordiais na performance e na formação do músico¹⁰⁸, mesmo que em diferentes gradações.

Transpondo essa ideia para a elaboração de contextos formativos, encontramos muitos educadores que defendem a abordagem da improvisação sob um aspecto multicultural e institutos de artes que abarcam alguns formatos de improvisação para o desenvolvimento de processos criativos em geral, como menciona a musicóloga americana Patrícia Campbell.

O objetivo primordial na formação do músico deve ser encontrar o equilíbrio entre a “nossa música” e “a música dos outros”, entre o velho e o novo, entre o que é notado e o que não é, entre a tradição e seu potencial para a mudança. Improvisação dentro de um contexto de formação musical, seja aprendendo para improvisar ou improvisando para aprender, deve ser o foco central para a construção de um músico de expressão.¹⁰⁹
(CAMPBELL in: SOLIS; NETTL, 2009, p.140)

Começando pelas ideias de Campbell, vamos considerar a improvisação como uma prática enriquecedora na formação do músico, especialmente quando tratada sob um panorama multicultural. Citando ainda a mesma autora, Campbell observa que, como em nenhuma outra prática, a improvisação proporciona aos estudantes uma experiência musical integral, aonde a criação, a teoria musical, a percepção e a performance se encontram em uma única prática (CAMPBELL in: SOLIS; NETTL, 2009, p.133). Reforçando ainda mais esta ideia, o guitarrista e pesquisador inglês Derek Bailey considera que a improvisação “está presente em algum grau em quase todas as atividades musicais, portanto, a capacidade para improvisar deveria ser um

¹⁰⁸ Observando que a improvisação também tem igual importância em diversos contextos e gêneros da música ocidental, como no jazz, no blues, no choro brasileiro e em trabalhos ligados à música contemporânea.

¹⁰⁹ “The ultimate aim of a musical education may be to give balance to “our music” and “their music”, to the old and the new music, to what’s notated and what is not, to traditions and their potential to change. Improvisation within a musical education, whether it is learning to improvise or improvise to learn, may be central to making an expressive musician.”

requisito básico de formação para todo músico¹¹⁰” (1993, p.66)

Assim como Campbell e Bailey, outros educadores defendem a importância da improvisação em contextos formativos. O etnomusicólogo Bruno Nettle observa que, mesmo que a improvisação seja encontrada em contextos diversos de performance, essa prática até hoje não é considerada com sua devida relevância em contextos formativos, mencionando a improvisação como “uma arte negligenciada” (1998, p.4). Apesar da observação de Nettle, observamos que a prática da improvisação vem ganhando certa projeção em algumas iniciativas isoladas, mas já inseridas em contextos acadêmicos. Além da improvisação jazzística, uma das mais difundidas em contextos formativos do ocidente, observamos o crescimento de práticas como a improvisação livre e da improvisação dentro de contextos da música clássica europeia.

Nos trabalhos envolvendo a improvisação livre em contextos acadêmicos, destacamos o trabalho do prof. Dr. Rogério Luiz Moraes Costa no departamento de música da Escola de Comunicações e Artes, ECA/USP. Entre sua diversificada atuação relacionada à improvisação livre, destacamos seu trabalho ministrando disciplinas sobre improvisação, a coordenação do grupo de pesquisa e performance de improvisação livre denominado *Orquestra Errante* e sua participação como pesquisador-colaborador do projeto MOBILE – um projeto que trata de estudos e pesquisas sobre música e interatividade – coordenado pelo prof. Dr. Fernando Iazzeta. Integrado ao projeto temático MOBILE destacamos ainda o grupo *MusicaFicta*, constituído por César Villavicenzio na flauta doce, Rogério Costa nos saxofones e flautas e Fernando Iazzetta na programação e operação do aparato eletrônico. O grupo existe desde o final de 2008 e tem se apresentado em eventos de música contemporânea e eletroacústica.

Citando outras iniciativas envolvendo a prática da improvisação livre e sua contribuição para contextos formativos, mencionamos também o trabalho do músico e pesquisador americano Tom Hall. Entre seus trabalhos mais recentes, destacamos o livro *Free Improvisation: a practical guide* (2009) e o lançamento em 2012 de um site dedicado a explorar, documentar e compartilhar materiais, informações e estudos sobre a improvisação livre. No site recém-lançado¹¹¹ e coordenado por Tom Hall, há

¹¹⁰ “As improvisation is present in some degree in almost all music activities it would seem that the ability to improvise might be a basic part of every player’s musicianship.”

¹¹¹ Acessível no endereço eletrônico: <http://www.freeimprovisation.com>

uma série de entrevistas e exemplos de performances de improvisação livre, sendo que podemos observar performers e educadores de formações diversas reunidos em pesquisas sobre esse tema. Desta forma, improvisadores de formação jazzística – como o pianista Tim Ray, ou músicos provindos de outras culturas musicais, como o percussionista senegalês Lamine Toure, além de artistas plásticos, dançarinos, poetas e psicólogos, discorrem sobre a improvisação livre de forma abrangente.

Citando trechos de uma das entrevistas lançadas diariamente no site dirigido por Tom Hall, o saxofonista, compositor e educador Jorrit Dijkstra faz menções a respeito da diversidade dos performers envolvidos em processos de improvisação livre e tece importantes reflexões a respeito da prática da improvisação como um todo:

A única conclusão que podemos tirar de tudo isso é que você tem que encontrar sua própria voz, sentindo até quais extremos você pode ir e ainda assim se sentir confortável fazendo isso. Você deve tocar buscando a si mesmo, encontrando a si mesmo [...] isso é o que grandes improvisadores fazem. [...] Também podemos pensar nas pessoas de formações diversas. Tenho *ensembles* onde você sempre encontra pessoas de diferentes países, formações diferentes e você sempre se depara com essa questão de como você está lidando com sua própria formação e origem. Mesmo quando há somente americanos, eles podem ser afro-americanos, judeus americanos [...] considerando portanto os diferentes backgrounds nós nos perguntamos: como lidar com isso em sua própria música?¹¹²

(DIJKSTRA In:<http://blip.tv/improvlive365/episode-180-extreme-corners-6229114>, 28-06-2012)

É interessante ressaltar, a partir das palavras de Dijkstra, a constatação de que, mesmo dentro de uma determinada cultura ou território geográfico, há um confronto de diversas *biografias* individuais, pensando que cada performer é um indivíduo único e que a multiculturalidade está cada vez mais impressa em nossas origens. Pensar na multiculturalidade em conversas de improvisação, seja esta de qualquer gênero, parece ser então um caminho condizente com nossa atual diversidade. Ainda neste trecho, Dijkstra chega a um dos fatores essenciais da improvisação: a busca de sua

¹¹² “The only conclusion you can draw from all that is that you have to find your own voice and see what extreme corners you can go into and still feel comfortable doing it. Play like yourself, find yourself [...] that is what great improvisers do [...] Also about people from different backgrounds. I have ensembles where you always have people from different countries, different backgrounds and you constantly have this questions of how are you dealing with your own backgrounds. Even if there are Americans, there are African Americans, Jewish Americans [...] they have different backgrounds and we ask: how do you deal with that in your own music?”

própria expressão, de sua própria voz.

Citando também as iniciativas envolvendo a improvisação na música clássica europeia, retomando uma prática que era bastante utilizada pelos compositores deste gênero, destacamos o trabalho do prof. Dr. David Nolan no departamento de música da *Guildhall School of Music and Drama* e do pesquisador americano com formação em música e medicina Aaron Berkowitz, que no livro *The Improvising Mind* (2010) estuda este tipo de improvisação e discorre sobre esta prática sob aspectos históricos, neurofisiológicos e cognitivos. Embora o ponto central dos estudos de Berkowitz resida na análise da improvisação clássica europeia e em sua retomada, o autor também trata da improvisação em outros contextos culturais e observa que a improvisação é uma ação necessária e presente em nosso cotidiano.

Quer se trate de uma conversa espontânea, ou da escolha de um caminho alternativo para o desvio de uma rota, ou da adaptação de nossos passos para determinadas características de um terreno sobre o qual caminhamos, a criatividade espontânea e a interação dentro dos limites do nosso corpo, mente e ambiente é essencial. A capacidade de improvisar soluções criativas para situações novas é de fato um comportamento adaptativo por excelência, considerando a sobrevivência de um organismo dentro de um ambiente em fluxo constante¹¹³. (BERKOWITZ, 2010, p.182)

Citando ainda referências metodológicas recentes para a abordagem da improvisação, além do livro de Tom Hall, citamos os livros *Free to be Musical* (2010) de Higgins e Campbell e *Music theory through improvisation* (2010), de Sarath.

Embora estes dois últimos trabalhos abordem a improvisação em contextos formativos de iniciação musical infantil e infanto-juvenil, verificamos contribuições importantes para se pensar a prática da improvisação em contextos formativos para o músico adulto. Pensando também na improvisação abordada em contextos acadêmicos sob um enfoque multicultural, promovendo interações transculturais e a criação de territórios híbridos, citamos a disciplina de *improvisation generative* ministrada pelo professor Alain Savouret, pensada como ferramenta para o desenvolvimento do que Savouret chama de *solfège de l'audible*, criada em 1993 no Conservatório Nacional de Paris, e os cursos de extensão chamados de CPD

¹¹³ “Whether it is spontaneous conversation, taking an alternative driving route to a detour, or adapting our steps to the grade and characteristics of the terrain over which we walk, spontaneous creativity within the constraints of our body, mind, environment, and their interaction is essential. The ability to improvise creative solutions to novel scenarios is indeed a quintessential adaptive behavior if an organism is to survive in an environment constantly in flux.”

(*Continuing Professional Development*) e de Mestrado em *Leadership*, ambos oferecidos pela *Guildhall School of Music and Drama* e criados respectivamente em 2001 e 2010. Considerando que realizamos uma vivência recente nessa última instituição e que tal atividade teve uma relação direta com a proposta final de nosso trabalho, detalharemos alguns aspectos dessa instituição em nosso próximo capítulo.

Finalizando nossas considerações sobre a prática da improvisação – observando que tal prática está presente em períodos e contextos diversos da música – ressaltamos mais uma vez a importância da utilização da improvisação para a formação do músico adulto. Mesmo considerando que esta prática pode ser mais associada a cursos de performance musical, referimo-nos aqui a todo e qualquer curso de graduação em música, independente de sua área de estudo. Estamos então sugerindo a prática e o estudo da improvisação para todo e qualquer músico que ingressa no ensino formal do ocidente, sendo que, em nosso trabalho, o foco principal é o diálogo e a transformação que podem ocorrer nesta prática a partir do contato com materiais musicais de culturas não ocidentais.

XXX

Neste capítulo tratamos de algumas abordagens para a recontextualização de materiais da música não ocidental que representam, a nosso ver, uma importante contribuição para contextos formativos de música do ocidente. Embora tenhamos defendido o estudo da improvisação nos cursos de graduação em música, não estamos sugerindo necessariamente que toda formação em música deva tratar de aspectos ligados à corporalidade e à improvisação em contextos híbridos e transculturais.

Ao mesmo tempo, estamos defendendo a ideia de que um aumento deste tipo de abordagem em cursos de música pode ampliar o leque de possibilidades formativas para o músico adulto. Dessa maneira, embora tenhamos encontrado exemplos de iniciativas com o foco que sugerimos, temos que concordar com Bruno Nettel quando este diz que práticas como a improvisação musical, embora abundantemente encontrada em contextos de performance, costumam ser subestimadas em contextos formativos. Enquanto a educação musical infantil e infanto-juvenil vem ganhando novos territórios de exploração em música – envolvendo iniciativas multiculturais, multimidiáticas e experimentais – indagamo-nos se o músico adulto não poderia se valer também deste mesmo tipo de iniciativa.

Quando tratamos de aspectos relacionados à música contemporânea, encontramos contextos formativos que apontam para ambientes de maior experimentação. Todavia, quando pensamos nos aspectos específicos da corporalidade e da improvisação em contextos híbridos e transculturais, pensamos que pode ainda haver um território de exploração mais abrangente do que o encontrado em contextos formativos da atualidade. Dando então continuidade ao nosso percurso em direção a uma proposta que possa contribuir com a abordagem que sugerimos, relatamos a seguir nossas experiências mais recentes que apontam para esse caminho.

CAPÍTULO 4

EXPERIÊNCIAS PRÉVIAS EM AMBIENTES HÍBRIDOS DE
CRIAÇÃO E PERFORMANCE

*“Em grande parte, o que ouvimos,
aprendemos e ensinamos é o resultado do
que acreditamos sobre música”¹¹⁴”*

(SCHIPPERS, 2010, p.xvi)

¹¹⁴ “To a large extent, what we hear, learn and teach is the product of what we believe about music.”

Nesta parte de nosso trabalho, relataremos e comentaremos experiências realizadas entre os anos de 2010 e 2012 que serviram como base para a elaboração dos workshops de improvisação que apresentaremos em nosso último capítulo. A primeira experiência que vamos descrever parte da monitoria realizada no curso de improvisação oferecida na graduação em Música da ECA/USP, ministrado pelo professor Rogério Luiz Moraes Costa no segundo semestre de 2010. Durante o curso, o professor Costa elaborou um caminho para se chegar na prática da improvisação livre baseado na ideia de percorrer alguns gêneros musicais e formatos de improvisação. A partir desse curso elaboramos em conjunto o artigo *Inside the Sound: a path to improvisation with no borders*, que foi apresentado em formato conferência/recital no congresso PERFORMA, em Aveiro, Portugal, em maio de 2011. Mostramos aqui uma adaptação e discussão a partir desse artigo, para que se tenha uma ideia do processo de elaboração escolhido pelo professor Costa e suas influências neste trabalho.

A segunda experiência que vamos relatar refere-se ao curso de *Assimetrias Temporais*, ministrado pela autora no segundo semestre de 2011 na escola Espaço Musical, sendo que algumas das ideias para a elaboração desse curso foram reformuladas e reutilizadas nos workshops que vamos detalhar no último capítulo.

A terceira experiência detalhará as etapas do estágio de vinte dias realizado em janeiro de 2012 na *Guildhall School of Music and Drama* sediada em Londres, sendo que esta exerceu grande influência sob os aspectos conceituais e processuais deste trabalho.

4.1. *Inside the sound*, uma proposta de construção e desconstrução gradativa

A improvisação livre coloca na mão dos músicos participantes toda a responsabilidade e plenitude de um fazer musical criativo e socializado, não se apoiando necessariamente em sistemas pré-estabelecidos. No ambiente da livre improvisação há uma intensificação do presente e o que importa é o processo. Neste tipo de prática é possível explorar todo e qualquer aspecto do som e estabelecer um trânsito livre entre os diferentes territórios musicais, trabalhando tanto dentro de um determinado gênero musical quanto nas fronteiras idiomáticas, em processos de *transterritorialização*¹¹⁵.

Mas o que dá consistência a esta prática? O que torna a improvisação “eficiente”? Há alguns requisitos fundamentais: o desejo de criar e interagir e a escuta intensa, reduzida, direcionada para o devir sonoro e para o som tomado como matéria bruta da música. Partindo da ideia de elaborar um caminho que crie um ambiente propício para a prática da improvisação livre, vamos sugerir que esta seja estudada a partir de alguns territórios idiomáticos ou gêneros musicais. O caminho a ser percorrido parte de gêneros conhecidos – como o blues, o jazz – para depois explorar ambientes híbridos – como a improvisação modal em compassos assimétricos – até chegar na livre improvisação. Nesta proposta, fornecemos ao músico um processo de construção e desconstrução gradativa, desvinculando-o pouco a pouco de regras de conduta e materiais musicais pré-estabelecidos, para que ele ao fim transcenda a noção de território e se encontre livre para o devir criativo a partir de um mergulho no som.

4.1.1. Elaboração

Como ponto de partida para elaborar nosso caminho, consideramos o fato de que existem muitos músicos fortemente vinculados aos seus territórios musicais de formação. Em nossa proposta, consideramos que estes músicos precisam de uma

¹¹⁵ Aqui referimo-nos aos processos criativos que envolvem mais de um gênero musical e o livre trânsito entre os territórios idiomáticos que envolvem os diversos formatos de improvisação. Sobre o termo *territórios idiomáticos*, este está relacionado com os elementos que traduzem e delimitam uma identidade musical. O termo é uma alusão a Gilles Deleuze em *Mil Platôs*, vol.4., que utilizou a ideia de *território* estendida a todas as artes e culturas.

preparação para chegar à improvisação livre transpassando as fronteiras destes gêneros musicais. Nosso caminho portanto tendeu a ir da nota para o som, do jogo com regras para o jogo sem regras, da improvisação idiomática para a improvisação livre. Como exemplo desse tipo de abordagem, podemos citar a transição que ocorreu nos anos cinquenta, representada pelo *free-jazz*, como reportada por Derek Bailey, em entrevista com Steve Lacy. Nessa entrevista Lacy refere-se ao grande impacto causado pelo saxofonista Ornette Coleman sobre a forma como ele lidou com a improvisação no jazz:

De um lado havia todos os músicos acadêmicos, os instrumentistas de bebop, os instrumentistas de blues, as pessoas famosas, e eles faziam coisas que pareciam evoluir pouco a pouco. Mas quando Ornette aparecia em cena, era o fim das teorias. Eu me lembro que naquela época ele dizia, cuidadosamente: “Bem, você tem apenas uma quantidade de espaço e pode colocar o que você quiser lá dentro¹¹⁶”. (Lacy apud Bailey 1992, p.55)

Assim como Coleman, outros improvisadores de jazz passaram a buscar sua própria sonoridade na prática da improvisação sem se ater a uma estética sonora pré-estabelecida, sendo que muitas vezes “a história dos músicos se confunde com a própria história do jazz” (BERENDT, 1975, p.58). Ainda sobre essa busca pela própria sonoridade no jazz, Berendt discorre sobre a ideia da personalização do timbre no jazz em oposição à homogeneização do som da orquestra clássica/romântica, como vemos abaixo:

A concepção geral de “beleza musical” europeia moldou uma sonoridade que se aplica a todo instrumentista, seja ele solista ou integrante de um conjunto [...] Quando se iniciou a edificação do jazz, os executantes, mesmo usando instrumentos oriundos da tradição europeia, não procuraram se integrar em nenhum conceito estético, ou modalidade sonora já existente. Cada músico criava seu próprio som [...] Por essa razão, o jazz conheceu, em sua curta história, tantos diferentes padrões de sonoridades, tantos diferentes toques e entoações vocais e tantos estilos. (1975, p.113-114)

A proposta *Inside the sound* não tem por objetivo estudar especificamente as sonoridades construídas no estilo jazzístico, mas a ideia da busca de uma sonoridade

¹¹⁶ “On the one hand there were all the academic players, the hard-boppers, the ‘blue-note’ people, the ‘prestige’ people, and they were doing stuff which had slight progressive in it. But when Ornette hit the scene that was the end of the theories. I remember at that time he said, very carefully, “Well, you just have a certain amount of space and you put what you want in it”.”

própria, ou mesmo do som em sua essência¹¹⁷, permeia as atividades sugeridas aos participantes. Pensando portanto em construir um caminho que proporcione este tipo de encontro do intérprete com sua própria sonoridade na prática da improvisação, seguimos para a experiência que realizamos.

4.1.2. Atividades propostas

Em um primeiro momento de nossa prática de improvisação consideramos tanto aspectos culturais e históricos quanto gestos musicais típicos de cada gênero musical, para depois extrairmos o que foi essencial de cada experiência, expandindo conceitos estruturais para além de seus territórios de origem. Vale lembrar que a menção aos formatos de improvisação aqui propostos são apenas referenciais, sendo que cada item pode ser amplamente aprofundado em suas respectivas práticas de improvisação.

Improvisação no Blues

Em nossa proposta, escolhemos o blues como ponto de partida pelo fato de que podemos – na sua estrutura harmônica mais simplificada – utilizar apenas uma única configuração escalar para a improvisação, além do blues ser um gênero bastante familiar para se iniciar esta prática. Nesta primeira proposta de improvisação enfatizamos os procedimentos de improvisação relacionados ao aspecto melódico, com o foco nas frases típicas do blues e a utilização da escala blues e suas particularidades. Também prestamos especial atenção às possibilidades de ação de cada instrumentista em relação às peculiaridades de cada instrumento, sendo que a improvisação foi proposta individualmente sob o suporte harmônico do grupo. Neste primeiro estágio é importante deixar claro que não seria possível abordar com total profundidade os gestos típicos do blues, já que estes demandam uma imersão e um tempo maior de estudo. Nosso propósito aqui foi estabelecer uma primeira consciência formal dentro da improvisação (no caso, uma estrutura formada por doze

¹¹⁷ Além de nos reportarmos novamente à ideia do *fato musical* e da *música, ela mesma* – expostas em nossa introdução – podemos relacionar a ideia de uma essência sonora à ideia de *objeto sonoro* e de *escuta reduzida* propostos por Pierre Schaeffer em seu *Tratado dos objetos sonoros* (1994), que tratam a escuta e o som livres de seus significados e de seus contextos.

compassos) e trabalhar com uma única configuração escalar como primeira experiência. Propusemos então algumas improvisações baseadas na estrutura mais simples do blues, como vemos no exemplo:

Blues em Fá

The image displays the basic structure of a blues in F major. It consists of three staves. The first staff shows the key signature with F7 and Bb7 chords. The second staff shows the 12-measure structure with Roman numerals and specific chords. The third staff shows the F major blues scale.

Chord progression (Roman numerals): I⁷, IV⁷, I⁷, I⁷, IV⁷, IV⁷

Chord progression (Specific): F⁷, B^b7, F⁷, C⁷, B^b7, C⁷

Scale: Escala blues em Fá

Fig.4.1- Estrutura básica do blues

Quando propusemos esta primeira experiência, notamos que alguns participantes achavam difícil aterem-se apenas às notas da configuração da escala blues, sendo que este material parecia limitar o espectro criativo de alguns participantes. Por outro lado, outros participantes lidaram com a limitação como uma possibilidade de *saber se expressar, mesmo com poucos materiais*. De qualquer forma, o questionamento advindo desta primeira proposta fez com que os participantes partissem em busca de sonoridades e de materiais de expressão na prática da improvisação.

Improvisação em standards de jazz

No início da história do jazz, assim como em outros territórios idiomáticos aonde ocorre a prática da improvisação, os músicos costumavam se reunir para tocar juntos e trocar informações musicais. Esses encontros eram ambientes prolíficos para a prática da improvisação, muitas vezes feita a partir dos *standards*¹¹⁸ de jazz, que acabaram servindo como estruturas básicas para esta prática.

¹¹⁸ Os *standards* eram, em sua maioria, músicas compostas por músicos do show business americano, como Cole Porter, Rodgers and Hart, Gershwin etc., que os jazzistas interpretavam e utilizavam como base para improvisar.

Ao mesmo tempo, os processos de interpretação e improvisação combinados tem o potencial de levar os músicos muito próximos de criar uma outra peça a partir do tema original, no âmbito de outra melodia. Tal situação ressalta que as peças tocadas pelos músicos de jazz não serviam apenas como um fim em si, mas funcionavam como veículos para a invenção.¹¹⁹ (BERLINER, 1994, p.71)

Mesmo com a predominância do pensamento melódico/harmônico na improvisação dos diferentes períodos do jazz, questões relativas ao timbre e à busca de uma sonoridade única também foram amplamente exploradas, sendo que músicos como o pianista Thelonius Monk, o saxofonista Charlie Parker e o trompetista Chet Baker, entre muitos outros, criaram suas próprias relações de sonoridade com seu instrumento. Pensando neste aspecto, partimos para nossa segunda experiência de improvisação. Considerando que nosso território de ação no módulo anterior estava previamente delineado na dimensão horizontal, ou seja, na utilização de uma única configuração escalar, aqui enfatizamos um pouco mais o aspecto harmônico/vertical, utilizando mais variações harmônicas e melódicas durante a improvisação. Mesmo considerando que o jazz possui uma estrutura harmônica mais complexa do que a do blues, também começamos a prestar especial atenção ao aspecto tímbrico que pode surgir nesse tipo de improvisação. Neste módulo a improvisação foi proposta também individualmente, com o suporte rítmico/harmônico do grupo em um processo semelhante ao do blues, mas começamos a prestar atenção também na dimensão coletiva da improvisação e nas interações do grupo como um todo. Propusemos nesse item algumas improvisações sob *standards* de estrutura harmônica mais simples, como o tema *Tune up*, de Miles Davis. Considerando que nas progressões do tipo II-V-I jazzísticas é possível utilizar a configuração escalar do primeiro grau (I) como material de improvisação, em *Tune up*, utilizamos três escalas maiores nesta etapa (Ré Maior, Dó Maior e Sib Maior), como exemplificado adiante:

¹¹⁹ “At the same time, the combined operations from interpretation to improvisation have the potential to carry musicians more than halfway to creating a new song within the framework of another melody. Such situations underscore the extent to which pieces serve jazz musicians not simply as ends in themselves but as vehicles for invention.”

Tune up

The image shows the musical score for 'Tune up' by Miles Davis. It consists of two systems of chords and improvisation scales. The first system is in D major (Rê M) and the second is in C major (Dó M). The chords are written above the staff, and the improvisation scales are written below the staff. The scales are labeled with Roman numerals and accidentals.

System 1: tonalidade e escala de improvisação: Rê M

Chords: Em⁷, A⁷, Dmaj⁷, Dmaj⁷, Dm⁷, G⁷, Cmaj⁷, Cmaj⁷

Improvisation Scale: ii, V⁷, I, I, ii, V⁷, I, I

System 2: tonalidade e escala de improvisação: Sib M

Chords: Cm⁷, F⁷, B^bmaj⁷, E^bmaj⁷, Em⁷, A⁷, Dmaj⁷, Dmaj⁷

Improvisation Scale: ii, V⁷, I, IV, ii, V⁷, I, I

Fig.4.2- *Tune up*, peça utilizada para estudo da improvisação no jazz

Nesta etapa, pelo fato de nem todos os participantes estarem familiarizados com a improvisação jazzística, inicialmente estes ficaram mais concentrados em dominar as mudanças escalares ao longo de *Tune Up* e, conseqüentemente, estar cientes do aspecto formal deste *standard*. Ao longo desta proposta, porém, alguns participantes começaram a explorar mais possibilidades em relação à busca de novas sonoridades em seu instrumento. Nesta etapa o grupo já se conhecia melhor e pode observar algumas particularidades de cada instrumentista na relação com seu instrumento. Ao final de cada improvisação os participantes começaram a comentar mais sobre estas particularidades, colaborando para um processo que levaria primeiro a um auto conhecimento de cada participante, para depois passar à interação do grupo.

Improvisação modal em compassos assimétricos

Este módulo representou o início das experiências que culminaram nos workshops que vamos detalhar ao final deste trabalho de doutoramento. Como vimos anteriormente no segundo capítulo deste trabalho, podemos encontrar materiais e procedimentos bastante complexos para a improvisação provindas da música não ocidental tais como a estrutura do *raga* indiano, as configurações escalares do gamelão javanês e a polirritmia africana. Além destes elementos, podemos pensar também na ideia de improvisação circular e não discursiva, que nos leva para um caminho um pouco diferente dos módulos anteriores.

Pensando em criar um território híbrido de improvisação, utilizamos alguns materiais como configurações escalares modais, medidas assimétricas e a utilização de ostinatos como base para as propostas de improvisação. Neste estágio trabalhamos na interface de alguns idiomas, tentando imprimir um distanciamento gradual de parâmetros de improvisação em seu contexto de origem até chegarmos à improvisação livre. Neste módulo também enfatizamos aspectos mais relacionados às propriedades do som, como timbre e construções de texturas sonoras. Aqui o grupo fornecia uma estrutura rítmica e harmônica para que cada participante explorasse os materiais propostos individualmente.

Fig.4.3- Ostinato utilizado para improvisação em compassos assimétricos

Fig.4.4- Ostinato utilizado para improvisação em compassos assimétricos

Nesta etapa podemos verificar um certo hibridismo com os materiais e procedimentos utilizados nas propostas anteriores. Não há mais uma preocupação em seguir uma forma, com um determinado número de compassos, mas existe um formato rítmico fixo que não é tão comum nos gêneros anteriores, o que gera um estado de concentração semelhante ao das outras etapas de improvisação. Quanto à configuração escalar, voltamos a propor apenas uma única escala, o que poderia representar uma limitação, mas a combinação entre as configurações modais e os compassos assimétricos forneceu possibilidades de exploração de materiais expressivos que contribuíram para explorar outras sonoridades.

Segundo alguns participantes, esta etapa trouxe outros estímulos para a improvisação e contribuiu de forma relevante para se chegar a um primeiro “mergulho no som”, que objetivou a proposta *Inside the sound* como um todo. Nesta etapa havia também a atenção para a relação individual de cada instrumentista com seu instrumento, sendo que a proposta de improvisar sob compassos assimétricos trouxe alguns desafios para os participantes. Nem todos foram bem sucedidos, à

princípio, neste tipo de improvisação baseada em assimetrias rítmicas, mas o elemento do ostinato – feito por todo o grupo durante as improvisações individuais – trouxe uma interação musical maior entre os participantes e acabou fornecendo um bom suporte para vencer esta dificuldade inicial.

Improvisação livre com base rítmica fixa de ritmos brasileiros

Estabelecendo um outro contexto híbrido para a prática da improvisação, neste módulo sugerimos a improvisação sem delimitação de materiais expressivos – no caso configurações melódicas ou formas harmônicas – sob um contexto rítmico fixo, em bases pré-gravadas de ritmos brasileiros. Apesar da predominância do aspecto rítmico nesta experiência, os participantes puderam vivenciar o som em seus mais diversos aspectos. A base rítmica – mesmo mantendo um vínculo idiomático com a performance – foi aberta o suficiente para servir como meio para explorar um amplo espectro de experiências sonoras na prática da improvisação, aproximando-nos pouco a pouco da prática da improvisação livre. Aqui propusemos a improvisação individual sob esta base rítmica enquanto o restante do grupo observava e depois comentava sobre a improvisação de cada participante.

Nesta etapa, temos a utilização livre de materiais expressivos diversos sob uma estrutura rítmica fixa, o que, se por um lado trouxe novos estímulos para a prática da improvisação, por outro, mostrou-se também desafiadora em alguns sentidos. Alguns participantes encontraram bastante dificuldade em seguir os ritmos propostos conjuntamente com uma utilização livre de materiais de expressão diversos (como escalas, modos, acordes, clusters, sons e ruídos) e outros depararam-se com a “utilização livre” como um empecilho, ou seja, o fato de não haver um material pré-estabelecido também começou a gerar uma certa instabilidade e desconstrução no processo criativo. A maioria dos participantes começou a improvisação utilizando pequenas frases melódicas e progressões harmônicas (no caso de instrumentos com este recurso) até conhecer melhor a base rítmica utilizada. A partir de um dado momento, quando os instrumentistas se sentiram mais familiarizados com a base rítmica, alguns começaram também a explorar outros materiais como os sons mais ligados ao ruído e às possibilidades de extensão em cada instrumento. No caso da proposta *Inside the sound*, a instabilidade provocada pelo uso livre dos materiais era desejada, e o questionamento criado a partir deste momento foi relevante para se

pensar nas características dos formatos de improvisação e na busca de uma expressão sonora dentro (ou fora) destes formatos.

Neste etapa surgiram perguntas sobre qual improvisação seria mais eficaz, que tipo de material expressivo poderia trazer mais eficácia neste caso (notas, frases ou sons? sequências de acordes, tramas sonoras ou ruídos? que tipo de material se encaixaria melhor neste contexto rítmico?). Não houve um consenso sobre estas questões, mas parecia haver participantes que atingiram uma maior fluência e “eficácia” durante a improvisação, de acordo com depoimento dos próprios participantes.

Improvisação livre

O guitarrista inglês Derek Bailey, um dos representantes da prática da improvisação livre, menciona justamente a dificuldade de se definir o que é *improvisação livre*. Bailey destaca que, um dos elementos que dificulta tal definição é o fato de que, nesta prática, músicos com formações muito distintas e com atitudes musicais totalmente diversas são colocados em um mesmo ambiente, como descreve o autor:

A música totalmente improvisada [...] sofre com a dificuldade de ser definida, como sua própria resistência à ser rotulada indica. É uma situação lógica: a música totalmente improvisada é uma atividade que abrange muitos tipos diferentes de instrumentistas, muitas atitudes diferentes em relação à música, muitos conceitos diferentes do que a improvisação pode ser, sendo difícil abarcar tudo isso em uma única definição [...] a falta de precisão sobre a sua definição aumenta ainda mais se nos concentrarmos no acontecimento em si. A diversidade é sua característica mais consistente. Não tem nenhum compromisso estilístico ou idiomático. Não tem idioma sonoro pré-estabelecido. As características da música totalmente improvisada são estabelecidas apenas pela identidade sonoro-musical das pessoas que estão tocando¹²⁰. (BAILEY, 1992, p.83)

¹²⁰ “Freely improvised music [...] suffers from the confused identity which its resistance to labeling indicates. It is a logical situation: freely improvised is an activity which encompasses too many different kinds of players, too many different attitudes to music, too many different concepts of what improvisation is, even, for it all to be subsumed under one name [...] The lack of precision over its naming is, if anything, increased when we come the thing itself. Diversity is its most consistent characteristic. It has no stylistic or idiomatic commitment. It has no prescribed idiomatic sound. The characteristics of freely improvised music are established only by the sonic-musical identity of the persons playing it.”

Independente de sua definição, entretanto, nos diversos gêneros nos quais a improvisação ocorre, e, especialmente no ambiente da improvisação livre, há uma grande valorização do processo, mais do que do resultado em si. No caso da improvisação livre, é também possível explorar múltiplos aspectos do som e ainda estabelecer um trânsito livre entre diferentes territórios musicais.

Voltando ao curso ministrado, quando propusemos a prática da improvisação livre para os participantes, foi importante considerar que os materiais expressivos, os procedimentos, as técnicas e os sistemas do qual estes se valeram em sua formação musical estavam presentes em sua biografia. Entretanto, para a prática da improvisação livre consideramos que é necessário desestruturar esses materiais, técnicas e sistemas tradicionais, criando um novo ambiente para a improvisação.

Nesta prática, propusemos portanto que elementos como a escuta atenta, a interação com o grupo e a relação com o próprio instrumento sejam essenciais para sua realização. O que importava nesse processo era a plena exploração do aspecto sonoro e a comunicação estabelecida em grupo. De alguma forma, todas as linguagens e territórios explorados na proposta deste curso de improvisação estiveram presentes na biografia de cada participante, mas nossa intenção principal foi que este nosso caminho tenha sido um parâmetro para um processo de construção e desconstrução. Nosso objetivo aqui foi explorar o som e sua ação nos processos criativos na improvisação livre em grupo, tendo por objetivo principal a exploração dos elementos que propulsionam qualquer processo de improvisação: o desejo, a atenção, a escuta, a interação e o poder de criação.

A livre improvisação é, para nós, uma possibilidade no mundo contemporâneo: cada vez mais integrado e onde as "membranas" – linguísticas, culturais, sociais – e as fronteiras, devido à intensa interação, eventualmente se dissolvem ou ao menos perdem sua rigidez. Neste contexto, os territórios se interpenetram e os sistemas interagem cada vez mais, de maneira que os idiomas tornam-se mais permeáveis. (COSTA, 2003, p.28)

Quando chegamos a esta prática, observamos que houve uma mudança de conduta dos participantes nas atividades propostas, principalmente pelo fato da improvisação neste módulo ter sido realizada em grupo, diferentemente dos outros módulos, nos quais o grupo (ou uma gravação de bases rítmicas, no caso da etapa anterior) fornecia um suporte para a improvisação individual. O fato do grupo todo

estar em busca de uma sonoridade com a utilização livre de materiais expressivos despertou outros estados de atenção e concentração, outrora delimitados pelos materiais propostos anteriormente. Na prática, foram realizadas algumas improvisações que, aos poucos, foram levando o grupo para um processo no qual os materiais em si não eram mais tão importantes. Ao final de cada improvisação foi se alcançando algo como uma nova dimensão musical dentro do processo, na qual um processo bem sucedido significava estar atento para o entorno e sair em busca de uma sonoridade do grupo, o que parece ter sido alcançado, embora não aprofundado, pelo pouco tempo que havia para realizar esta etapa.

Discutimos também, ao final de todo o processo, sobre a possibilidade de se elaborar um caminho de desconstrução apenas pelo aprofundamento da prática da improvisação livre, sem nos valermos de outros gêneros e formatos de improvisação, o que também nos pareceu passível de experimentação. De qualquer forma, a proposta *Inside the Sound* forneceu um importante material de estudo e reflexão sobre a improvisação e as possibilidades de abordagem para a realização desta prática.

Sobre as influências desta experiência em nosso trabalho, dois aspectos influenciaram as propostas que apresentaremos no próximo capítulo:

- O fator *construção/desconstrução*, incluindo a ideia de instabilidade e de recontextualização de materiais expressivos.
- A interação entre diversos idiomas através de sua possível permeabilidade, tal qual nos menciona o professor Costa.

Em nossa proposta, também iremos nos afastando gradativamente de um contexto original para criar ambientes híbridos de improvisação, sendo que tais ambientes deverão ser permeáveis com outros formatos de improvisação, como a experiência que descrevemos aqui. Por fim, após esta experiência, consideramos a ideia de um processo movido pelo desejo¹²¹, pela escuta atenta, pela potência criativa e pela interação em grupo fundamental para qualquer prática de improvisação em seus diversos formatos.

¹²¹ Aqui mais uma vez nos reportamos à ideia de Costa – citada no nosso segundo capítulo – na qual “o engajamento efetivo e afetivo” possibilita a ação do *performer*, que deve estar *imerso no desejo* (2003, p.83).

4.2.O curso de *Assimetrias temporais*

Consideramos importante citar o curso ministrado no segundo semestre de 2011 na escola *Espaço Musical*, intitulado *Assimetrias Temporais*, parte do programa de *Formação de Músicos Educadores (FME)* oferecido pela escola. No decorrer dessa atividade foi possível elaborar e testar um vasto material para a prática da improvisação, principalmente os materiais diretamente vinculados à improvisação a partir de parâmetros rítmicos complexos. No curso, ministrado pela autora, foram criados ostinatos para a improvisação em medidas assimétricas e foram aplicadas propostas que se utilizaram da corporalidade para a internalização de parâmetros rítmicos, além de processos criativos em grupo que foram desenvolvidos a partir desse enfoque. A improvisação nesse caso foi proposta individualmente, em duplas, em pequenos grupos e para o grupo todo, sendo que os participantes que não realizavam a improvisação observavam e comentavam o processo de improvisação dos colegas. No curso de *Assimetrias Temporais* a improvisação passou por quatro meios de expressão: o corpo, a voz, o teclado e o instrumento de cada participante. Muitas das propostas realizadas durante a disciplina foram aprofundadas nos workshops que vamos descrever adiante.

Como exemplo, vamos detalhar uma das propostas do curso: a descrição de uma aula para desenvolver a improvisação em um “blues assimétrico”, criado especialmente para essa disciplina. Essa foi uma das primeiras experiências do grupo a partir de um idioma musical conhecido com alguns parâmetros rítmicos que utilizamos para a improvisação.

4.2.1. Etapas da aula para improvisação no “blues assimétrico”

Objetivos

Nosso objetivo nessa aula foi o de fornecer elementos para que os alunos pudessem improvisar nessa combinação métrica, utilizando uma única configuração escalar (a mesma escala blues ilustrada no artigo *Inside the sound*, agora em Dó) com a ajuda de alguns padrões rítmicos descritos nas etapas a seguir.

Etapa 1

Primeiro realizamos a forma básica do “blues assimétrico” nos teclados (a sala para essa disciplina dispunha de um teclado para cada aluno), que no caso era composto por uma combinação métrica de $5/4 + 4/4$, como vemos no exemplo:

Fig.4.5- “Blues assimétrico” elaborado como base para improvisação

Fig.4.6- Escala utilizada para improvisação no “blues assimétrico”

Etapa 2

Nesta etapa propusemos um exercício com pequenos padrões rítmicos, realizado com passos e palmas. A princípio realizamos o exercício apenas com palmas, logo depois de tocar o blues nos teclados. A seguir os alunos realizaram o mesmo exercício com palmas e andando pela sala, sendo que nas mudanças de 5 para 4, foi solicitado aos alunos que mudassem de direção. Por exemplo: 5 passos para frente, 4 para trás, 5 para o lado direito, 4 em direção a um colega, e assim por diante, enquanto faziam os padrões rítmicos com palmas. Cada padrão rítmico foi realizado duas vezes, sendo os padrões realizados os seguintes:

Fig.4.7- Padrões rítmicos de apoio para improvisação no “blues assimétrico”

Etapa 3

Na etapa seguinte, realizamos os mesmos padrões acima na forma do blues assimétrico, resultando no seguinte exercício (o exemplo mostra o blues realizado com o padrão rítmico 2):

Fig.4.8- Padrão rítmico realizado na forma no “blues assimétrico”

Etapa 4

Neste exercício o grupo formou um círculo ao redor do piano (aqui apenas o professor tocava a base do blues assimétrico). Foi pedido aos alunos que, dentro da escala blues, cada um escolhesse uma nota para cantar, sendo que esta poderia variar a cada compasso. Nesse exercício o grupo cantava todos os padrões rítmicos do mesmo modo do exercício anterior, mas com as notas soando ao mesmo tempo, variando as alturas dentro da escala blues, formando “clusters” no decorrer da forma, como ilustra a figura abaixo (o exemplo mostra o blues com improvisação vocal em grupo realizada com o padrão rítmico 3):

improvisação vocal/notas de livre escolha dentro da escala blues

Base para improvisação "blues assimétrico"

5

9

Fig.4.9- Padrão rítmico para improvisação vocal coletiva sob a base do “blues assimétrico”

Etapa 5

Na última etapa desse processo, cada aluno voltou para o teclado e a improvisação foi sugerida individualmente, sendo que os outros alunos podiam realizar a base blues ou apenas escutar o colega, enquanto o professor seguia fazendo a base. Para aqueles que tiveram mais dificuldade de improvisar no teclado nesse contexto rítmico, foi sugerido que continuassem a utilizar os padrões rítmicos dos exercícios anteriores, escolhendo notas da escala blues, até conseguirem improvisar livremente dentro da combinação métrica proposta.

As etapas que descrevemos aqui foram realizadas no período de um mês, totalizando cinco aulas sobre o assunto. Desde a primeira etapa do “blues assimétrico”, verificamos que a combinação métrica sugerida provocou uma instabilidade inicial, por não se tratar de um *blues* em seu formato mais tradicional, ou seja, em um compasso quaternário. Por isso mesmo, houve a necessidade de muitas repetições da base principal sugerida como acompanhamento, para que os participantes internalizassem a estrutura como um todo. Com este mesmo propósito

de internalização da estrutura rítmica proposta, consideramos que a segunda etapa foi fundamental para que isto ocorresse, o que acabou por sedimentar a ideia de que um processo vivenciado pelo corpo, ou *corporificado*, gera novas *affordances*¹²² para o processo de improvisação. Uma das contribuições mais significativas ao ministrar a disciplina *Assimetrias Temporais* foi portanto a constatação de que a abordagem da improvisação pela corporalidade pode configurar em um procedimento eficaz para a internalização dos parâmetros¹²³ rítmicos propostos na improvisação, além do fato da improvisação, neste caso, também estar sendo utilizada como ferramenta para a aquisição de habilidades. Também a utilização de pequenos padrões rítmicos como base para uma improvisação sob uma estrutura rítmica mais complexa forneceu aos participantes uma base estável para a improvisação, ou seja, no caso da impossibilidade de expressar-se fluentemente dentro desta estrutura rítmica, era ainda possível improvisar utilizando como base um padrão rítmico associado ao uso livre de uma configuração melódica. Observando portanto os resultados práticos alcançados neste curso, constatamos que houve um primeiro momento de instabilidade e estranhamento, pela recontextualização de um elemento conhecido (um blues em formato assimétrico) seguido por um segundo momento de absorção deste novo contexto. Neste segundo momento, verificamos que fornecemos aos participantes materiais de apoio para este tipo de improvisação baseada em assimetrias rítmicas, mas nenhum dos participantes alcançou total fluência nesta improvisação. Assim como a proposta *Inside the Sound*, percebemos que é preciso tempo para absorver propostas de improvisação sob contextos diversos, mas, ainda assim, consideramos a proposta bem sucedida como primeiro contato com as assimetrias rítmicas.

A ideia da improvisação sob estruturas fixas – baseadas em combinações métricas e outros procedimentos rítmicos mais complexos desenvolvidos neste e em outros cursos que ministramos – está diretamente relacionada com nossa proposta final.

¹²² Lembrando então das ideias detalhadas em nosso capítulo anterior sobre as relações da corporalidade com os processos cognitivos.

¹²³ Em nosso trabalho, o termo *parâmetro rítmico* designa um conjunto de materiais rítmicos que, quando associados, estabelecem uma organização ou uma estrutura rítmica. O termo *padrão rítmico* designa um único material que pode ser trabalhado isoladamente, como um *ostinato*, por exemplo.

4.3. Estágio na *Guildhall School of Music and Drama*, Londres

A *Guildhall School of Music and Drama* é um instituto de artes situado em Londres, especializado na formação artística nas áreas de Música e Teatro. Nos programas de Mestrado que a instituição oferece, existe o curso de *Leadership*, que tem seu foco principal no desenvolvimento de processos criativos para trabalhos realizados em grupo. O curso envolve atividades multiculturais, como encontros de compositores com músicos africanos e workshops em comunidades e institutos de artes diversos ao redor do mundo.

O programa de *Leadership* inicialmente fornece uma formação de base para desenvolver técnicas de trabalho em processos colaborativos, performance estendida e técnicas de comunicação e liderança em grupo. Isso inclui o estudo da improvisação, da voz, do corpo e da percussão, a exploração de enfoques não europeus e folclóricos para práticas artísticas; introdução à projetos multidisciplinares, composição em grupo; projetos para desenvolver repertórios de criação, performances e organização de workshops em contextos diversos. A partir desta experiência, os alunos planejam, dirigem e apresentam seu próprio material em uma variedade de grupos e projetos comunitários. Os alunos terão a chance de trabalhar em projetos interdisciplinares e multiculturais em parceria com artistas e performers provindos de formações e áreas diversas, culminando em performances de trabalhos inéditos.¹²⁴ (GUILDHALL SCHOOL OF MUSIC AND DRAMA, 2012)

O mestrado em *Leadership* nasceu de um módulo que ainda hoje é chamado de CPD (*Continuing Professional Development*) e que hoje serve como curso introdutório e de preparação ao curso de mestrado. O curso CPD tem por objetivo proporcionar ferramentas para o desenvolvimento dos seguintes aspectos:

¹²⁴“The Leadership Programme primarily provides a foundation for fundamental skills in creative collaboration, flexible performance and also communication/leadership skills. This includes a focus on improvisation; voice; body and percussion skills; exploration of non-European and folk-based approaches to arts practice; introduction to cross-arts collaboration; group composition; creative and repertoire-linked projects; performance and workshop-leading for different contexts. Building on this experience, students will devise, direct and perform their own material in a variety of ensemble and community settings. Students are then given the opportunity to work on Inter-Disciplinary and Inter-Cultural Collaborations with artists and practitioners from a range of disciplines and backgrounds, culminating in performances of newly created work.”

- Liderança de Workshops
- Composição em grupo
- Trabalhos de criação colaborativa
- Improvisação
- Habilidades vocais e percussivas

O curso é atualmente dividido em quatro partes, que são ministradas em quatro finais de semana dispostos ao longo de um semestre. Os módulos do curso CPD são divididos da seguinte maneira:

Módulo 1- Introdução ao curso

- Aquecimentos
- Improvisação
- Percussão
- Técnica vocal
- Composição em grupo

Módulo 2- Processos Criativos

- Pontos de partida para processos criativos
- Organização de materiais musicais
- Técnicas para desenvolvimento de materiais musicais
- Trabalhando com modos
- Processos criativos em grupo
- Abordagens sobre trabalhos com estrutura e forma
- Explorando a música não-cíclica
- Elaborando um plano de trabalho para processos criativos

Módulo 3- Improvisação

- Como partir de exercícios de aquecimento para processos colaborativos de criação
- Técnicas de percussão
- Técnica vocal
- Construindo ostinatos e linhas melódicas

- Trabalhando com sequências harmônicas
- Improvisação

Módulo 4- Liderança de workshops

- Organização e regência
- Organização do grupo
- Sugestão de pontos de partida
- Preparação e planejamento
- Arranjo para bandas e grupos vocais de habilidades diversas

A experiência do curso CPD foi vivenciada pela autora pela primeira vez em 2001¹²⁵ e uma segunda vez em janeiro de 2012, em intercâmbio de vinte dias como parte de sua pesquisa de doutorado. Nessa última experiência, além do módulo do curso CPD, foram realizadas outras atividades que descrevemos e comentamos em seguida.

Experiência no curso CPD

O módulo realizado no curso CPD teve como seu foco principal a discussão sobre pontos de partida para processos criativos e o desenvolvimento das habilidades de liderança para trabalhos em grupo. Neste módulo, os participantes foram solicitados diversas vezes para liderar e organizar um processo criativo a partir de uma ideia dada. Como exemplo, podemos citar a seguinte proposta:

O grupo foi dividido em três partes, numa disposição em círculo. Para cada parte foi ensinada um pequeno ostinato vocal, para realizarmos simultaneamente nas três vozes propostas. A tarefa que nos foi proposta a seguir foi que voluntários (um por vez) se posicionassem no meio do círculo e sugerissem uma mudança em uma destas vozes, conduzindo esta mudança até que obtivéssemos um novo resultado sonoro em conjunto. Esta mudança podia ser melódica, rítmica ou uma combinação de ambas. Cada voluntário então se posicionava no meio do círculo e realizava sua mudança, sendo que, ao final desta atividade, o grupo chegou a um resultado sonoro

¹²⁵ O curso CPD, oferecido na *Guildhall School of Music and Drama* com duração de oito meses na época, foi realizado sob a vigência da Bolsa Virtuose em Composição, concedida pelo Ministério da Cultura no ano de 2001.

completamente distinto do inicial. Nesta atividade um dos propósitos da mesma era trabalhar o aspecto de liderança dos participantes, sendo que cada voluntário deveria encontrar sua própria maneira de conduzir o grupo, além de criar uma mudança sonora sem muito tempo para elaborá-la. Ressaltamos então os paralelos da busca pela sonoridade com a busca de uma maneira de comunicá-la claramente em um processo de criação em grupo, incluindo a busca de um gestual próprio de regência e liderança. Muitos dos participantes tiveram dificuldade em realizar essa proposta, não se sentindo seguros para executá-la, mas o suporte oferecido pelo grupo e a ambientação de cooperação impressa pelos professores envolvidos foi favorável para que todos os participantes tomassem a iniciativa de ir no meio do círculo executar a proposta. Uma dificuldade bastante comum era a clareza da regência no aspecto rítmico, o que nos levou também a uma proposta que trabalhasse com a aquisição de habilidades nesse sentido.

Outro ponto abordado no curso foi o desenvolvimento de processos criativos a partir de um processo colaborativo, no qual alguns participantes voluntários propunham materiais musicais e organizavam a construção e elaboração de uma composição em grupo. Nas peças que foram construídas era bastante comum a utilização de ostinatos melódicos e rítmicos, cadências harmônicas modais, harmonizações feitas a partir de abertura de vozes sugeridas pelos participantes e sessões de improvisação como parte do material final. Aqui mais uma vez ressaltamos a disposição do grupo para realizar processos colaborativos em geral, sem nenhuma inclinação de gosto ou valor para um determinado material musical. As propostas possuíam características muito diferentes umas das outras, sendo que algumas eram sugeridas através de notação musical (um trecho fixo para que se trabalhasse a partir dele), ideias para arranjos vocais, pequenos trechos instrumentais ou mesmo uma única linha melódica que seria trabalhada pelo grupo. Em todas as propostas, a participação do grupo alterou bastante as ideias iniciais, sendo que o grupo como um todo se apropriou de cada peça, na qual já não importava mais sua autoria, mas sim o processo que levava à construção e à pesquisa de novas sonoridades para o grupo.

Participação no curso *Creative Ensemble*

O curso *Creative Ensemble* faz parte do mestrado em *Leadership*, e consiste em um grande espaço para o desenvolvimento de processos criativos. Em cada sessão

dessa disciplina um aluno apresentava seu projeto de composição, sendo que os demais participantes estavam disponíveis para realizar experiências a partir dessa proposta e ajudar o aluno na realização e conclusão de seu projeto. As sessões eram monitoradas por professores do curso e muitas vezes professores de outros departamentos eram convidados para colaborar nesse processo.

No período em que passamos na escola, presenciamos a colaboração de Oren Marshall, instrumentista de tuba na orquestra BBC de Londres, de reconhecida competência nas áreas de jazz e música africana, e de Dinah Perry, professora do departamento de artes cênicas da *Guildhall School of Music and Drama*. As duas participações contribuíram muito para o desenvolvimento do trabalho criativo dos alunos, sob óticas completamente distintas. Em especial, aqui observamos que a participação da professora Perry contribuiu com elementos bastante relevantes e inusitados, trazendo à tona a importância de intervenções de artistas de áreas distintas em processos criativos. A professora Perry abordou a composição sob aspectos que os alunos não haviam pensado anteriormente, desde os objetivos de cada aluno com suas composições – como ela observava a composição e como o aluno queria que esta fosse entendida, por exemplo – até sugestões sob a disposição espacial da peça para o momento da performance. Sua contribuição fez com que alguns trabalhos tomassem um rumo completamente diferente do inicial, sendo que pudemos presenciar a apresentação final de algumas dessas composições. Para termos uma ideia da intervenção da professora Dinah Perry, citamos uma das sessões de criação que pudemos presenciar:

Nessa sessão cada grupo tinha que elaborar uma composição a partir de um pequeno texto de livre escolha. Este texto poderia ser extraído de algum material existente ou criado pelo grupo. Em um dos grupos com o qual a professora Perry trabalhou, foi trazido o seguinte trecho, elaborado pelos participantes:

"Daqui de cima, todos parecem brinquedos de corda"¹²⁶

O grupo, formado por três cantoras, uma flautista, um oboísta e um pianista, apresentou uma versão vocal a três vozes feita a partir do trecho. Em seguida, a

¹²⁶ "From above, everybody look like wind-up toys"

flautista, o oboísta e o pianista faziam uma improvisação instrumental que dava continuidade ao canto. Amostramos o trecho em versão vocal apresentada pelo grupo:

Fig.4.10 - Arranjo vocal elaborado pelos alunos da *Guildhall School*

A professora Perry então pediu para que o grupo discorresse sobre o que gostaria que a peça representasse, que imagem cada um via a partir da frase que havia escolhido. A imagem geral desse grupo era de pessoas observando o movimento de uma grande cidade, do distanciamento, de uma certa melancolia que o tema trazia.

Dinah Perry pediu então para que os demais alunos que assistiam ao processo de criação desse grupo incorporassem uma personagem, pensando em pessoas que andam pela cidade. Depois, a professora Perry pediu que, enquanto o grupo realizasse a peça, as outras pessoas interferissem e interagissem sonoramente utilizando as personagens como inspiração, movimentando-se entre os instrumentistas. Depois dessa aula, os integrantes desse grupo repensaram a peça e trabalharam separadamente até o momento de apresentação final desse processo, um evento que reuniu composições de todos os alunos do mestrado em *Leadership*. No dia da apresentação a plateia foi convidada a andar no palco e assistir a apresentação em movimento, interagindo sonoramente se assim o desejasse. As cantoras realizaram a primeira parte da peça em cima de cadeiras e, na improvisação instrumental que se seguia, os dois instrumentistas de sopro andavam também ao redor do palco, junto com os ouvintes/participantes da plateia, e convidavam todos para se sentarem livremente no palco até a improvisação terminar. Ao final, o som e o movimento foram cessando aos poucos, até que todos – músicos e plateia – sentissem o final da peça como um todo. Observamos que a plateia envolveu-se totalmente com a performance desse grupo, sendo que houve uma sensação geral de que todos estavam participando da peça colaborativamente, interferindo em sua sonoridade final.

Tanto neste processo que acabamos de descrever, quanto nos outros

vivenciados na *Guildhall School*, chamaram nossa atenção as transformações ocorridas nos processos criativos em geral. Em um primeiro momento, observamos as mudanças que envolvem a interação em grupo a partir de uma ideia individual, depois as mudanças sugeridas por um artista de outra área que não a música e, por último, a intervenção do ouvinte, que, neste último processo, também influenciava o resultado sonoro final ¹²⁷. Nestas mudanças observamos também como o aspecto da espacialidade pode alterar o resultado sonoro, ou mesmo gerar novos estímulos – tanto do instrumentista como do ouvinte – para uma peça já concebida.

Acompanhamento de trabalhos colaborativos e workshops em escolas de ensino fundamental e médio

Pudemos acompanhar também alguns projetos de criação musical realizados em escolas, em geral escolas públicas localizadas nas periferias de Londres. Nestes projetos sempre participavam uma equipe formada por alunos do curso de *Leadership*, junto com alguns professores, como a coordenadora Sigrun Griffiths e o professor Jan Hendrickse. Sempre com a ideia colaborativa em mente, eram formados corais e bandas de instrumentos, além de projetos para criação de canções a partir da vivência das crianças, sob orientação da equipe. A equipe sempre começava os processos de criação a partir de uma ideia ou material musical trazido para aquele dia, deixando um espaço para a colaboração do grupo para se chegar a um resultado final, culminando sempre em alguma apresentação ou evento ¹²⁸. Como exemplo do processo, presenciamos a apresentação de um coral formado pelos alunos de uma escola de ensino fundamental e seus pais, a partir de canções do folclore da Islândia trazidos pela coordenadora Sigrun Griffiths, e da formação de um grupo de percussão que se inspirou em materiais rítmicos da música indiana trazidos por uma aluna do curso de *Leadership* para construir seus trabalhos. Nestes projetos havia sempre uma preocupação em abarcar uma certa pluralidade cultural a partir de materiais de culturas musicais diversas, sendo estes trazidos tanto pelos coordenadores destas atividades quanto pelos participantes e seus familiares. Tal característica

¹²⁷ Podemos também associar esta ideia da intervenção do ouvinte na performance aos nossos estudos sobre o *tarab* árabe e os formatos de conferência/recital que citamos no segundo capítulo.

¹²⁸ É interessante observar que durante nossa estadia em 2001/2002, um grande evento em homenagem aos 50 anos de coroação da rainha foi coordenado pela *Guildhall School of Music and Drama*, num projeto em que as crianças elaboraram canções para serem apresentadas durante a comemoração, com o apoio de uma equipe de músicos.

proporcionava também um maior envolvimento dos grupos nas atividades musicais propostas, já que todos se sentiam “coautores” do que estava sendo realizado.

Participação nos ensaios do grupo *Creative Sinfonietta*

O *Creative Sinfonietta* é um grupo formado por ex-alunos do curso de *Leadership*, que se reúne semanalmente para trocar ideias sobre processos criativos e para realizar propostas de criação, como sessões de improvisação livre e processos colaborativos de composição. Durante nossa visita ao grupo tivemos a oportunidade de sugerir propostas rítmicas para iniciar processos criativos, que foram posteriormente aplicadas nos workshops ministrados para os alunos do curso de *Leadership*. As propostas que trouxemos nesse encontro foram mescladas com propostas de improvisação livre que foram sugeridas pelos integrantes do *Creative Sinfonietta*. Esta vivência foi bastante importante para experimentar e amadurecer a ideia dos workshops que foram aplicados na semana seguinte a partir da resposta e da contribuição deste grupo. O grupo que visitamos estava bastante acostumado a participar de processos criativos que envolvem a improvisação e a composição em caráter colaborativo, em grande parte pela formação e vivências oferecidas pelo curso da *Guildhall School*. Mais uma vez vivenciamos a disposição dos músicos com formação no curso de *Leadership* para participar de processos de criação de caráter colaborativo, sendo que pudemos observar as primeiras interações com os materiais que trabalharíamos em seguida com os alunos de mestrado. Neste caso, nossa proposta serviu como mote para um processo de improvisação livre, o que nos fez caminhar em direção a uma proposta que acreditamos ser permeável com outros formatos de improvisação.

4.3.1. Aplicação dos workshops e contribuição para a pesquisa

Após participar das atividades mencionadas, conhecer melhor o trabalho realizado na *Guildhall School* e conhecer mais de perto o perfil dos alunos do curso de Mestrado em *Leadership*, pudemos aplicar dois workshops nessa instituição, que detalharemos mais adiante. A estadia nessa instituição trouxe uma contribuição marcante para o desenvolvimento de nossa pesquisa, trazendo novos materiais musicais para a realização e para a organização de processos criativos. A experiência

na *Guildhall School* trouxe também novos desafios para que elaborássemos uma proposta original e inédita, considerando que os alunos dessa instituição já estavam bastante familiarizados com diversos formatos de processos criativos. Sob este aspecto, veremos que nossa proposta contém materiais e procedimentos que trazem uma abordagem diferenciada para a prática da improvisação, especialmente pelo enfoque que demos à corporalidade aplicada a esta prática e pela ludicidade trazida pela utilização do espaço.

XXX

Todas as experiências descritas aqui tiveram influência direta nos workshops que descreveremos no nosso último capítulo. A convivência com professores, pesquisadores e músicos em formação durante processos que envolveram a criação suscitou questionamentos importantes, dos quais destacamos:

- A utilização híbrida de materiais expressivos para a elaboração de práticas que envolvem processos criativos.
- A utilização da corporalidade e do movimento associados à ideia de *embodied mind* para abordar processos criativos que envolvem a cognição rítmica.
- Os estímulos gerados na improvisação sob parâmetros rítmicos complexos
- Os procedimentos que incentivam a interação de um grupo em processos de criação colaborativos, como a improvisação em grupo.
- Os resultados sonoros quando há a participação de artistas de mais de uma área em processos de criação musical.

Conjuntamente com as experiências e vivências profissionais descritas em nossa introdução, acrescidas ainda às ideias e conceitos discutidos neste trabalho até aqui, julgamos ter construído o suporte teórico e prático que envolve nosso trabalho, que, a partir deste momento, afunila-se em propostas para a prática da improvisação musical.

CAPÍTULO 5

A CONEXÃO CORPO/INSTRUMENTO SOB PARÂMETROS
RÍTMICOS COMPLEXOS: UMA PROPOSTA PARA AMBIENTES
HÍBRIDOS DE IMPROVISACÃO

*“Temos um dever para com a música, ou
seja, inventá-la”*

(STRAVINSKY, 1971, p.72).

Neste último capítulo vamos detalhar os princípios, os objetivos gerais e as atividades propostas em quatro workshops de improvisação que elaboramos a partir dos estudos apresentados aqui e das experiências discutidas no capítulo anterior.

Os workshops que vamos descrever tiveram por foco principal a improvisação em contextos híbridos sob a base fixa de estruturas rítmicas complexas e a internalização de tais estruturas pelas vias do movimento. Ao final da descrição dos workshops, vamos comentar os resultados da aplicação dos mesmos, tecendo considerações a respeito dos temas abordados a partir de alguns depoimentos dos músicos participantes. Para melhor compreender e visualizar as atividades propostas nos workshops, além da descrição dos mesmos, preparamos um registro videográfico, que pode ser encontrado no endereço <http://goo.gl/JvcF5>. Neste endereço são encontrados cinco vídeos: um de apresentação, contendo trechos de todos os workshops ministrados, e mais quatro vídeos, contendo um resumo das atividades propostas nas etapas de cada workshop. Alguns dos momentos destes vídeos estarão também referenciados na descrição dos workshops a seguir.

5.1.Princípios de elaboração dos workshops

Após os estudos descritos nas partes anteriores, incluindo o trabalho dos compositores do século XX e seu diálogo com os materiais da música de culturas não ocidentais, os desdobramentos da abordagem multicultural e transcultural em contextos formativos e a ideia da corporalidade aplicada a processos cognitivos relativos à performance, neste momento nos deparamos com a seguinte questão:

Como contribuir de maneira consistente e colaborativa para a prática da improvisação, pensando em participantes adultos, em plena formação musical?

Não quisemos instituir, sobremaneira, uma abordagem não inclusiva, ou seja, uma abordagem que não trabalhasse de maneira permeável com outros formatos de improvisação. Quisemos sim abarcar uma proposta que conversasse em um rico diálogo com outras abordagens, que fosse passível de transformação e que estivesse sempre em movimento constante. Partindo deste princípio e considerando as influências da música não ocidental sob a ótica descrita nas partes anteriores deste trabalho, buscamos elementos que consideramos menos utilizados para a prática da improvisação sob contextos híbridos. Nestes elementos incluímos parâmetros rítmicos complexos, configurações escalares fora do padrão tonal, a ideia da improvisação não-discursiva e a utilização da corporalidade e da espacialidade aliadas à cognição como ponto de partida. Nossa escolha partiu do princípio de que o diálogo e a recontextualização de tais elementos pode trazer uma contribuição para o desenvolvimento de processos criativos em geral. A palavra *workshop* é aqui utilizada a partir das ideias que surgiram em torno desse conceito na década de 60:

O termo *workshop* está diretamente relacionado com a experimentação, a criação e o conceito de trabalho coletivo (em oposição ao individual), essenciais ao desenvolvimento das habilidades musicais de maneira pessoalmente e socialmente gratificantes. Esse termo foi reaproveitado pela educação há meio século atrás e queremos recuperar seu sentido inicial: trabalhar assuntos relativos à expressão musical e encontrar soluções (através da experimentação com materiais sonoros) que satisfaçam o coletivo¹²⁹. (HIGGINS; CAMPBELL, 2010, p.5)

¹²⁹ “As a term, workshop is associated with experimentation, creativity, and group (vs. individual) work-concepts that are critical to the development of musical skills and understanding in ways that are

Os workshops que vamos amostrar baseiam-se principalmente na improvisação sob parâmetros rítmicos complexos. Durante os workshops, os participantes vivenciam propostas de improvisação utilizando-se do movimento e da coordenação motora em ambientes rítmicos diversos, para depois passarem para a prática da improvisação com o mesmo enfoque em seu próprio instrumento, transição esta que denominamos *Conexão corpo/instrumento*. Baseados nesta proposta, todos os quatro workshops estão divididos nas seguintes etapas, com pequenas variações:

- Etapa 1: propostas que abordam a corporalidade e a coordenação motora associadas à incorporação de um primeiro parâmetro rítmico, estabelecendo um primeiro nível de concentração e de interação em grupo.
- Etapa 2: proposta com o parâmetro rítmico tema do workshop, com a exploração da espacialidade, da coordenação motora e da improvisação utilizando o movimento no espaço.
- Etapa 3: introdução do aspecto configurativo escalar e contextos harmônicos combinados com propostas que envolvem parâmetros rítmicos. Esta etapa pode ser realizada a partir da transformação de elementos da música não ocidental, como a releitura de uma canção africana ou a utilização de padrões rítmicos da música indiana, como veremos adiante.
- Etapa 4: proposta de improvisação vocal e percussiva em grupo a partir dos parâmetros rítmicos trabalhados nas propostas anteriores.
- Etapa 5: proposta de improvisação no instrumento, individualmente, em duplas, em pequenas formações e em grupo, a partir do trabalho realizado anteriormente.

both personally and socially gratifying. The term was hijacked by education half-century ago, and we are reclaiming and putting it to use for what is originally intended: working out the pieces of a musical expression. And coming up (through experimentation with musical sounds) with a solution that satisfies the collective group.”

Os objetivos gerais de nossos workshops, resumidamente, são:

- Estabelecer a comunicação em grupo em propostas de improvisação, a partir de um ambiente convidativo, porém desafiador no aspecto rítmico.
- Desenvolver a acuidade rítmica e musical através de propostas de improvisação em contextos híbridos e transculturais.
- Explorar o movimento no espaço e a coordenação motora aliados a processos de cognição musical, abarcando as ideias de *embodied mind*, *affordances* e *cognição situada*, detalhadas em nosso terceiro capítulo.
- Estabelecer a conexão corpo/instrumento em processos que envolvam parâmetros rítmicos complexos, ou seja, quando no instrumento, o músico tem uma referência prévia e *corporificada* para a improvisação nesses parâmetros.
- Promover a utilização de materiais musicais que consideramos menos utilizados nas práticas de improvisação no contexto de formação do músico em nível superior.
- Trazer à tona a ludicidade implícita pela utilização do movimento no espaço e incorporá-la na prática da improvisação instrumental em grupo.

5.2.Descrição dos workshops

Os workshops que vamos descrever foram aplicados na seguinte ordem cronológica: o primeiro workshop foi aplicado no congresso em Aveiro e em alunos da escola *Espaço Musical*, o segundo foi aplicado em workshop ministrado no Departamento de Música da ECA/USP em dezembro de 2011 e também em alunos da escola *Espaço Musical* na mesma época. O terceiro e quarto workshops foram aplicados durante o estágio de vinte dias em janeiro de 2012, na *Guildhall School of Music and Drama*.

WORKSHOP 1

Foco central do workshop

No workshop 1, nosso foco central foi fornecer materiais para improvisar sob um parâmetro rítmico composto por uma combinação métrica formada por $3/4+3/4+4/4$. Inicialmente trabalhamos a proposta com exercícios que envolveram o movimento e a coordenação motora, para depois trabalharmos o mesmo parâmetro a partir da releitura e transformação de uma canção africana.

Etapas

1.Preparação corpo/ritmo

Neste primeiro exercício propusemos a realização de alguns padrões rítmicos em um contexto onde um pulso é subtraído a cada dois compassos, começando pelo compasso de $5/4$ até chegar em $2/4$. Os participantes andam para frente e para trás, usando a pulsação de cada compasso (por exemplo: se o compasso for de $5/4$, os participantes dão cinco passos para frente e cinco para trás), sendo que os padrões rítmicos descritos abaixo foram realizados com palmas. Dependendo da resposta do grupo, este mesmo exercício pôde ser proposto em formato de cânone, podendo ainda ser realizado por dois grupos ou mais, com diferentes medidas de defasagem.

Fig.5.1- Exercício de preparação corpo/ritmo

2.Improvisação vocal a partir de um ostinato corporal

Neste segundo exercício propusemos uma improvisação vocal em grupo a partir de um ostinato com um padrão rítmico realizado no compasso de 7/4 (3/4+4/4).

Este ostinato foi realizado em forma de percussão corporal (fig. 5.2), sendo que os participantes caminhavam pelo espaço livremente, realizando o ostinato e a improvisação vocal ao mesmo tempo. Em um primeiro momento sugerimos que os participantes realizassem apenas o ostinato, até se sentirem confortáveis para que, aos poucos, tentassem realizar a improvisação vocal, coordenando o movimento com suas vozes. Neste exercício a improvisação vocal era livre, podendo ser conduzida por estímulos vocais mais percussivos ou mais melódicos, dependendo do grupo com o qual estávamos trabalhando.

Fig.5.2- Ostinato corporal para improvisação

3.Improvisação a partir de uma canção adaptada para compassos assimétricos

Depois das propostas de aquecimento e preparação para a improvisação, propusemos um exercício baseado em uma melodia africana da Tanzânia, chamada *Kalêle*¹³⁰. Nosso primeiro passo nesta proposta foi cantar um trecho da canção original, como descrito abaixo:

Fig.5.3- Canção *Kalêle*

Depois de cantar a versão original, apresentamos a versão “composta” da mesma canção, que construímos a partir de uma estrutura de dois compassos ternários

¹³⁰ Em um dos cursos realizados na *Guildhall School*, a doutoranda participou de um trabalho de composição com músicos da Tanzânia, onde a melodia de *Kalêle* foi ensinada para o grupo.

e um quaternário (3/4+3/4+4/4), usando pés e palmas em lugares determinados (fig.5.4). Propusemos então que cada participante tentasse improvisar usando a voz e ritmos corporais enquanto o grupo cantava o *Kalêle composto*. Quando o grupo era muito numeroso, propusemos que a improvisação fosse feita pelo grupo todo, nos espaços entre cada *Kalêle*, também com dois compassos ternários e um quaternário.

Sugerimos que a escala utilizada para essa improvisação fosse a de Fá Dórico, embora outras configurações escalares e elementos de improvisação fossem sempre bem vindos. Neste estágio de nossa proposta, observamos que os grupos que passaram por essa experiência adquiriram uma boa interação entre corpo, ritmo, movimento e improvisação, como podemos verificar aos 2:40 min. do vídeo *Workshop 1*.

Fig.5.4- Variação de *Kalêle*, utilizada como base para improvisação

4.Improvisação em compassos assimétricos no instrumento

Nesta última etapa sugerimos que a mesma improvisação que realizamos com a melodia *Kalêle* fosse realizada com instrumentos musicais. Aqui a melodia funcionava como um pequeno ostinato, sendo que, dependendo dos instrumentistas envolvidos, acrescentamos elementos harmônicos de acordo com a sugestão dos participantes. Propusemos também a utilização de configurações escalares fora do padrão tonal – como escalas hexafônicas, escalas pentatônicas e configurações modais – para a realização da improvisação. A improvisação nesta etapa também foi construída a partir de compassos assimétricos, dando continuidade ao trabalho de preparação realizado nos primeiros exercícios. Esta improvisação foi realizada individualmente e em grupo. Quando proposta individualmente, o grupo tocava a melodia/ostinato e cada músico improvisava de acordo com uma ordem previamente

estabelecida, mantendo o mesmo número de compassos de ostinato/melodia e de silêncio. As palmas e os pés do *Kalêle*, que antes eram parte da improvisação vocal, nesta etapa foram percutidos no instrumento, nos espaços entre os ostinatos/melodias. Na improvisação em grupo, todo o grupo tocava o ostinato/melodia do *Kalêle* e improvisava no mesmo intervalo de tempo. Nesta improvisação sugerimos que os participantes explorassem aspectos referentes à exploração de sonoridades, aspectos fraseológicos e, principalmente, a interação com o grupo, mesmo quando a improvisação era proposta individualmente ou em duplas, como observamos aos 5:00 min. do vídeo *Workshop 1*.

WORKSHOP 2

Foco central do workshop

O foco central deste workshop foi a improvisação sob um parâmetro rítmico construído pela combinação métrica de $13/8+13/8+10/8+10/8+7/8+7/8$, estabelecendo um parâmetro de diminuição de três colcheias a cada dois compassos. Para auxiliar no processo de internalização desta estrutura rítmica foram utilizados fonemas do sistema *Solkatu*, do sul da Índia (fig.5.6), mencionado em nosso segundo capítulo. Neste workshop foi também sugerida a utilização de configurações modais expandidas, como a configuração do modo mixolídio com 4ªaum e 6ªm (Dó, Ré, Mi, Fa#, Sol, Láb, Sib) na improvisação sob cadências harmônicas modais (neste caso: I e Vm).

Etapas

1.Preparação corpo/ritmo a partir de um parâmetro de diminuição

A fim de que os participantes cheguem gradativamente à estrutura métrica supra citada de forma gradativa, neste primeiro exercício introduzimos um pequeno parâmetro de diminuição, baseado na estrutura métrica de $5+4+3+2$, $4+3+2$, $3+2$.

Dispondo os participantes em um grande círculo, pedimos que estes acentuassem o tempo forte desta estrutura com palmas, marcando a pulsação com os pés. Depois acrescentamos a acentuação feita com dois sons (duas colcheias) e

pedimos que o exercício fosse realizado com deslocamento livre, sendo que os passos continuavam marcando a pulsação. Em seguida, pedimos aos participantes que interagissem entre si e marcassem essa acentuação (com um som e dois sons da segunda vez) com movimentos em dupla, mudando de dupla à medida que se moviam pela sala.

Fig.5.5- Exercício utilizando parâmetro rítmico de diminuição

2. Estrutura rítmica com fonemas extraídos da música indiana

Nesta etapa introduzimos o parâmetro rítmico que foi trabalhado posteriormente na improvisação, utilizando os fonemas do sistema *Solkatu*. Fizemos este exercício em círculo, apenas utilizando a voz. Em seguida, dividimos o grupo em dois e propusemos a realização desta estrutura em cânone, com defasagem de seis colcheias.

Fig.5.6- Estrutura rítmica tema do workshop 2

3. Improvisação utilizando voz e movimento

Neste exercício, primeiro realizamos uma combinação do parâmetro rítmico de diminuição alternando os fonemas do exercício anterior com um padrão rítmico composto por palmas e pés (fig.5.7). Fizemos o exercício na disposição do grupo em

círculo e em seguida pedimos para que a parte dos pés fosse feita com deslocamento livre pela sala. Quando a estrutura rítmica foi internalizada, propusemos a improvisação vocal, percussiva ou pelo movimento no espaço sob o trecho em que antes realizamos o padrão rítmico. Como não estabelecemos nenhuma configuração escalar para a improvisação, nesse momento o material utilizado na voz era livre, incluindo melodias, frases faladas, frases percussivas e demais possibilidades, como podemos observar em 1:40 min. do vídeo *Workshop 2*.

The figure shows three systems of musical notation for improvisation. Each system consists of a vocal line and a percussion line. The vocal lines use a simplified notation with notes and rests, and the lyrics are written below. The percussion lines use 'palmas' (claps) and 'pés' (footsteps) to represent rhythm. The systems are numbered 1, 2, and 3.

System 1: 13/8 time signature. Vocal line: ta ki ta ta ki ta ta ki ta ta ka di mi ta ki ta ta ki ta ta ki ta ta ka di mi. Percussion line: palmas (over the first 10 measures), pés (under the 11th measure), palmas (over the last 3 measures), pés (under the 13th measure).

System 2: 10/8 time signature. Vocal line: ta ki ta ta ki ta ta ka di mi ta ki ta ta ki ta ta ka di mi. Percussion line: palmas (over the first 5 measures), pés (under the 6th measure), palmas (over the last 5 measures), pés (under the 10th measure).

System 3: 7/8 time signature. Vocal line: ta ki ta ta ka di mi ta ki ta ta ka di mi. Percussion line: palmas (over the first 3 measures), pés (under the 4th measure), palmas (over the last 4 measures), pés (under the 7th measure).

① ② ③ espaço utilizado posteriormente para a improvisação

Fig.5.7- Estrutura criada para improvisação utilizando o movimento e percussão vocal

4.Improvisação vocal com configurações escalares modais expandidas

Neste exercício estabelecemos algumas configurações escalares para serem utilizadas sob uma mesma base harmônica na improvisação (I e Vm). As configurações que propusemos eram derivadas do modo mixolídio, sendo a configuração utilizada formada pela variação deste modo com 4ªaum e 6ªm (Dó, Ré, Mi, Fa#, Sol, Láb, Sib). Assim como no exercício anterior, primeiro realizamos uma estrutura de duas partes: uma contendo os vocábulos dentro de uma configuração escalar e outra com o mesmo padrão rítmico do exercício anterior, utilizando a mesma escala proposta para a improvisação no mesmo trecho. Na estrutura proposta também estava contido o parâmetro rítmico de diminuição sugerido desde o início, sendo que fizemos a base ao piano (fig.5.9) e os participantes dispuseram-se em círculo ao redor

dele. Depois de repetirmos a estrutura completa até sua internalização, pedimos que o espaço antes utilizado para a configuração escalar fosse utilizado para a improvisação vocal em grupo, sempre voltando para os vocábulos ao final de cada ciclo. Para os participantes que tiveram mais dificuldade em improvisar sob a estrutura proposta, sugerimos que variassem as notas da configuração escalar, mantendo o padrão rítmico da segunda parte (compassos 3-4, 7-8, 11-12 da fig.5.8), até que se sentissem confortáveis para realizar mais variações em sua improvisação.

Fig.5.8- Estrutura para improvisação vocal

5.Improvisação no instrumento

Na última etapa deste workshop, todos os participantes realizaram as mesmas etapas do exercício 4 em seus instrumentos. Na primeira parte desta última etapa, os instrumentistas podiam realizar a configuração escalar, a base harmônica (podendo ser apenas a linha do baixo ou os acordes propostos) e variações que os levassem pouco a pouco para a improvisação. A princípio utilizamos sempre a volta para os vocábulos ao fim de cada ciclo, para depois, também pouco a pouco, transformarmos a estrutura toda em improvisação (mantendo o parâmetro de diminuição, em um ciclo de 12 compassos). Para iniciar esta etapa, sugerimos um acompanhamento de base (fig.5.9), sendo que, aos poucos, cada participante ia encontrando outras formas de elaborar esta base fixa para depois realizar a parte de improvisação, como amostrado

aos 6:22 min. do vídeo *Workshop 2*.

Fig.5.9-Acompanhamento sugerido para improvisação no instrumento

WORKSHOP 3

Foco central do workshop

Neste workshop nosso foco específico foi fornecer materiais para trabalhar a improvisação a partir de dois parâmetros que ocorriam simultaneamente, o que vamos chamar aqui de improvisação sob *combinações métricas simultâneas*, que também podem ser consideradas como um tipo de *cross-rhythm*¹³¹. Nesse workshop trabalhamos com agrupamentos ternários e quaternários para criar duas métricas: uma em 15/4 (4+4+4+3) e outra em 10/4 (3+3+4). Para que as duas métricas pudessem ocorrer simultaneamente, tendo um ponto de encontro no começo de um de seus ciclos, precisamos de dois compassos da primeira combinação ocorrendo com três compassos da segunda combinação métrica, perfazendo um total de 30/4 no ciclo completo. Como material escalar para a improvisação, elaboramos dois pequenos

¹³¹ Aqui estamos utilizando o termo *cross-rhythm* a partir do estudo feito por David Locke sobre o ritmo *Gahu* da tribo *Ewe* na música africana (LOCKE, 1998, p.34 e 35)

ostinatos em modo mixolídio (Dó, Ré, Mi, Fá, Sol, Lá, Sib), utilizando as duas métricas e sugerimos também o modo mixolídio com 4# (Dó, Ré, Mi, Fá#, Sol, Lá, Sib) e a configuração pentatônica com 6m (Dó, Ré, Mi, Sol, Láb¹³²) para a improvisação instrumental.

Etapas

1. Trabalhando com nomes

Com a disposição do grupo em um grande círculo, sugerimos um exercício de “pergunta e resposta” utilizando os nomes dos participantes. O exercício consistia em sempre dar quatro passos para frente e três para trás. Ao caminharmos para frente em quatro tempos, uma pessoa do grupo dizia seu nome. Ao caminharmos para trás todo o grupo respondia com o nome dessa pessoa, utilizando apenas três tempos e assim por diante, até que todos os participantes dissessem seu nome.

2. Movimento e improvisação no espaço

Nesse exercício introduzimos as duas métricas em 15/4 e 10/4, utilizando sempre uma parte fixa, com um ritmo pré-determinado que vamos descrever abaixo, e uma parte em que os participantes podiam explorar o espaço e interagir livremente entre si. Sendo assim, o exercício tem uma parte fixa e uma outra improvisada, indo sempre de uma para outra durante todo o exercício. Primeiramente todo o grupo realiza o exercício com cada uma das métricas, depois dividimos o grupo em dois, para que o exercício seja realizado utilizando as duas métricas simultaneamente. Aos 3:50 min. do vídeo *Workshop 3*, podemos ver os dois grupos dispostos em círculo, intercalando os ostinatos e a improvisação sob as duas métricas simultaneamente.

¹³² Esta configuração escalar foi criada a partir de uma espécie de variação maior da escala pentatônica javanesa chamado de *pélog*.

Fig.5.10- Ostinato em 15/4 com parte fixa e trecho para improvisação utilizando o movimento

Fig.5.11- Ostinato em 10/4 com parte fixa e trecho para improvisação utilizando o movimento

3.Ostinatos para improvisação vocal

Aqui criamos dois ostinatos que ocorriam simultaneamente nas duas métricas que trabalhamos no exercício anterior. Primeiro, todo o grupo realizava o primeiro ostinato com a voz. Quando o ostinato fosse internalizado, sugerimos que todo o grupo fizesse duas sequências do ostinato (dois compassos de 15/4) e duas sequências de improvisação vocal, podendo utilizar elementos percussivos e configurações escalares sugeridas. Repetimos o mesmo procedimento com o segundo ostinato, sendo que dessa vez o grupo realizava três sequências do ostinato (três compassos de 10/4) e três sequências de improvisação em grupo. Ao final deste exercício dividimos novamente o grupo e realizamos os dois ostinatos com as respectivas improvisações simultaneamente. Observamos aqui que o início da parte fixa e da parte improvisada dos dois ostinatos sempre coincidem.

Fig.5.12- Ostinato em 15/4 com parte melódica no modo mixolídio

WORKSHOP 4

Foco central do workshop

Este workshop foi elaborado a partir das últimas experiências realizadas com os alunos da *Guildhall School*. O foco central desse workshop foi expandir ao máximo a ideia da utilização do movimento no espaço aliado à propostas de improvisação. Neste workshop utilizamos combinações rítmicas ternárias e assimétricas, sendo que, mesmo as propostas de improvisação no instrumento foram também associadas ao movimento, como veremos a seguir.

Etapas

1. Movimento corporal sob parâmetros rítmicos ternários

Nesse primeiro exercício propusemos dois padrões rítmicos realizados com palmas em um compasso ternário (3/4), enquanto os pés inicialmente marcavam a pulsação. Em seguida, pedimos que os participantes explorassem todo o espaço da sala enquanto realizavam os padrões rítmicos com palmas, sendo que os passos podiam continuar marcando a pulsação do compasso ternário (representado por semínimas), ou movimentando-se em suas derivações: o agrupamento ou as subdivisões dessa pulsação (respectivamente uma mínima pontuada ou três pares de colcheias para cada compasso).

Fig.5.15- Padrões rítmicos em compasso ternário

2. Tema vocal/ostinato para improvisação

Neste exercício fizemos um pequeno arranjo vocal para um trecho da canção *Cravo e Canela*, de Milton Nascimento, e sugerimos que os participantes alternassem

sua execução com a improvisação vocal (cantando uma vez o trecho e improvisando no mesmo número de compassos do tema, sendo oito compassos para o tema e oito compassos para a improvisação). Para a improvisação vocal foi sugerido o modo lídio em Dó (Dó, Ré, Mi, Fá#, Sol, La, Si) , além de intervenções vocais de caráter percussivo, sendo que todo o exercício foi realizado em movimento ao redor da sala.

Cravo e Canela (trecho) Milton Nascimento/Ronaldo Bastos

The image shows a musical score for three voices: Soprano, Contralto, and Tenor. The music is in 3/4 time. The lyrics are in Portuguese and are repeated for each voice part. The Soprano part starts with a treble clef and a key signature of one sharp (F#). The Contralto and Tenor parts start with a treble clef and a key signature of one sharp (F#). The lyrics are:
 Soprano: ê mo re na que tem pe rô ci ga na quem tem pe rô o chei ro do cra vo
 Contralto: ci ga na que tem pe rô mo re na quem tem pe rô a cor de ca ne la
 Tenor: (The lyrics are not explicitly written for the Tenor part in the image, but it follows the same pattern as the other parts.)

Fig.5.16- Arranjo vocal feito a partir do tema *Cravo e Canela*

3.Ostinato corporal em parâmetro rítmico assimétrico

Depois dos exercícios anteriores envolvendo o deslocamento no espaço, propusemos um pequeno ostinato corporal no compasso de 7/8 que utilizava a coordenação entre pés, palmas e batidas no peito (alternando mão esquerda e direita).

Na parte dos pés, pedimos para que os participantes continuassem se deslocando pela sala, parando sempre em frente à outro participante para realizarem a parte do ostinato com palmas e batidas no peito parados, em relação com o outro participante. Podemos observar os participantes explorando a movimentação no espaço, alternando ostinato e improvisação em 1:18 min. do vídeo *Workshop 4*.

The image shows a musical notation for a 7/8 time signature. It consists of a single staff with a treble clef and a key signature of one sharp (F#). The notation includes a sequence of notes and rests. There are three labels with boxes pointing to specific parts of the notation:
 - 'passos (alternando pé direito e esquerdo)' points to the first four notes.
 - 'palmas' points to the fifth note.
 - 'peito (alternando mão direita e esquerda)' points to the last two notes.

Fig.5.17- Ostinato corporal em compasso assimétrico de 7/8.

4. Tema em 7/8 para improvisação vocal

Nesta etapa introduzimos um novo tema vocal, extraído de composição autoral¹³³. O tema foi utilizado para improvisação vocal, nos mesmos moldes do exercício 2, alternando tema e improvisação. Propusemos a escala pentatônica de Sol M para a improvisação (Sol, Lá, Si, Ré, Mi) e realizamos essa etapa ao redor do piano (o piano fazia a base descrita na fig. 5.19).

Fig.5.18- Trecho melódico da peça *Tempoqueleva*, utilizada como base para improvisação vocal e instrumental

Fig.5.19- Acompanhamento utilizado como base harmônica para trecho de *Tempoqueleva*

¹³³ Extraímos um trecho da composição intitulada *Tempoqueleva*, do álbum *Notas de um sem tempo*, com gravação financiada pela Secretaria de Cultura de São Paulo, pelo Edital ProAC, em 2009. A performance desta composição é encontrada em: <http://www.youtube.com/watch?v=npkVAPzcNOW>

5.Improvisação instrumental em movimento

Nesta última etapa, sugerimos o mesmo tema do exercício anterior como base para a improvisação instrumental. Depois de tocarmos várias vezes o trecho – sendo que os instrumentistas podiam escolher entre fazer a melodia ou o acompanhamento – os participantes foram trazendo pouco a pouco contribuições melódicas e harmônicas para realizarmos o exercício proposto. Em seguida, propusemos a improvisação em duplas, com a seguinte disposição espacial: o grupo se dispôs em um grande círculo, de modo que cada dupla que fosse improvisar se posicionava voluntariamente no centro do círculo no momento da improvisação, saindo deste centro para dar lugar à próxima dupla, sendo que esta improvisação não tinha um tempo estipulado. No final desta etapa, os participantes começaram espontaneamente também a mover o círculo em sentido horário, sendo que a dinâmica da improvisação com o movimento foi ficando cada vez mais fluente, transição esta que podemos observar a partir dos 8:30 min. do vídeo *Workshop 4*.

5.3.Resultados e considerações sobre a aplicação dos workshops

Quando iniciamos o processo de elaboração dos workshops, nosso foco principal foi interagir com linguagens musicais fora de contextos comumente estabelecidos para o estudo e a prática da improvisação. Assim, nosso objetivo foi propor conversas musicais pautadas em compassos assimétricos e configurações melódicas peculiares e incentivar esta prática partindo de outros estímulos, a exemplo da ideia de iniciar um processo de improvisação pelo movimento corporal. Nesse nosso percurso, é importante frisar que nossa intenção não foi sugerir uma “metodologia ideal” para a prática da improvisação, nem tampouco resumir em alguns poucos eventos ou etapas um processo de aprendizado quase sempre longo e que demanda tempo para que o performer adquira um certo grau de fluência.

O que pretendemos aqui, foi despertar a atenção do músico para um leque maior de possibilidades e, principalmente, convidar mais músicos em formação para a prática e o estudo da improvisação. Para tal objetivo, propusemos o livre trânsito entre os diversos formatos de improvisação, chamando a atenção para o fato de que o instrumental de base para a prática da improvisação pode ser adquirido a partir do hibridismo e do diálogo com os fazeres musicais fora do ocidente. Pensando também

no estudo da improvisação como um todo, podemos dizer que nossa proposta pode contribuir para o enriquecimento dos materiais já existentes, como os utilizados pela sólida escola de improvisação direcionada aos estudos e práticas jazzísticas e as iniciativas crescentes da prática da improvisação livre, entre outros.

Em virtude das diferenças existentes entre os grupos com os quais trabalhamos, certamente ocorreram pequenas variações na aplicação das propostas de improvisação, considerando que cada grupo possuía uma dinâmica de trabalho distinta. Tal fato nos leva a crer que nossa proposta deve ser maleável e passível de adaptações em função do contexto em que esta será aplicada. Tendo por base os resultados da prática dos exercícios aqui amostrados, pudemos constatar que a abordagem sugerida pôde contribuir para a reflexão e para o desenvolvimento de aspectos tais como: concentração ou estados de atenção, coordenação motora e acuidade rítmica a partir do movimento corporal e interação em grupo fundamental para a vivência do músico. Além disso, consideramos que, mais do que o desenvolvimento de materiais expressivos para a prática da improvisação em ambientes e contextos diversos, despertamos a atenção para o fato de que não existem limites geográficos ou contextuais para a busca destes materiais.

É importante ressaltar também que a proposta de iniciar a prática da improvisação a partir do movimento corporal contribuiu para que os participantes chegassem ao fim do processo com os materiais propostos internalizados, favorecendo uma maior concentração e fluência nos aspectos ligados à criação espontânea, ou seja, à improvisação propriamente dita. Observamos ainda que, durante o período de aplicação de nossas propostas, fomos aprimorando a maneira de conduzir os workshops, ou seja, ao final do período houve uma maior fluência e desenvoltura também de nossa parte.

Em relação aos resultados alcançados em cada workshop, podemos dizer de forma generalizada, que fomos bem sucedidos na proposta de interação em grupo na improvisação, mas que nem todos os participantes conseguiram alcançar uma fluência musical dentro dos parâmetros rítmicos propostos. Neste ponto, constatamos que algumas das improvisações “mais bem sucedidas” (em que os participantes alcançaram uma boa interação em grupo e conseguiram uma boa fluência na improvisação, compreendendo e lidando com os materiais rítmicos propostos) ocorreram nos dois últimos workshops ministrados na *Guildhall School of Music and Drama*, em parte por termos passado mais tempo com estes participantes do que com

os participantes dos outros workshops.

Em relação às dificuldades encontradas, podemos portanto citar o pouco tempo que tivemos para a aplicação de cada workshop. No segundo workshop, por exemplo, que propunha a improvisação sob um parâmetro rítmico de diminuição, conseguimos realizar esta improvisação apenas utilizando vozes e percussão corporal, não havendo tempo hábil para realizar a proposta no instrumento. Neste caso, considerando a complexidade exigida pelo parâmetro rítmico em questão, optamos por propor a improvisação sob cada combinação métrica isoladamente, quando no instrumento.

De uma forma geral, concluímos que a improvisação baseada em parâmetros rítmicos mais complexos demanda mais tempo do que um workshop para ser realizada de forma fluente. Entretanto veremos, por intermédio do depoimento dos participantes, que o processo em si abriu uma nova possibilidade de abordagem para a improvisação em geral e, neste ponto, consideramos que nossa proposta foi bem sucedida.

5.3.1. Reflexões a partir de relatos dos participantes

Uma das contribuições em relação a aplicação de nossa proposta foi a observação acerca dos processos cognitivos que utilizamos, feita pelo professor Dr. Jônatas Manzolli, que participou do primeiro de nossos workshops. Em seus comentários, Manzolli cita os conceitos de *affordance* e *cognição situada* – aprofundados em nosso terceiro capítulo – e sua relação ao processo que elaboramos. Partindo de suas considerações, remetemo-nos às questões sobre a *consciência* e *não consciência* dos parâmetros rítmicos pelas vias da corporalidade, tendo estas sido inicialmente mencionadas a partir do curso *TaKeTiNa*, também discutidas no terceiro capítulo. Veremos que Manzolli optou por deixar o aspecto corporal conduzi-lo, sem nenhuma preocupação em compreender racionalmente os parâmetros rítmicos propostos, lembrando também nossas considerações sobre os processos de aprendizado relacionados a um contexto holístico, descritos em nosso segundo capítulo. É então interessante observar as diferentes apropriações do aspecto corporal sob o ponto de vista dos participantes. Manzolli atenta para a possibilidade de deixar-se levar sem a exata consciência do parâmetro rítmico proposto. Isso significa que a corporalidade torna essa complexidade rítmica acessível, mesmo sem essa mediação

racional. Também será possível utilizar essa mesma proposta de corporalidade para a situação oposta, ou seja, utilizar o corpo para tomar consciência mais rápida e incorporada de parâmetros de difícil assimilação. Aqui ainda relembramos a ideia de Dewey (p.82), que junto com outros pesquisadores, defende a interação corpo/mente como uma unidade de cognição. Nesse aspecto, não acreditamos em uma situação ideal, mas sim que a corporalidade favorece a execução e a compreensão de parâmetros rítmicos sob diferentes maneiras de recepção.

Sob o ponto de vista da percepção pessoal, senti que o processo utilizado favoreceu em mim uma interação/jogo direto com o ritmo. Não fiquei preocupado com a estrutura, ou seja, se era cinco ou quatro ou três. Gostei de projetar o movimento do meu corpo no pulso rítmico e deixar que este impulso natural me levasse. Sobre as ideias que relatei com o workshop, depois da oficina, a maneira que o trabalho foi desenvolvido lembrou-me da noção de *affordance* de Gibson e o método utilizado na oficina poderia estar vinculado a noção de *cognição situada*. Ou seja, o processo foi como se construísse uma mediação que propiciou uma *affordance* para cada estrutura rítmica através da incorporação do pulso utilizando-se o movimento do corpo. O jogo viabilizou *affordances* diferentes.

Prof. Dr. Jônatas Manzolli, coordenador do Núcleo Interdisciplinar de Comunicação Sonora (NICS) da UNICAMP

Em relação ao processo que descrevemos em nossos workshops e sua relação com a resignificação de materiais expressivos em processos de criação, obtivemos uma importante contribuição feita pela participante Maria Rita Brandão. Entre outras observações, a participante relata o processo que elaboramos sob os focos da construção da atenção, da percepção, da interação em grupo e da incorporação e transformação dos parâmetros rítmicos propostos através da movimentação no espaço. Outro aspecto importante citado por Maria Rita Brandão é o fator do *descondicionamento*, que será retomado por outra participante ao final destes depoimentos. Brandão volta a comentar sobre a mediação pelas vias da razão dando lugar à mediação cognitiva pelo movimento e traz à tona a resignificação da assimetria rítmica, corroborando com a ideia de que a assimetria pode ser trabalhada de forma mais orgânica quando abordada pelas vias da corporalidade.

A percepção do individual relacionado com o coletivo e com o espaço despertou um estado de atenção aberto; disponibilizou o corpo para a incorporação dos ritmos assimétricos. O deslocamento, o caminhar sobre o compasso, a sensação de direção contribuíram para que a conexão se estabelecesse sem a mediação do racional. A ideia de assimetria pareceu ser ressignificada, à medida em que o corpo se apropriava do gesto rítmico, transformando em movimento a percepção do pulso, dos acentos, da emoção de cada ritmo. O processo de incorporação despertou uma predisposição ao descondicionamento, criou uma disponibilidade, que se manifestava tanto na execução de um gesto rítmico quanto na exploração criativa dos conteúdos musicais propostos. Foi possível manipular o material musical com certo conforto na medida da apropriação corporal do mesmo. O estado de disponibilidade, ou mesmo de atenção aberta, facilitou o acesso consciente dos conteúdos musicais e sua interação com a memória. Para mim o processo foi ao mesmo tempo claro, seguro e surpreendente. Pude recuperar essa experiência em outras situações de ensaio, estudo e performance, e percebo o quanto influencia na sonoridade, na percepção e na maneira de fazer.

Maria Rita Brandão- Licenciatura em Música- ECA/USP

Mais uma importante observação sobre as propostas que elaboramos é o fato destas poderem ser permeáveis e passíveis de transformação. Sob este aspecto, devemos lembrar que nossa proposta deve ser aberta o suficiente para que outros profissionais possam adaptá-la de acordo com suas necessidades. Vejamos então o relato do professor Dr. César Traldi, atentando para essa possibilidade:

Fiquei muito empolgado no workshop com a dinâmica de trabalho e aprendizagem. Tenho notado que o ensino de aspectos rítmicos (simples e complexos) normalmente é realizado através de exercícios complexos e chatos de serem realizados e estudados. A minha sensação durante o workshop foi de estar realizando e trabalhando exercícios rítmicos e estudos de improvisação complexos de uma maneira muito dinâmica e divertida. Eu trouxe os exercícios e os trabalhei com meus alunos na disciplina de Percepção Rítmica. Senti uma grande empolgação dos alunos durante a realização dos exercícios, mesmo daqueles que estavam com grande dificuldade de realizá-los. Senti a necessidade durante as aulas e acabei criando e realizando exercícios preparatórios. Acredito que nos workshops isso é inviável pelo pouco tempo, mas acho que poderiam ser pensados alguns exercícios mais básicos para auxiliar alunos com maior dificuldade.

Prof. Dr. César Adriano Traldi- Professor de percussão e rítmica da Universidade Federal de Uberlândia

Quando aplicamos nossas propostas na *Guildhall School*, estávamos finalizando o processo de elaboração e aplicação dos workshops descritos. Tal fato, aliado ao fato de termos passado mais tempo com estes participantes, como mencionado anteriormente, contribuiu para que as propostas nesta instituição atingissem o objetivo da aquisição de uma maior fluência sobre a improvisação em parâmetros rítmicos complexos. Nestas propostas, nossa “conexão corpo/instrumento” estava mais consolidada, e o resultado dessa última etapa de improvisação pode ser verificado no depoimento dos participantes destes últimos workshops. Aqui destacamos a criação de um ambiente ao mesmo tempo seguro e desafiador para a prática da improvisação, além da observação de que a introdução a esta prática pelo movimento representa um aspecto diferencial e eficiente em nossa proposta. Ainda citamos a importância do processo em grupo, no qual a colaboração de cada participante e a receptividade para esta colaboração são cruciais para o desenrolar das atividades propostas nos workshops.

Quando eu li que nós iríamos improvisar em fórmulas de compassos como 15/4, não imaginei que isto fosse possível em apenas um único workshop. Fiquei fascinada com a facilidade com que uma coisa fluiu para a outra e, quando menos esperávamos, havíamos realizado o que imaginei não ser possível. A utilização do movimento corporal ajudou a resolver muitas lacunas e superar barreiras do conhecimento musical, além de nos deixar livres para a improvisação¹³⁴.

Karla Powell- Bacharelado em Música, GSMD¹³⁵

Eu acho que a utilização do movimento como introdução à improvisação foi fantástica. Ela nos tirou do foco específico do som e nos levou para um lugar de extrema liberdade para nos expressarmos. Fiquei realmente inspirada pelo uso do ritmo como ponto de partida para a música. Isso deu ao grupo uma energia ótima e permitiu que a música fosse em qualquer direção conforme a improvisação progredia¹³⁶.”

Lindsey Peacock- Mestrado em *Leadership*, GSMD

¹³⁴ “When I read that we would be improvising over time signatures such as 15/4 I didn't believe it would be possible in just one workshop. I was amazed at how easily one thing flowed to another and before we knew it we had done it. The use of body movements made the gaps between milestones in the music easy to work out and also freed us up for improvisation.”

¹³⁵ *Guildhall School of Music and Drama*.

¹³⁶ “I think the use of movement as an introduction to improvisation was fantastic, it took away focus from sounds and got us in a place of freedom to be expressive. I was really inspired by the use of rhythm as a starting point for the music. It gave the group a really great energy and allowed the music to go in any direction as the improvisations progressed.”

Você criou uma atmosfera segura e estava aberta para nossas contribuições. Os exercícios estavam no nível ideal (desafiadores, mas possíveis de serem realizados) e eu tive muito prazer em integrar a movimentação e a dança com a improvisação sob uma base musical convidativa e cativante.¹³⁷

Mirjam de Wit- Mestrado em *Leadership*, GSMD

Finalizando nossas considerações a partir do relato dos participantes dos workshops, voltamos ao tema do *condicionamento* e *descondicionamento*, aqui retomado por Jacqueline Oshima, que participou de nosso segundo workshop. Em seu depoimento há também a ideia de construção e desconstrução – citada em nosso quarto capítulo, na proposta *Inside the Sound* – a partir de uma instabilidade provocada pela saída da “zona de conforto” dos participantes. Neste depoimento, observamos que nossa proposta forneceu uma transformação não só durante o evento, mas reverberou em um tipo de pensamento sobre uma busca de sonoridades, transpondo os ambientes que faziam parte do cotidiano de cada músico. O depoimento deixa um desejo¹³⁸ de desdobramento e continuidade, o que nos parece uma finalização condizente com o que almejamos em nosso trabalho.

A sensação ao finalizar o workshop era de que este não tinha terminado. Por mais que tivéssemos que voltar para o mundo real das correrias e compromissos, nosso corpo ainda estava em transe para o resto do dia, em comoção, no tempo dos tempos irregulares, desestabilizadores. Tempos estes que começaram tirando-nos do lugar de conforto e se transformando em novos parâmetros ao longo do workshop. O fato de utilizarmos extensivamente o corpo nos exercícios nos fez engolir, absorver pela pele e pelo suor, todo aquele mundo musical de outros acentos, outras ênfases e outras visões. Apesar da timidez, todos se soltaram bastante e, já ao final, estávamos muito à vontade. A sensação era de não querer ir embora, queríamos continuar no *takita takita takita takadimi* incansavelmente... Em mim, foi despertada a importância de sair dos nossos padrões rítmicos e melódicos, alertou para o fato de como estamos CONDICIONADOS (talvez até presos) ao habitual, e para o fato do improvisado em termos de compassos assimétricos poder ser infinito e libertador...

Jacqueline Oshima - Licenciatura em Educação Musical- UNESP

X X X X

¹³⁷ “You created a safe atmosphere and were open to our input. The exercises were on the right level (challenging but doable) and I enjoyed moving and dancing in combination with improvising on cheerful and catching music.”

¹³⁸ Aqui, mais uma vez, o *desejo* no sentido descrito por Costa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Depois de traçar nosso percurso, chegando às propostas de improvisação detalhadas anteriormente, voltamos às questões colocadas no início de nosso trabalho:

- Quais são os materiais da música não ocidental que podem favorecer o desenvolvimento de novas perspectivas para conduzir processos criativos e valorizar a prática da improvisação? Os materiais e procedimentos musicais que permeiam a música não ocidental – incluindo configurações escalares fora do padrão tonal, procedimentos rítmicos complexos e a interação da música com o movimento para processos de cognição rítmica – podem contribuir com essa prática e para a formação do músico em geral?

Vimos, ao longo de nosso estudo, que as possibilidades em relação aos materiais citados e suas possíveis contribuições são inúmeras, incluindo as áreas da composição, da performance, da improvisação e as reflexões a respeito de contextos formativos para o músico no ocidente. Começando pela composição, vimos que a relação e o contato com os materiais expressivos, procedimentos e conceitos que permeiam a música das culturas não ocidentais influenciaram a música do ocidente desde antes do século passado. Pensando nas primeiras transformações destes materiais no ocidente, podemos mencionar as contribuições dos compositores do início do século XX que citamos como as primeiras que estabelecem um diálogo mais profundo com estes materiais. Nesse aspecto, consideramos como cada músico dialogou com outros formatos e fazeres musicais quando estes estão fora de seus contextos de origem e vimos que este diálogo representou uma importante contribuição para a elaboração e exploração de novas sonoridades.

Sobre a primeira pergunta que formulamos a respeito da contribuição dos materiais e fazeres musicais que estudamos para a prática e a valorização da improvisação, podemos dizer que, sobretudo esta valorização está presente em grande parte dos procedimentos encontrados na música não ocidental. É claro que tal valorização está também presente no ocidente em estudos sobre a improvisação jazzística, na prática crescente da improvisação livre e na retomada da improvisação clássica europeia em contextos formativos, como verificamos anteriormente. Mas nosso intuito é trazer mais uma visão sobre a importância da prática da improvisação

– aqui sob a ótica da música não ocidental – pensando em aumentar a incidência e a valorização desta prática na formação do músico em geral sob uma ótica mais diversificada. A respeito do desenvolvimento de processos criativos a partir do redimensionamento de materiais e procedimentos encontrados fora do ocidente, podemos afirmar que os fazeres musicais que estudamos aqui representam um rico depositário de possibilidades para tal finalidade. Embora há muito tempo se dialogue com estes elementos, nossos estudos mostram que há mais possibilidades de desenvolvimento deste diálogo, sobretudo em contextos de formação em nível superior no ocidente. Sobre novas perspectivas e abordagens acerca dos processos de criação musical em contextos formativos, ressaltamos portanto a ideia do hibridismo como mote para que se abram mais reflexões em torno do ensino da composição, da performance e da improvisação, sendo que nossa abordagem final concentra-se neste último item.

Sobre nosso enfoque acerca da corporalidade, embora a abordagem do corpo como meio para a cognição esteja presente desde as metodologias propostas por Dalcroze e Orff, podemos dizer que a proposta de transição do corpo para o instrumento voltada para a prática da improvisação representa um desdobramento que traz em si um grau de ineditismo e mostrou-se, por intermédio dos workshops, bastante eficaz. Combinados à ideia da espacialidade e do movimento, da utilização de ambientes melódicos e harmônicos igualmente híbridos e da interação de um grupo em processos de improvisação, consideramos que nossa proposta cumpriu o seu percurso. Ainda assim, observamos mais uma vez que nossa abordagem foi elaborada para ser permeável com outros formatos de improvisação, lembrando então que não quisemos imprimir uma metodologia, mas ampliar a gama de possibilidades para esta prática.

Em relação à absorção e transformação dos materiais, procedimentos e conceitos da música não ocidental, vimos que o contato com outros fazeres musicais contribuiu também para um aprofundamento maior acerca da compreensão da música como um todo, ou a música, *ela mesma*, como menciona Brito (2004). Nesse sentido, entender outros fazeres musicais amparados pelos estudos da Etnomusicologia, pelo relato de músicos do ocidente sobre o contato com estes fazeres *in loco*, ou pelas iniciativas multiculturais na performance e em contextos formativos, só tem a contribuir para um desejo (ou mesmo necessidade) de hibridismo. Sendo assim, lembramos que esta ideia do som ou da música em si por trás de todos os fazeres

musicais (incluindo gêneros e sistemas constituídos através destes fazeres) é o que possibilita a recombinação, a resignificação e o hibridismo dos materiais musicais que permeiam nosso trabalho. Portanto, apesar de focarmos nossos estudos na música de culturas não ocidentais, estamos, antes de mais nada, falando da música dentro de um cenário híbrido e globalizado, na qual existe – tal qual proposto na música contemporânea e em práticas como a improvisação livre – a substituição do paradigma da nota (que consiste em sistemas de organização das alturas – como o tonalismo, modalismo e dodecafonismo) pelo paradigma do som (no qual o som é tratado como matéria primordial que precede a constituição dos sistemas musicais).

Aqui portanto, chegamos ao final de nosso percurso. Com o caminho que elaboramos, esperamos ter despertado a ideia do músico como um artista aberto e atento para diversos fazeres musicais. Um músico sem fronteiras estéticas, de corpo inteiro em suas ações e disposto a qualquer diálogo em torno da criação que nos move. Convidamos então os colegas que queiram se juntar a nós nessa empreitada, para que formemos um único corpo pulsante em busca do hibridismo sob todos seus aspectos, para reinventar a música que converse com nosso tempo.

X X X X X

BIBLIOGRAFIA

- ALONSO, Chafa. *Improvisación Libre: La composición en movimiento*. Espanha: Dos Acordes S.L., 2008.
- ARAÚJO, Samuel; PAZ, Gaspar; CAMBRIA, Vincenzo (org.). *Música em debate: perspectivas interdisciplinares*. Rio de Janeiro: Mauad X: Faperj, 2008.
- AROM, Simha. *African polyphony and polyrhythm: musical structure and methodology*. Cambridge: Cambridge University Press, 2004.
- BAILEY, Derek. *Improvisation, its nature and practice in music*. England: Da Capo Press, 1993.
- BERKOWITZ, Aaron L. *The Improvising Mind: Cognition and Creativity in the Musical Moment*. United Kingdom: Oxford University Press, 2010.
- BERLINER, Paul F. *Thinking in jazz: the Infinite Art of Improvisation*. London: The university of Chicago, 1994.
- BLACKING, John. *How musical is man?* United Kingdom: University of Washington Press, 1990.
- _____. *A Commonsense view of all music: Reflections on Percy Grainger's Contribution to Ethnomusicology and Music Education*. Reino Unido: Cambridge University Press, 1989.
- BORN, Georgina; HESMONDHALGH, David. *Western Music and Its Others: Difference, Representation, and Appropriation in Music*. Berkeley: University of California Press, 2000.
- BOUCOURECHLIEV, Andre. *Igor Stravinsky*. Paris: Librairie Arthème Fayard, 1982.
- BRITO, Maria T. A. *Koellreuter educador: o humano como objetivo da educação musical*. São Paulo: Editora Fundação Peirópolis, 2001.
- _____. Maria Teresa A. *Por uma educação do pensamento: novas estratégias de comunicação*, tese de doutorado apresentada à Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, orientador Prof. Dr. Sílvio Ferraz, 2007.
- BRESLER, Liora (org.). *Knowing Bodies, moving minds: towards embodied teaching and learning*. London: Kluwer Academic publishers, 2004.
- BORGIO, David. *Sync or Swarm, Improvising Music in a Complex Age*. New York and London: Continuum International Publishing Group, 2005.
- BUCHANAN, Ian; SWIBODA, Marcel. *Deleuze and Music*. Reino Unido: Edinburg University Press, 2004.

- CLAYTON, Martin. *Time in Indian Music: Rhythm, Metre and Form in North Indian Rag Performance*. EUA: Oxford University Press, 2008.
- COSTA, Rogério Luiz Moraes. *O músico enquanto meio e os territórios da livre improvisação*, tese de doutorado apresentada à Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, orientador Prof. Dr. Sílvio Ferraz, 2003.
- _____. *A ideia de corpo e a configuração do ambiente na improvisação musical*. In: Opus, Goiânia, v. 14, n. 2, p. 87-99, dez. 2008.
- CHEMERO, Anthony. *An Outline of a Theory of Affordances*. In: *Ecological Psychology*, 15(2), 181-195. United Kingdom: Lawrence Erlbaum Associates, Inc., 2003
- DELEUZE, Gilles. *Mil Platôs*, vol 4, São Paulo: Editora 34, 1997.
- DESCHÊNES, Bruno. The Interest of Westerners in Non-Western Music, in: *Journal of the Department of Ethnomusicology, Otto-Friedrich-University of Bamberg*, Editor: Max-Peter Baumann, 2006.
- DEWEY, John. *Nature, Life and Body-Mind*. London: McCutchen Press, 2008
- DRIJTSKA, Jorrit. *Extreme Corners-Interview*. Disponível em: <<http://blip.tv/improvlive365/episode-180-extreme-corners-6229114>>. Acesso em: 28 jun. 2012.
- ELLIOT, David J. (1995). *Music matters: a new philosophy of music education*. New York: Oxford University Press.
- FINDLAY, Elsa. *Rhythm and Movement: applications of Dalcroze eurhythmics*. Miami: Summy-Birchard Inc, 1999.
- FLATISCHER, Reinhrard. *The Forgotten Power of Rhythm*. California: Liferhythm, 1992.
- FONTEERRADA, Marisa Trench de O. *De tramas e fios: um ensaio sobre música e educação*. São Paulo: Editora da UNESP, 2005.
- GRIFFITHS, Paul. *Messiaen and the Music of Time*. London: Faber & Faber, 2009.
- _____. *Modern Music: a concise history*. New York: Thames and Hudson Inc, 1994.
- GUIGUE, Didier. *Estética da Sonoridade: A herança de Debussy na Música para Piano do século XX*. São Paulo: Editora Perspectiva, 2012.
- HALL, Tom. *Free Improvisation: a Practical Guide*. Boston: Bee Boy Press, 2009.

- HILLIER, Paul (org.). *Steve Reich: Writings on Music (1965-2000)*. New York: Oxford University Press, 2002.
- HIGGINS, Lee; CAMPBELL, Patricia. *Free to be Musical: Group Improvisation in Music*. United Kingdom: Rowman & Littlefield Publishers, 2010.
- JAIRAZBHOY, Nazir Ali. *The Rāgs of North Indian Music: their structure and evolution*. Bombay: Popular Prakashan, 2011.
- KOSTKA, Stefan. *Materials and Techniques of Twentieth-Century Music*. New Jersey: Pearson Prentice Hall, 2006.
- LACERDA, Marcos B. Inspirações Étnicas. In: FERRAZ, Sílvio (org.). *Notas, Atos, Gestos*, Rio de Janeiro: 7 Letras, 2007.
- _____. *Transformação dos processos de offbeat timing e cross rhythm em dois gêneros tradicionais do Brasil*. In: Opus- Revista da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música. Rio de Janeiro: ANPPOM, 2005.
- LAKOFF, George; JOHNSON, Mark. *Philosophy in the Flesh: the embodied mind and its challenge to western thought*. New York: Basic Books, 1999
- LESTER, Joel. *Analytic Approaches to Twentieth-Century Music*. New York: W. W. Norton & Company, 1989.
- LESURE, François; NICHOLS, Roger (org.). *Debussy Letters*. Cambridge: Harvard University, 1987.
- LIMA, Sonia A. e RUGER, Alexandre C. L. *O trabalho corporal nos processos de sensibilização musical*. In: Opus 13(1): 97-118, Goiânia, 2007.
- LOCKE, David. *Drum Gahu: an introduction to African Rhythm*. Nevada, USA: White Cliffs Media, 1998.
- MATEIRO, Teresa; ILARI, Beatriz (org.). *Pedagogias em Educação Musical*. Curitiba: Editora IBPEX, 2010.
- MATURANA, Humberto R. e VARELA, Francisco J. *A árvore do conhecimento: as bases biológicas da compreensão humana*, São Paulo: Palas Athena Editora, 2010.
- MESSIAEN, Olivier. *Technique de mon langage musical*, Paris: Leduc, 1966.
- MOLINA, Sérgio A. *Os sistemas conjugados de Béla Bartók: as técnicas de composição empregados no Quarteto IV*, dissertação de mestrado apresentada à USP-SP, orientador Prof. Dr. Fernando Henrique de Oliveira Iazetta, 2004.
- MOLINO, Jean. *Facto Musical e Semiologia da Música*. In: J-J Nattiez, Umberto Eco, Nicolas Ruwet, Jean Molino. *Semiologia da música*. Lisboa: Vega, (s/d).

- MOMENI, Ali. *Analysis of Steve Reich's Drumming and his use of African polyrhythms*. Disponível em: <<http://alimomeni.net/node/100>>. Acesso em: 10 nov. 2010
- MOMMENSOHN, Maria; PETRELLA, Paulo (org.). *Reflexões sobre Laban, o mestre do movimento*. São Paulo: Editora Summus, 2006.
- NELSON, David P. *Solkattu Manual: An Introduction to the Rhythmic Language of South Indian Music*, EUA: Wesleyan University Press, 2008.
- NETTL, Bruno e RUSSEL, Melinda (org.). *In the course of performance: studies in the world of musical improvisation*, London: The university of Chicago.
- NIETZSCHE, Friedrich. *Thus Spake Zarathustra*. New York: Modern Library, 1961.
- PERSICHETTI, Vincent. *Armonia del Siglo XX*, Madrid: Real Musical, 1985.
- ROSS, Alex. *O resto é ruído: escutando o séc XX*, São Paulo: Companhia das Letras, 2009.
- SAID, Edward. *Orientalismo: o Oriente como invenção do Ocidente*. Tradução de Tomás Rosa Bueno. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.
- SARATH, Edward. *Music Theory through improvisation*. New York: Routledge, 2010.
- SCHNEIDER, Viviane. *Discussão sobre Cognição Situada*. Disponível em: <<http://vivianes.blogspot.com.br/2011/05/discussao-sobre-cognicao-situada.html>>, acesso em: 20 ago. 2012.
- SCOTT, Derek B. *Orientalism and Musical Style*. Disponível em: <<http://www.leeds.ac.uk/music/Info/critmus/articles/1997/02/01.html>>, acesso em: 10 ago. 2012.
- SCHAEFFER, Pierre. *Tratado dos objetos sonoros*. Brasília: Edunib, 1994.
- SCHIPPERS, Huib. *Facing the Music: Shaping Music Education from a Global perspective*. New York: Oxford University Press, 2010.
- SCHWARTZ, Elliot; CHILDS, Barney; FOX, Jim. *Contemporary Composers On Contemporary Music*. Cambridge: Da Capo Press, 1998.
- SLOBODA, John. *Exploring the musical mind*. New York: Oxford University Press, 2005.
- SMALL, Christopher. *Musicking: The meanings of performing and listening*. New England: Wesleyan University Press, 1998.
- SOLIS, Gabriel e NETTL, Bruno, (org.). *Musical Improvisation: art, education and society*. Chicago: University of Illinois Press, 2009.

STONE, Ruth M. *The Garland Handbook of African Music*. New York and London: Rutledge, 2008.

_____. Ruth M. *Shaping Time and Rhythm in African Music: Continuing Concerns and Emergent Issues in Motion and Motor Action*. In: *Transcultural Music Review* #11, 2007.

STRAVINSKI, Igor. *Poética da música*; tradução Maria Helena Garcia. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1971.

SUCHOFF, Benjamin (org). *Bela Bartók Essays*. London: Faber&Faber, 1976.

SWANWICK, Keith. *Music, Mind and Education*. New York: Rutledge, 2005.

TARUSKIN, Richard. *Music in the Early Twentieth Century: The Oxford History of Western Music*. New York: Oxford University Press, 2011.

TINÉ, Paulo J. Siqueira. *Procedimentos modais na música brasileira: do campo étnico do Nordeste ao popular da década de 1960*, tese de doutorado apresentada à Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo, São Paulo, orientador Prof. Dr. Marcos Branda Lacerda, 2008.

TITON, Jeff Todd. *Worlds of Music: an Introduction to the Music of the World's Peoples*. Boston: Thomson Schirmer, 2005.

TRESIZE, Simon (org). *The Cambridge Companion to Debussy*. New York: Cambridge University Press, 2003.

ULMANN, Lisa (org.). *Rudolf Laban: Domínio do Movimento*. São Paulo: Editora Summus, 1978.

VARELA, Francisco J.; THOMPSON, Evan; ROSH, Eleanor. *The Embodied Mind: Cognitive Science and Human Experience*. USA: Massachusetts Institute of Technology, 1991.

• HOMEPAGES

CALIFORNIA INSTITUTE OF THE ARTS. *Music Degree Programs*. Disponível em: <<http://calarts.edu/academics/programs-and-degrees>>. Acesso em: 10 jul 2012.

FREEIMPROVISATION.COM. *Improvlive365 (Tom Hall, org.)* Disponível em: <<http://www.freeimprovisation.com/>>. Acesso em: 28 jun. 2012.

GUILDHALL SCHOOL OF MUSIC & DRAMA.

Guildhall Artist Programme in Leadership. Disponível em:

<http://www.gsmd.ac.uk/music/principal_study/leadership.html>. Acesso em: 04 abril 2011.

TAKETINA. *Taketina Institut*. Disponível em: <<http://www.taketina.com/>>. Acesso em: 20 nov 2011

• **PARTITURAS**

BARTÓK, Béla. *Romanian Folk Dances*. USA: Alfred Publishing, 1998.

_____. *Mikrokosmos para piano (vol.4)*. London: Boosey&Hawkes, [n.d.]

DEBUSSY, Claude. *Prelude a l'Après midi d'un Faune*. USA: Dover Music Score, 1999.

_____. *Syrinx (for flute solo)*. USA: Henle Urtext Edition, 2009.

KORSAKOV-RIMSKY, Nikolai. *100 Russian Folk Songs*, 1877

REICH, Steve. *Drumming - for Percussion Ensemble*. New York: Boosey&Hawkes, 2011.

STRAVINSKY, Igor. *Petrushka and The Rite of Spring for two pianos*. New York: Dover Publications, 1990.

_____. *The Rite of Spring (orchestra)*. New York: Boosey&Hawkes, 1921.

_____. *The Firebird (full score)*. USA: Dover Music Score, 1988.

_____. *The Soldier's Tale*. London: J&W. Chester Ltd., 1924.