

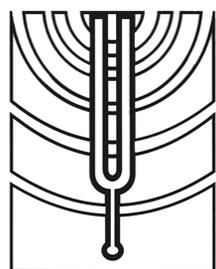
PERSPECTIVAS PARA A PESQUISA E O ENSINO EM HISTÓRIA DA MÚSICA NA CONTEMPORANEIDADE

Mónica Vermes
Marcos Holler
(Organizadores)

ANPPOM

**PERSPECTIVAS PARA O ENSINO E
PESQUISA EM HISTÓRIA DA MÚSICA NA
CONTEMPORANEIDADE**

2019



ANPPOM

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA

Diretoria 2017-2019

Presidente: Sonia Regina Albano de Lima (UNESP)
Primeiro secretário: Márcio Guedes Corrêa (UNESP)
Segundo secretário: Alexandre Zamith (UNICAMP)
Tesoureiro: Marcos Fernandes Pupo Nogueira (UNESP)

Conselho Fiscal

José Augusto Mannis (UNICAMP)
Angela Elisabeth Lühning (UFBA)
Sonia Ray (UFG)
Lucyanne de Melo Afonso (UFAM)
João Gustavo Kienen (UFAM)
José Soares de Deus (UFU)

Editor de publicações da ANPPOM

Marcos Holler (UDESC)

ANPPOM
Série Pesquisa e Ensino em Música no Brasil
Vol. 1

**PERSPECTIVAS PARA A PESQUISA E
O ENSINO EM HISTÓRIA DA MÚSICA NA
CONTEMPORANEIDADE**

Mônica Vermes
Marcos Holler
(Organizadores)

1ª edição

**ANPPOM
São Paulo
2019**

Projeto gráfico

Marcos Holler

Revisão de texto

Priscilla Morandi

Imagem de capa

Baude Cordier, *Tout par compas suy composés*. Codex de Chantilly, Museu Condé de Chantilly, MS 564.

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)

P467 Perspectivas para a pesquisa e o ensino em história da música na contemporaneidade / Mónica Vermes, Marcos Holler (Orgs.) .-- São Paulo : ANPPOM, 2019.

160 p. -- (Série Pesquisa e Ensino em Música no Brasil; 1)

ISBN 978-85-63046-09-3

1. Música - Estudo e ensino. 2. Música – História e crítica.
I.Vermes, Mónica. II.Holler, Marcos. III. Título.

CDD -- 780.7

Bibliotecária responsável – Vanessa Levati Biff – CRB 10/2454

SUMÁRIO

Prefácio	6
Marcos Holler	
Apresentação	7
Mônica Vermes	
Raízes da crise no ensino de história da música: o caso de São Paulo	9
Paulo Castagna	
História como gênero retórico em <i>Historische Beschreibung der edelen Ton- und Singkunst</i> [“descrição histórica da nobre arte dos sons e do canto”, 1690] de Wolfgang Printz	59
Mônica Lucas	
Música do tempo presente e intenção de escuta	77
Carlos Palombini	
“A palavra cantada não é a palavra falada”: a canção popular no ensino de história	110
Rainer Gonçalves Sousa	
La enseñanza de Historia de la Música en América de habla castellana: desafíos teóricos, estrategias en el aula	129
Marita Fornaro Bordolli	

PREFÁCIO

No ano em que a série Pesquisa e Música no Brasil completa 10 anos, contando já com 7 volumes, propomos a partir desta obra o acréscimo do “ensino” à série, tendo em vista o objetivo da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música (ANPPOM) de contribuir para a manutenção e desenvolvimento da música no âmbito acadêmico. Dessa forma expandimos o escopo das publicações da ANPPOM e inauguramos a série Pesquisa e Ensino em Música no Brasil com este volume, *Perspectivas para o ensino e pesquisa em história da música na contemporaneidade*.

Acredito que esta publicação e as próximas da série propiciarão a reflexão e discussão sobre a pesquisa e o ensino de História da Música, o que cada vez mais se torna essencial, não somente para a comunidade acadêmica.

Desejo boa leitura a todo(a)s.

Marcos Holler
Editor das publicações da ANPPOM

APRESENTAÇÃO

A História da Música está presente nos currículos de todos os cursos superiores de música do Brasil, além de ser tradicionalmente estudada também nos conservatórios e outros cursos de formação musical pré ou extra-universitária. Depreende-se daí, além do atendimento aos conteúdos incluídos nas Referências Curriculares Nacionais e nas Diretrizes Curriculares para os cursos de Licenciatura e Bacharelado do MEC, um entendimento tácito de sua importância na formação para as várias frentes do exercício da música, profissionalmente ou não.

Esse entendimento tácito, no entanto, é frequentemente abalado pela noção de que estudar história da música (e outros conteúdos diferentes das práticas instrumentais ou mais especificamente técnicas) não seja propriamente estudar música. E esse entendimento, por tácito, muitas vezes perpetua-se centrado em repertórios, abordagens e compreensão de sua função (geralmente na ordem da erudição ou da formação cultural geral) sem que haja muito espaço para disputas ou questionamentos.

Essa situação se vê complicada pela ausência de literatura especializada publicada em português, seja de história da música, seja – ainda mais – sobre o ensino de história da música. Parte dessa carência será sanada com um esforço – que envolva profissionais, universidades e editoras – para a tradução tanto de obras referenciais históricas quanto de obras recentíssimas. Outra parte dessa carência necessariamente terá que ser suprida com a produção de conhecimento local, tratando de repertórios, abordagens, funções, tensões, problemas, enfim, daquilo que nos diz respeito quanto à história da música e seu ensino. A Anppom assume com a publicação deste volume uma importante iniciativa, ajudando a suprir parte dessa carência.

A História da Música, como memória organizada a partir de parâmetros científicos, como gênero literário e/ou como disciplina acadêmica, aparece aqui tratada de cinco ângulos distintos. Os autores são todos docentes experientes de história da música, mas cada um o faz de uma perspectiva diferente, tendo um repertório musical ou período histórico de referência diferente e uma trajetória acadêmica em que mobiliza diálogos interdisciplinares diversos, expandindo um entendimento quase automático de qual seja o escopo e os problemas da história da música e seu ensino.

Paulo Castagna em seu ensaio elabora sistematicamente diversos aspectos da reflexão e ensino de história da música no Brasil, centrado na experiência paulista, tendo como cerne a percepção de uma crise, cujas origens procura elucidar, e faz propostas para alinhar a disciplina aos tempos atuais. Mônica Lucas apresenta e discute da obra *Historische Beschreibung der edelen Ton- und Singkunst* [“Descrição histórica da nobre arte dos sons e do canto”], a primeira história da música germânica, publicada por Wolfgang Printz em 1690, e que serve de base para uma reflexão sobre o risco do tratamento anacrônico de fontes: vinculada à tradição anterior ao século XVIII, em que a história pertencia ao âmbito da retórica, a obra vê seu significado deformado ao ser lida a partir de pressupostos posteriores. Carlos Palombini, musicólogo dedicado à investigação da música concreta e do funk carioca, elabora um trajeto de deslocamento da escuta e da reflexão entre um objeto e outro, ambos tipicamente à margem daquilo que se cristalizou como repertório típico da história da música tratada em disciplinas acadêmicas e, mesmo, na fronteira daquilo que se entende convencionalmente como música. Rainer Gonçalves de Souza investiga e discute o ensino da História e as formas como a música, mais especificamente a canção popular, tem sido empregada no ensino da História, área na qual já está consolidada como fonte, e argumenta sobre a importância do trabalho com aspectos especificamente musicais, frequentemente preteridos ao concentrar-se a atenção na letra como suporte privilegiado de informações relevantes para a História. E Marita Fornaro apresenta uma reflexão sobre o ensino de História da Música na América de fala espanhola, especialmente centrada no Uruguai, enfatizando os desafios da disciplina na contemporaneidade, incluindo as dificuldades no ensino superior de música sem um amplo sistema de educação musical pré-universitário.

Cada pesquisador enriquece a discussão ao trazer um olhar referenciado por objetos e diálogos interdisciplinares distintos exercitados em nichos diversos do universo da pesquisa e do ensino da Música e de sua história. Assim organizado, o livro convida a uma reflexão que vai além da discussão de repertórios e práticas musicais e docentes, abrindo-se a uma dimensão onto-epistemológica. Algumas das questões que se impõem são como delinear esse objeto de pesquisa e ensino, o que significa e o que importa saber música hoje, como falar sobre música e sua história, como estabelecer pontes, cientes que estamos das tantas diferenças e distâncias. Pretendemos assim contribuir para o necessário diálogo com nosso mundo e tempo para continuar construindo, crítica e dialogicamente, uma renovada relevância da Música, sua história e seu ensino, nas instituições de ensino e pesquisa.

Vitória, abril de 2019

Mônica Vermes

RAÍZES DA CRISE NO ENSINO DE HISTÓRIA DA MÚSICA: O CASO DE SÃO PAULO

*Paulo Castagna*¹

Há algumas décadas, os historiadores sentem-se ameaçados por uma perda de interesse pela história, às vezes até colocando em perigo sua existência institucionalizada. É como se a história, a memória cientificamente formulada, não constituísse já a instância primária, segundo a qual orienta-se e da qual espera-se respaldo, quando se pretende assegurar-se acerca de si mesmo e do mundo no qual se vive. (DAHLHAUS, 1977, tradução minha).²

Introdução

Em um surpreendente relato publicado há quinze anos, o musicólogo norte-americano James Briscoe (2004, p. 694, tradução minha) informava que “em trinta anos como integrante da Sociedade Americana de Musicologia, não recorro de uma única discussão sobre o ensino atual de história da música, publicada em seu jornal ou oferecida pela primeira vez em uma reunião nacional”.³ O testemunho de Briscoe revela que as discussões internacionais sobre o ensino de história da música não foram muito frequentes até aquele período. Embora Scott Dirkse (2014) tenha demonstrado que houve uma produção significativa sobre o assunto ao longo do século XX, a bibliografia de maior impacto começou a ser acumulada somente nas últimas décadas, e seu estágio de desenvolvimento ainda pode ser considerado como inicial. Discussões semelhantes no Brasil foram ainda mais raras e até o presente nunca reunidas, o que justifica uma abordagem sistemática para elucidar a participação brasileira em tal debate.

Este capítulo, elaborado na forma de ensaio, parte da experiência pessoal do autor na observação da perda ou modificação dos antigos significados da história da música nos últimos 30 anos, principalmente como professor dessa disciplina em instituições públicas e privadas de ensino musical na capital do estado (conservatórios, faculdades e universidade), para uma tentativa de compreensão de seus principais motivos. O trabalho está fundamentado na teoria da história da música, especialmente nos textos de Warren Dwight Allen (1962) e Carl Dahlhaus (1999, 2003), sobre as bases teóricas e filosóficas dos livros de história da música até então publicados. A pesquisa adotou a hipótese de que a crise atualmente observada nessa disciplina resultou de uma

¹ Instituto de Artes da UNESP / CNPq.

² “Desde hace algunas décadas, los historiadores se sienten amenazados por una pérdida de interés en la historia y, a veces, hasta ven peligrar su existencia institucionalizada. Es como si la historia, el recuerdo científicamente formulado, no constituyera ya la instancia primaria, según la cual uno se orienta y de la cual se espera un respaldo, cuando uno pretende asegurarse acerca de sí mismo y del mundo en el cual vive”. (DAHLHAUS, 2003, p. 11).

³ “In thirty years as a member of the American Musicological Society, I cannot recall that a single discussion of contemporary music history teaching has appeared in its journal or has been offered in prime time at a national meeting”. (BRISCOE, 2004, p. 694).

longa acumulação de problemas e tensões durante sua recepção e desenvolvimento no Brasil, e que sua confirmação pode contribuir para se conhecer melhor as dificuldades do passado e do presente nessa modalidade de ensino e, portanto, apoiar a construção de soluções mais apropriadas à realidade atual.

O objetivo específico deste texto é elucidar uma parte das razões que geraram a crise no ensino de história da música no estado de São Paulo (com maior abordagem da capital) e, por meio deste caso, como objetivo geral, contribuir para estudos mais amplos em outras regiões brasileiras e mesmo latino-americanas. Obviamente, muitos dos problemas observados em São Paulo podem ser comuns a outros estados, porém o recorte geográfico é importante para o controle das fontes utilizadas. Paralelamente, nesta região foram observados aspectos de ordem local, brasileira ou internacional, o que justifica a exposição de dados e argumentos diversificados em relação à sua origem geográfica.

Para isso, foram analisados livros, artigos e comunicações brasileiras e internacionais relacionadas à história da música, mas também – devido à raridade dos itens anteriores – artigos, notícias, anúncios, críticas, resenhas e entrevistas em periódicos ou jornais diários, na tentativa de observar as visões que circularam a respeito do ensino dessa disciplina também na imprensa paulista de maior representatividade pública. Nesse sentido, foram importantes as consultas diretas em bibliotecas,⁴ mas principalmente na Hemeroteca Digital Brasileira⁵ e no acervo digital do jornal *O Estado de S. Paulo*.⁶ Em face da grande quantidade de informações disponíveis nos jornais paulistas, estas foram definidas como os dados centrais da análise, não se optando pela pesquisa arquivística neste momento, embora reconhecendo que futuros trabalhos sobre o assunto poderão se beneficiar da análise de programas, estatutos, regulamentos, leis, relatórios, mapas e outras fontes obtidas em arquivos de conservatórios, instituições de ensino superior e organismos administrativos.

A discussão sobre as informações obtidas nesta pesquisa será feita em um item sobre a recepção da história da música no país (especialmente em São Paulo), seguida de itens estruturados sobre dez perguntas, a saber:

1. História da música para quê?
2. História ou apreciação?
3. Qual história?
4. História da música para quem?
5. História de qual música?
6. História da música por quem?
7. História da música brasileira?
8. História ou patrimônio musical?

⁴ As principais foram a biblioteca do Instituto de Artes da Universidade Estadual Paulista, a biblioteca da Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo, a Discoteca Oneyda Alvarenga do Centro Cultural São Paulo, a biblioteca do Instituto de Estudos Brasileiros da Universidade de São Paulo, a Biblioteca Municipal Mário de Andrade e a seção de obras raras da biblioteca da Faculdade de Direito do Recife, da Universidade Federal de Pernambuco.

⁵ Disponível em: <<http://memoria.bn.br/>> (inaugurada em julho de 2012).

⁶ Disponível em: <<http://acervo.estadao.com.br/>> (inaugurado em 23 de maio de 2012).

9. História ou produto?

10. Ensino de história da música de qual maneira?

Recepção da história da música

O conceito de história da música já era corrente nos jornais paulistas das últimas décadas do século XIX: em 1897, Carlos de Mello apresentou, no Salão Steinway de São Paulo, uma série de conferências, nas quais expôs “a história da música desde a mais remota antiguidade oriental até a música brasileira” (NOTAS, 1897, p. 1). A forma ideológica, simplista e cronológica com a qual esse conteúdo era então tratado, bem como sua visão dependente dos historiadores da música utilizados, são particularidades dessa fase transmitidas ao século XX que deixaram marcas profundas na maneira com a qual lidamos com esse assunto no presente.⁷

Os jornais brasileiros, por outro lado, referem-se frequentemente à expressão “história da música” desde a década de 1850, com milhares de ocorrências,⁸ porém o ensino dessa disciplina nos cursos brasileiros de música foi sendo concretizado somente na primeira metade do século XX, sendo raras as considerações críticas a respeito. Uma disciplina intitulada “História e estética da música” foi incluída em meio a uma grade curricular quase totalmente constituída de disciplinas técnicas, na lei que fundou o Instituto Nacional de Música do Rio de Janeiro (BRASIL, 1890), mas tentativas frustradas de implementá-la, como um projeto de lei de 1907 e ciclos de palestras de professores convidados, principalmente a partir de 1923 (O INSTITUTO, 1923), marcaram um longo caminho até o estabelecimento permanente da cadeira, quando da reforma universitária de 1931 (REFORMA, 1931). Para o crítico Oscar Guanabara (1923), mais do que sua criação, a dificuldade na época era “achar o professor digno daquela cátedra”. Em meio a esse processo, o também crítico José Rodrigues Barbosa acabou documentando a raridade dessa disciplina nos conservatórios brasileiros do início do século XX e atestando a constante incompreensão do seu significado:

Parece que entre nós ainda não se compreendeu a alta importância que tem para o artista a história do desenvolvimento da sua arte.

Pelo menos é esta a conclusão a que se chega ao verificar que o Instituto Nacional não tem uma cadeira de história da música, apesar dos esforços empregados pelo ex-diretor Alberto Nepomuceno, e que a Reforma Rivadávia suprimiu a de história de Belas Artes existente na Escola de Belas Artes. Não consta mesmo que se ensine tal matéria nos diversos conservatórios do Brasil. Acresce que não há em nossa língua nenhum livro sobre a história da música realmente digno desse nome, sendo já antigos e falhos os existentes, escritos aliás por portugueses. (BARBOSA, 1916, p. 4).

⁷ Conteúdos semelhantes foram observados ao longo do século XX: um curso de história da música ministrado no Museu de Arte de São Paulo em 1949, por exemplo, foi destinado a “analisar, histórica e formalmente, as principais obras das várias épocas, da música primitiva aos nossos dias”. (CURSO, 1949, p. 6).

⁸ Foram obtidas mais de 3.500 ocorrências para a expressão de busca “história da música”, nos periódicos paulistas da Hemeroteca Digital Brasileira e no jornal *O Estado de S. Paulo*, examinadas uma a uma para a seleção de informações relevantes.

O ensino formal e profissionalizante de música em São Paulo foi inaugurado no Conservatório Dramático e Musical, fundado em 1906 e contando não apenas com uma disciplina de “História da música e literatura musical” (CONSERVATÓRIO, 1906a, 1906b), mas com um significativo núcleo de disciplinas de formação intelectual em meio à grade convencional de disciplinas técnicas, que predominou nos conservatórios brasileiros da primeira metade do século XX: a instituição oferecia o Curso Dramático e o Curso Musical, este último dividido em Curso Geral e Cursos Especiais, e o primeiro deles oferecido nas modalidades Preliminar (em dois anos) e Superior (em seis anos). Os tópicos do Curso Preliminar e as disciplinas do Curso Superior para a primeira turma do Conservatório Dramático e Musical de São Paulo podem ser observadas no Quadro 1.

Tópicos do Curso Preliminar	Disciplinas do Curso Superior
1. Definição e divisão da música	1. Harmonia
2. Sinais de entoação	2. Contraponto
3. Divisão métrica	3. Fuga
4. Duração dos valores	4. Composição
5. Ditado musical e solfejo entoado	5. Fonologia
6. Estudo de quiáleras	6. Acústica
7. Síncopes e seus congêneres	7. Orquestração, a grandes e pequenas massas
8. Acidentes	8. Música de câmara
9. Tonalidade	9. Direção
10. Tons relativos e modalidade	10. História da música e literatura musical
11. Transposição	11. Literatura geral
12. Intervalos simples e compostos, suas inversões	12. Estética
13. Análise dos intervalos essencial e acidentalmente alterados	13. Psicologia
14. Português	14. História universal
15. Elementos gerais de aritmética	15. Geografia
	16. Aritmética
	17. Português
	18. Francês
	19. Italiano
	20. Inglês
	21. Piano (cinco anos)
	22. Órgão

Quadro 1: Tópicos do Curso Preliminar (dois anos) e disciplinas do curso superior (seis anos) de Música do Conservatório Dramático e Musical de São Paulo, para a primeira turma, em 1906 (CONSERVATÓRIO, 1906a; CONSERVATÓRIO, 1906b).

Embora o ensino brasileiro de história da música nunca tenha sido alvo de pesquisas sistemáticas, os jornais revelam que essa disciplina foi sendo adotada na maior parte dos cursos de música no país, inicialmente em conservatórios e cursos livres, até a década de 1960, e depois em faculdades e universidades, a partir da década seguinte. História da música foi, portanto, a matéria central do núcleo de disciplinas intelectuais adotado nos conservatórios paulistas e brasileiros, obviamente reflexo de um sistema internacional, que já havia estabelecido os principais tópicos do ensino musical técnico e intelectual, entre fins do século XIX e inícios do XX.

Quais teriam sido os assuntos do ensino de história da música no Brasil na primeira metade do século XX? Essa questão somente será esclarecida com a pesquisa de documentação referente aos programas de ensino da época, que não foi adotada neste capítulo, mas, a julgar pelos inúmeros cursos livres, particulares ou transmitidos pelas rádios, nesse período, a abordagem dos “grandes mestres” e das “grandes obras” foi uma tendência corrente junto ao público de concerto (Fig. 1), com provável impacto nos alunos dos conservatórios musicais. Por outro lado, o ensino especializado de história da música em São Paulo foi impulsionado, desde a década de 1920, por textos e cursos de autores engajados em uma visão mais ampla dessa matéria, com destaque para Mário de Andrade (1893-1945), Roberto Schnorrenberg (1929-1983) e João da Cunha Caldeira Filho (1900-1982), este último responsável por uma significativa coluna sobre história da música no jornal *O Estado de S. Paulo* e pelo primeiro curso sobre “Ensino da história da música” na cidade, em 1958.

Os conservatórios brasileiros da época obviamente procuraram um caminho intermediário, mas que assim mesmo acabaram substituindo grande parte dos ensinamentos informal e não formal de música que até então predominaram no país. A quase inexistência do ensino brasileiro de história da música, antes do século XX, significa inicialmente que movimentos musicais como o da música sacra, a recepção romântica e mesmo o modernismo e o nacionalismo foram estabelecidos no país a partir do interesse direto por gêneros, estilos, autores e estéticas musicais, e não como decorrência do estudo de história da música. Paralelamente, a música popular, que se tornou marca decisiva da cultura brasileira, praticamente não se relacionou com o estudo da história da música, salvo em algumas instituições específicas, a partir de fins do século XX. Refletindo sobre o assunto, José da Veiga Oliveira questionou a eficácia do sistema das disciplinas obrigatórias em relação às concepções de ensino da fase anterior, em um texto de 1959 sobre o projeto de incorporação dos conservatórios de música às universidades:

Nesse elenco de matérias, é fácil ver como se sentiriam deslocados Carlos Gomes ou Guiomar Novaes. Esta – o exemplo é típico – ingressou no conservatório de Paris num ano, saiu no seguinte com o primeiro prêmio e acabou-se o seu contato com a escolaridade oficial. No processamento dos seus estudos, onde os graus primário, secundário e superior? Quanto à sua formação, à sua qualificação artística, que importou a categoria, universitária ou não, do seu diploma ou certificado? Qual, em suma, a relação artística-universidade? (OLIVEIRA, 1959, p. 11).



HOJE

ESTREIA

do sensacional programma
organizado sob os auspícios da

Sul America

COMPANHIA NACIONAL DE SEGUROS DE VIDA

**Tres Seculos de
Evolução Musical**

**A HISTORIA DA MUSICA,
DOS GRANDES MESTRES
E DAS GRANDES OBRAS**

Um programma seriado, em cerca de 25
audições, absolutamente inédito no Brasil,
de alto valor cultural e educativo, com
execuções dos mais celebres interpretes.

**HOJE E TODAS AS 6^{AS} FEIRAS
às 20,30 horas na**

Radio Tupi

1200 KILOCYCLOS — ONDAS DE 234 METROS

Fig. 1: Anúncio, no jornal *O Estado de S. Paulo*, de um curso de história da música transmitido pela Rádio Tupi, em 1936 (HOJE, 1936, p. 7).

Se ainda não foi suficientemente estudado o cotidiano das disciplinas de história da música nos conservatórios paulistas da primeira metade do século XX, as notícias disponíveis na década de 1960 revelam uma situação geral de pequeno desenvolvimento e, em alguns casos, de uma certa precariedade, como informou Diogo Pacheco:

Enquanto isso, e voltando aos nossos conservatórios, é sabido que alguns ainda usam a “História da Música” de Alaleona⁹ para seus cursos de História da Música. Depois de decorar esse livro, será evidente que os alunos acreditarão que Bach é o “pai da música” e que a música surgiu no século dezesseis ou dezessete. E daí por diante. (PACHECO, 1961, p. 6).

Bruno Kiefer foi mais a fundo ao discorrer sobre essa questão, observando a dificuldade de se estudar a história de uma música que não era praticada (e muitas vezes nem ouvida) pelos alunos e destacando a diferença entre os “informados sobre música” e aqueles “formados em música”:

Dentro desta nossa perspectiva, a educação musical corrente é demasiadamente passiva. O “fazer” fica, em muitas disciplinas, totalmente abolido. Citemos apenas alguns exemplos. A História da Música costuma ser assunto livresco. No máximo ilustrações com gravações. Mas já falamos acima da passividade que se instala fatalmente durante a audição de gravações, e com isto seu valor formativo fica reduzido notavelmente. O essencial, que seria a leitura de partituras – leitura com representação auditiva interna ou então executada pelos alunos –, não se pratica. Ora, é impossível conhecer – e com isto situá-la devidamente – a obra de um Machaut (séc. 14), por exemplo, sem ter analisado as suas partituras mais representativas, sem ter cantado ou executado em instrumentos alguns de seus motetos. Obras orquestrais precisam ser tocadas por conjuntos de estudantes, sob perigo de estes, no fim do curso, serem antes informados sobre música do que formados em música. (KIEFER, 1965, p. 5).

Entre as raras situações mais ou menos conhecidas nos conservatórios paulistas, está a do Conservatório Dramático e Musical Dr. Carlos de Campos de Tatuí, fundado em 1951, com uma estrutura curricular quase somente técnica, mas que incluía uma disciplina de história da música.¹⁰ Em 1967, uma comissão constituída para avaliar a situação do ensino musical no estado de São Paulo observou “alguns elementos de talento no Conservatório de Tatuí, mas desprovidos de qualquer noção elementar de história da música, teoria e harmonia, por falta de orientação” (VERBA, 1967, p. 14). Em 1970, após a reestruturação dos programas de ensino desse mesmo Conservatório, uma reportagem constatou a melhoria da situação, informando que as “aulas de história da música agora são dadas com ilustrações em discos e fitas” (TATUÍ, 1970, p. 31). Sendo o Conservatório de Tatuí uma das principais instituições do gênero, desde aquela época até o presente, o estabelecimento de um ensino de história da

⁹ Trata-se do musicólogo italiano Domenico Alaleona (1881-1928), cujo original de 1908 foi impresso pela primeira vez, no Brasil, com o título: ALALEONA, Domingos. *História da música*. Tradução de Caldeira Filho. São Paulo: Ricordi, 1942.

¹⁰ As disciplinas estabelecidas na Lei nº 997, de 13 de abril de 1951, que criou o Conservatório Dramático e Musical de Tatuí, foram: Teoria e solfejo; Harmonia; Contraponto e fuga; Análise harmônica e construção musical; História da música; Instrumentação e composição; Pedagogia musical; Noções de ciências físicas e biológicas; Folclore nacional; Piano; Violino; Violoncelo; Canto; Flauta; Clarineta e congêneres; Orfeão; Declamação lírica; Dicção e arte dramática (SÃO PAULO, 1951).

música em condições mínimas de funcionamento somente ao redor de 1970 (quase 20 anos após sua criação) é um dado muito relevante, na medida em que atesta o quanto o oferecimento dessa disciplina é recente para a maior parte dos alunos do sistema paulista de ensino musical.

A partir da década de 1970, vários conservatórios foram incorporados a faculdades e universidades, como projetos de desenvolvimento da formação musical, justamente devido à defasagem entre os antigos métodos de ensino e a realidade da época. Foi esse, por exemplo, o caso da Faculdade Estadual “Maestro Julião” (designação atribuída em 1974 ao Conservatório Estadual de Canto Orfeônico, fundado em 1946), convertido no Instituto de Artes do Planalto em 1976, hoje Instituto de Artes da Universidade Estadual Paulista (UNESP). Essa trajetória é oposta à do Departamento de Música, instituído em 1970 na Escola de Comunicações e Artes (fundada em 1966) da Universidade de São Paulo, que reuniu experiências e docentes de fora para dentro, criando um curso que anteriormente não existia nessa universidade.

Ainda que as disciplinas dos cursos universitários de música tenham sido estabelecidas com base nas disciplinas dos antigos conservatórios, os cursos superiores de música tiveram sua duração compactada de seis para cinco ou quatro anos, adaptaram-se à formação mais técnica que intelectual e foram obrigados a se adequar às exigências de cada universidade, nem sempre voltadas à formação musical. A criação das novas grades curriculares, cuja eficácia passou a ser medida de forma principalmente quantitativa (número de disciplinas, de horas-aula, de dias letivos etc.), além da fusão ou eliminação de conteúdos anteriormente ministrados de forma mais ampla, gerou crises no interior de muitas matérias universitárias de formação musical (ou seja, a diminuição ou perda de sua eficácia formativa), acarretando, para várias delas, sua modificação, desdobramento ou mesmo exclusão.

Luis Soler Realp (1970), que refletiu sobre o início do processo de inclusão do ensino de música nas universidades brasileiras, observou a falta de critérios eficientes na estruturação dos primeiros cursos, o que resultou em um modelo de funcionamento “sem produzir o rendimento que era de se esperar”. O autor também identificou dois tipos de causas da “crise do profissionalismo musical” nas “manifestações mais elevadas e importantes da vida musical brasileira”: os “fatores ambientais” (referindo-se ao ambiente musical) e as “falhas educacionais”. Soler dividiu a segunda categoria em três grupos e apresentou suas razões, sendo uma delas a “insuficiente observação da realidade brasileira na qual se deveria alicerçar toda planificação racional”, e cujo resultado levou a dois “vícios típicos”: o “utopismo” e a “imitação de procedimentos importados, desprovidos da necessária adaptação ao meio”.

O texto de Luis Soler tem sido pouco referido nas discussões acadêmicas sobre o ensino musical superior, que geralmente partem de dificuldades locais, e para as quais são frequentemente evocadas soluções praticadas em escolas superiores de música europeias e norte-americanas, portanto correspondentes aos casos acima relatados por esse autor. Violinista e regente catalão radicado no Brasil, Luis Soler estava essencialmente preocupado com o desenvolvimento musical no país, não consistindo, seu artigo, de uma opinião descompromissada, mas sim baseada em sua ampla experiência musical e em seu conhecimento das tendências nacionais e internacionais sobre o assunto.

História da música é, portanto, uma das disciplinas que transitou da incipiência para a crise, na medida em que o ensino musical foi se expandindo no estado de São Paulo e no Brasil e sendo deslocado dos conservatórios para as faculdades e universidades: se uma parte dos estudantes de música se beneficiam positivamente desse conteúdo, sua eficiência é constantemente questionada por outros, especialmente em relação à sua abordagem predominantemente eurocêntrica, à predileção pelos autores e obras monumentais e à quase total exclusão dos repertórios populares. Compreender as razões dessa crise é importante para fundamentar as propostas de alteração ou desdobramento do seu título e conteúdo, mas principalmente para aumentar o seu poder transformador e o seu significado na formação dos estudantes.

História da música para quê?

Há mais de um século, o musicólogo alemão Frederick Niecks (1900, p. 163, tradução minha) observava que o estudo de história da música ainda não era uma preocupação comum do estudante de música, perguntando-se: “E onde devemos buscar cultura musical se não em um curso universitário?”.¹¹ Ao discutir a importância desse tipo de estudo, Niecks apresentou um dos mais antigos argumentos para a presença dessa disciplina nos cursos de música:

Mas, afinal, o maior dos benefícios do estudo da história da música é o que leva o músico para fora da convencionalidade, da moda e do individualismo, rumo à universalidade; da estreiteza técnica e da incerteza emocional para a liberdade e a clareza intelectuais; que, em suma, abre diante dele uma infinidade de visões infinitas.¹² (NIECKS, 1900, p. 164, tradução minha).

A aplicação da história da música no desenvolvimento intelectual e cultural dos alunos tem sido a justificativa mais frequente para a inclusão dessa disciplina e de outras matérias de formação intelectual em cursos de música, desde os conservatórios até as universidades.¹³ Por essa razão, o ensino musical de bases técnicas, que se concentrou nos assuntos internos à área e nas necessidades próprias, mas sem a total capacidade de relacionamento com o meio externo, motivou a conhecida reflexão de Mário de Andrade acerca da necessidade de transferência dos cursos de música para as faculdades e universidades, ao proferir sua conhecida oração de paraninfo aos diplomandos de 1935 do Conservatório Dramático e Musical de São Paulo:

¹¹ “And where shall we seek musical culture if not in a University graduate?”. (NIECKS, 1900, p. 163).

¹² “But, after all, the greatest of the benefits derivable from the study of the history of music is that it takes the musician out of conventionality, fashion, and individualism into universality; out of technical narrowness and emotional dimness into intellectual freedom and clearness; that, in short, it opens up before him an infinitude of infinite vistas”. (NIECKS, 1900, p. 164).

¹³ A ausência da disciplina de história da música na Lei Mineira nº 811, de 13 de dezembro de 1951, que criou os Conservatórios Estaduais de Música em cinco municípios de Minas Gerais, por exemplo, foi vista justamente como “prejuízo às altas finalidades culturais a que se destinam os referidos estabelecimentos de ensino”. (CURSO, 1956, p. 14).

É certo que teoricamente eu me concluo contrário à intromissão de escolas de artes no âmbito das universidades. Há disciplinas nascidas das artes que, essas sim, fazem parte do espírito universitário, como a estética, a história comparada das artes, a história de cada arte em particular, a musicologia. Mas existe nas artes um lado ofício, um lado ensino profissional, uma ascensão gradativa e não seccionável da prática dos instrumentos e do material, que em teoria me parece aberrar do conceito de universidade.

Mas se a teoria me leva a esta convicção, por outro lado estou convencidíssimo, já agora, que para nosso país, a fusão dos conservatórios nas universidades, principalmente se tivermos as cidades universitárias, será praticamente utilíssima. O nosso músico precisa da existência universitária, precisa do contato diuturno, da amizade e do exemplo dos outros estudantes, o nosso músico precisa imediatamente contagiar-se do espírito universitário, porque a inobservância do nosso músico quanto à cultura geral é simplesmente inenarrável. Nenhum não sabe nada, nenhum se preocupa de nada, os interesses completamente fechados, numa estreiteza inconcebível, só é exclusivamente entreaberto para as coisas da música. Nem isso sequer! Cada qual traz a sua preocupação voltada apenas para a parte da música em que se especializou. Quem que tenha convivido com nossos músicos, ou apenas seguido o ramerrão dos concertos, sabe disso tanto como eu. Os violinistas vão aos recitais de seus próprios alunos ou dos violinistas célebres, os pianistas só se interessam por teclados. Essa a regra comum, quase uma lei cultural entre nós. Uma curteza de espírito assombrosa; um afastamento desleal das outras artes, das ciências, da vida econômica e política do país e do mundo. Uma incapacidade lastimável para aceitar a existência, compreendê-la, agarrá-la; uma rivalidade vulgaríssima; uma vaidade de Zepelin sozinho no ar. Cada qual se julga dono da música e recordista em especialidade. A vida, a vida totalizada, se restringe a um dar lições, preparar de vez em longe algum recitalzinho e falar mal dos colegas. Vida tão exagüe e inodora que não se sabe mais se estamos dentro da música ou dum mosqueiro de passagem. (ANDRADE, 1936, p. 81; 2005, p. 266-267).

A recente história dos cursos universitários paulistas de música, no entanto, faz com que a cultura geral do músico, desejada por Mário de Andrade, ainda esteja em fase de construção e, ao mesmo tempo, enfrentando uma crise em suas bases. Antônio Gonçalves Filho, ao entrevistar os participantes de um concurso de música em 1997, constatou os efeitos do ensino predominantemente técnico, observando uma situação não muito diferente daquela descrita por Mário de Andrade seis décadas antes:

As escolas limitam-se a ensinar técnica e pouco sobre história da música, como se a produção de um compositor estivesse desvinculada de sua biografia. Muitos candidatos demonstram talento, mas não conseguem articular um discurso coerente sobre sua interpretação (e aí é preciso lembrar que Glenn Gould não revolucionou a leitura de Bach por acaso, mas porque tinha um conceito por trás de seus dedos). (GONÇALVES FILHO, 1997, p. 1).

A dificuldade na articulação de discursos, a defesa de valores antiquados, o pequeno conhecimento da realidade cultural e socioeconômica do país, bem como a falta de argumentos na defesa dos interesses da área, entre outros, são possíveis reflexos da pequena formação intelectual dos músicos que herdamos de um modelo de ensino predominantemente técnico. O treinamento prático é obviamente fundamental na área de música, mas, enquanto o desenvolvimento intelectual e cultural continuar sendo visto ou tratado como um estorvo ao estudo técnico, por parte de alunos e mesmo de professores, a história da música e outras disciplinas de formação intelectual serão inúteis.

Por conta desse quadro, tornou-se imprescindível a reflexão sobre os antigos métodos pedagógicos da área de música, pois o ensino técnico, cujo objetivo principal, na segunda metade do século XX, era o abastecimento de corpos estáveis mantidos por subsídio público (orquestras, coros e outros tipos de conjuntos), não é mais capaz de preparar os jovens para a complexa realidade da era midiática e do mundo do empreendedorismo, uma vez que tais equipamentos culturais estão passando por mudanças profundas desde o início do século XXI: Camila Bomfim (2017) demonstrou que, em 2012, havia uma situação de declínio do número de orquestras no Brasil, bastante acentuada na região Sudeste (com destaque para as cidades de São Paulo e Rio de Janeiro), e que esse declínio prosseguiu na região metropolitana de São Paulo até o final de 2016 (a única região geográfica cuja situação posterior a 2012 essa autora estudou). Frente ao agravamento da crise nos anos seguintes, que piorou ainda mais a situação dos corpos estáveis no estado de São Paulo, vai se confirmando um quadro dificilmente reversível, que indica profunda mudança da forma de financiamento e do número dos equipamentos culturais brasileiros, especialmente no Sudeste, e cujas consequências mais imediatas são a diminuição do subsídio público e do número de vagas em corpos estáveis, bem como o aumento das exigências profissionais e da concorrência entre os músicos.

Até o presente não foi possível criar sistemas de ensino musical capazes de preparar os egressos para a diversidade cultural e para a complexidade social e econômica brasileira, optando-se geralmente pela base dos cursos na formação técnica para a música de concerto, com pequeno número de disciplinas de formação intelectual e com raras oportunidades de abordagem das culturas populares e da vida na atualidade, assim mesmo frequentemente vistas como exóticas ao ambiente musical. Sem a consideração da realidade brasileira e sem abandonar a tendência de manutenção da estrutura curricular predominantemente técnica, seguiremos formando mentes conservadoras para um universo cada vez mais complexo. É preciso perguntar, portanto, se a prioridade do ensino é a formação do egresso ou a proteção da música de concerto, uma vez que a criação, a manutenção, o desdobramento, a substituição ou a mudança de disciplinas precisam estar justificadas em seus objetivos, e não em suas bases dogmáticas.

História ou apreciação?

Durante décadas, a disciplina de história da música era ministrada em um ano nos conservatórios brasileiros. João da Cunha Caldeira Filho passou a defender, em 1955, a “modificação do atual currículo dos conservatórios sob regime federal, no

sentido de transferir a cadeira de história da música para o último ano do curso musical”, mas sem questionar sua duração de um ano. Por outro lado, seu texto nos ajuda a perceber como a história da música já era sobrecarregada, nessa época, com a tarefa de colocar o aluno em contato com um repertório que ele não conhecia totalmente, além de proporcionar o estudo das questões históricas relacionadas a esse mesmo repertório:

Nesse momento, impõe-se-lhe o estudo, em um ano, de um programa castíssimo de história da música. Mesmo que o programa fosse reduzido (de resto, a redução dá-se necessariamente na prática) a natureza da matéria está a indicar-lhe a inoportunidade nessa fase dos estudos. Claro é que não se pode estudar a história de uma coisa que não se conhece... Que sabe, então, de música, o estudante de piano? Pouco menos que nada, pois a “Teoria” ministra tão-somente indicações iniciais sobre notação e estrutura do sistema musical (escalas, modos), o que não passa de “lexicologia”, pois a “sintaxe” virá justamente com a Harmonia a ser estudada nos anos subsequentes. Quanto à literatura musical, conhece exercícios técnicos, peças simples, sonatas fáceis, mas se encontra ainda bem longe de ter uma visão geral das épocas, escolas e formas. São-lhe inacessíveis as obras representativas dos autores clássicos, românticos e modernos. Além disso, a História da Música centraliza-se na evolução da linguagem musical, na essência do fenômeno sonoro enquanto organizado para veicular a expressão artística, fatos esses cuja compreensão não é possível à imaturidade musical de um aluno do sexto ano. O mesmo seria ministrar aulas de História da literatura a quem mal conhece rudimentos de gramática.

Colocada no final do curso, a História da Música encontraria um aluno de relativa maturidade, conhecedor de um repertório bem mais avançado, extenso e representativo da literatura musical, e com base mais segura quanto ao conhecimento da música em si, na sua teorização, na sua expressão e na sua prática. Atenuar-se-iam certos inconvenientes, entre eles o estudo decorado, processo a que recorre o aluno quando não pode assimilar a matéria, mas quer ser aprovado. Atender-se-ia à exigência mínima de professor e aluno se entenderem no mesmo nível e com o mesmo vocabulário técnico. A que fica reduzido o professor, obrigado, nas atuais circunstâncias, a descer, descer sempre até o nível baixíssimo do aluno cujo alcance não corresponde às exigências da disciplina em questão? Dá-se então aquela degradação contínua, desmoralizadora, de uma inteligência que poderia produzir muito mais e melhor, na ascensão contínua que lhe é a aspiração mais profunda. E o aluno, de seu lado, ficaria pensando que História da Música são aquelas poucas noções rudimentares e superficiais que lhe foram ministradas, e continuará indiferente ao próprio progresso, ao alargamento de vistas, ao enriquecimento intelectual. (CALDEIRA FILHO, 1955, p. 10).

A literatura disponível permite constatar que existem duas atitudes em relação à história da música, no que se refere ao contato com a produção musical do passado: aprofundar uma relação já existente com autores e repertórios conhecidos ou

iniciar uma relação com autores e repertórios ainda desconhecidos. A primeira via é obviamente de intensificação de uma relação em curso, enquanto a segunda é principalmente doutrinária, visando criar, no estudante, uma relação antes inexistente. Mesmo admitindo-se as possibilidades de interpenetração dos dois caminhos acima apontados (intensificação e iniciação) e um resultado benéfico para o segundo deles – especialmente quando concebido como direito de acesso à cultura, e não como processo impositivo –, é preciso reconhecer sua diferença. Por essa razão, Rossini Tavares de Lima publicou um *Pequeno guia do ouvinte de música erudita*, destinado aos que “desejam saber algo sobre as peças que ouvem, nos concertos, nas emissoras e, especialmente nos programas da Rádio Gazeta” (LIMA, 1955, p. 5), em uma típica proposta de intensificação e não de iniciação.

Paradoxalmente, a apreciação (e não a intensificação) foi o aspecto que mais se desenvolveu nos compêndios didáticos de história da música produzidos ao longo do século XX, principalmente aqueles de autores norte-americanos. De acordo com Warren Dwight Allen, a forte presença da apreciação gerou, nos Estados Unidos, uma disciplina que possui objetivos secundários mais importantes do que os seus objetivos principais:

As histórias americanas da música tiveram um propósito basicamente pedagógico e, embora muitas sejam apenas compilações de materiais europeus, tiveram o louvável objetivo de familiarizar um grande número de alunos com os fatos históricos necessários para o que é chamado de apreciação.¹⁴ (ALLEN, 1962, p. 170, tradução minha).

De acordo com Jennifer Hund (2014, p. 255, tradução minha), em definição mais precisa que a de Allen, “ouvir é a experiência musical primária investigada em cursos de apreciação musical, a maioria dos quais começa com um estudo de elementos musicais através de exemplos gravados, com o objetivo de melhorar a audição da música para o restante do curso”.¹⁵ João da Cunha Caldeira Filho (1971, p. 12) já observava que a apreciação “é o ato pelo qual o indivíduo exprime a sua capacidade de gozar o prazer que à inteligência humana trazem as coisas do espírito”, porém ressaltava (em informação particularmente importante para a presente análise) que “o desencadeamento do processo [de apreciação] poderá ser, em si, um prazer ou um desprazer” (CALDEIRA FILHO, 1971, p. 15).

Embora a música possa ser simultaneamente entendida, do ponto de vista histórico, como obra e documento, para Carl Dahlhaus (2003, p. 11-28), há uma diferença fundamental entre obra e acontecimento, sendo apenas o segundo fator analisável pela história. Apreciação do repertório histórico (assim como análise musical e a própria interpretação) é uma tarefa distinta de se estudar fatos e informações relacionadas às obras, apesar do gênero literário história da música ter reunido essas duas tarefas nos compêndios didáticos, especialmente aqueles publicados na segunda

¹⁴ “American music histories have had a pedagogical purpose, and although many are only compilations of European materials, the laudable aim has been to acquaint large number of students with the historical facts necessary for what is called appreciation”. (ALLEN, 1962, p. 170).

¹⁵ “Listening is the primary musical experience investigated in music appreciation courses, most of which begin with a study of musical elements through recorded examples for the purpose of enhancing the listening of music for the remainder of the course”. (HUND, 2014, p. 255).

metade do século XX. Essa dupla função da história da música ocasionou muitas confusões entre a necessidade de informação e a necessidade de apreciação de obras, como se observa, entre outras, nesta citação de José da Veiga Oliveira:

História da Música não se ensina por meio de compêndios, que se repetem uns aos outros, *ad nauseam*. A bibliografia poderá, quando muito, ofertar substratos informativos básicos. Mas o conhecimento integral e vivencial somente se adquire pela via direta da audição, ao vivo ou gravada. (OLIVEIRA, 1972, p. 5).

Diferentemente da história geral, destinada a estudar fatos por quem deseja compreender questões do passado ou do presente, a prática da música não requer necessariamente o estudo da carreira dos autores ou da gênese das obras e estilos. Talvez seja o aspecto apreciativo aquele que mais tenha participado da decisão de incluir ou manter a história da música nas grades curriculares do país, visando gerar familiaridade com a música (principalmente de concerto) e, portanto, com objetivo doutrinário. Ao comentar o lançamento do livro acima referido de Caldeira Filho (1971), o mesmo José da Veiga Oliveira passou a reconhecer a diferença entre apreciação e exemplificação auditiva, bem como as distintas funções desses dois métodos de ensino:

O autor põe diferença entre apreciação musical e exemplificação auditiva de aulas de história da música. Num caso, trata-se de sublinhar aquisições de ordem informativa. Noutra, obter-se progressiva integração perante os estímulos conducentes ao prazer espiritual. (OLIVEIRA, 1971a, p. 5)

As informações históricas são importantes para uma relação mais intensa com uma determinada tradição musical, no que se refere ao seu repertório, seus meios de expressão, suas visões estéticas, seus autores e a gênese das obras referenciais. Mas seria o estudo da história um meio efetivo para o conhecimento e exercício dessas tradições? A ideia de “desenvolver o gosto pela música e educá-lo através de palestras sobre a história da música e dos compositores mais conhecidos” (RECREIO, 1972, p. 248) é, no mínimo, uma compreensão equivocada do significado de história da música, além de uma estratégia doutrinária em relação aos repertórios representados, como destaca Caldeira Filho:

Poderá parecer estranho processar-se em conservatórios a educação que leve o educando a exprimir-se pela apreciação. É que o conceito de apreciação é mais extenso do que parece. Apreciação não é ouvir passivamente. É reagir ativamente – e inteligentemente – à mensagem veiculada pela música. Entre o ouvinte totalmente jejuo em música e outro qualificado educado, há enorme diferença. Em geral, porém, ela é diminuída espontaneamente, em grau inicial, pelo próprio apreciador mediante cantar um pouco, tocar um pouco, participar de coros, de conjuntos instrumentais; e ainda mediante satisfação de curiosidade por leituras de biografias, história da música, resumos

literários de peças descritivas, noções técnicas etc. A apreciação invade um pouco o campo das outras vias, o que representa espontânea e legítima expansão do ser. Desejável, portanto, sistematizar tal formação que redunde em maior conhecimento – impossível apreciar aquilo que se ignora –, em maior satisfação individual, formação de um público e, talvez, formação de profissionais exigidos pelo consumo cada vez maior de música popular, para que esta reflita uma sensibilidade e uma cultura populares e não total primarismo coletivo. (CALDEIRA FILHO, 1967, p. 17).

Houve, portanto, outras formas de proporcionar o contato com repertórios desconhecidos do que depender exclusivamente, para isso, da história da música. Foi o que tentou implementar, entre outros, o Movimento Musical Ars Viva, lançado em Santos (SP) por Klaus Dietter-Wolff em 1961, com a formação de um madrigal destinado a executar principalmente música medieval, renascentista, brasileira e contemporânea, repertórios na época pouco difundidos no estado de São Paulo. Estes foram os objetivos do Movimento Musical Ars Viva divulgados em notícias da época:

[1] Despertar e desenvolver o gosto pelas obras musicais de autores de real valor e importância dentro da história da música, mas pouco conhecidos, como sejam os medievais e renascentistas;

[2] Divulgar compositores novos, suas experiências e pesquisas, bem como obras de autores brasileiros ainda não conhecidos pelo nosso público;

[3] Realizar concertos, audições de discos, conferências ilustradas por intérpretes ou gravações, debates, pesquisas, ensaios públicos, análises de obras e mais empreendimentos, prevendo também incursões pelos outros setores artísticos, no intuito de maior compreensão e entrosamento das diversas artes;

[4] Formar e apresentar conjuntos vocais e instrumentais;

[5] Convidar também artistas e conjuntos que tenham em seus repertórios obras de acordo com o seu interesse;

[6] Procurar intercâmbio com associações e entidades artísticas, no propósito de um mútuo enriquecimento. (MOVIMENTO, 1961, p. 10).

Ora, quem conhece as obras referenciais (ou canônicas, como diria Carl Dahlhaus) de uma determinada tradição musical necessita, da história da música, apenas a história, e não a apreciação do repertório, que obviamente já conhece; mas quem não possui familiaridade com o mesmo é deficitário nesse aspecto. Para o segundo caso, é importante determinar se a apreciação é uma necessidade real do estudante ou uma ação impositiva do educador, posto que nem todos desejam a apreciação de um repertório que não conhecem ou pelo qual não possuem interesse.

Na tradição do choro, do frevo ou do samba, por exemplo, os músicos e estudantes geralmente tomam contato com seu repertório canônico pela audição e interpretação, e não necessariamente pelo estudo de sua história que, muitas vezes, nem foi escrita. Praticantes de tais modalidades de música não estudam a história

desse repertório como condição *sine qua non* para o exercício profissional, mas para o fortalecimento de sua relação com o mesmo e para o seu próprio desenvolvimento intelectual. Conhecer a música de um determinado autor é uma tarefa obviamente mais fácil de ser realizada por meio da apreciação de partituras, gravações e apresentações ao vivo – ainda que com auxílio de dicionários, enciclopédias e guias – do que pela leitura de sua história, como já observou José da Veiga Oliveira:

Quem adentra a história da música fica surpreendido, até mesmo chocado ante o paradoxo da rígida *secura* dos compêndios, contraposta à estimulante vivência do som organizado. Não faz muito tempo costumava-se decretar que o repertório pré-Bach teria mero “interesse histórico”, sendo Palestrina um compositor expressivo do contra-reformismo do Concílio de Trento. Que haja ainda hoje muitos assim pensando de maneira tão simploriamente simplista, dúvida alguma remanesce, principalmente em todos quantos desprezam música, em favor de atitudes meramente teórico-analíticas. (OLIVEIRA, 1971b, p. 4).

No que se refere à música de concerto, é fácil constatar que, nas últimas duas ou três décadas, a maior parte dos estudantes ingressou nos cursos universitários sem um conhecimento básico do seu repertório canônico, uma vez que estão cada vez mais voltados à prática vocal ou instrumental, e não necessariamente ao cultivo do repertório externo às suas vozes e instrumentos. Dependendo da história da música também para a apreciação – com o agravante de que seus compêndios didáticos são quase somente dedicados à música de concerto – é uma das possíveis razões que participaram da geração da crise no ensino dessa disciplina. Por outro lado, seria possível excluir da história da música a apreciação, ou ambos já estão amalgamados nesse tipo de literatura? Há espaço nas grades curriculares dos atuais cursos de música para a separação desses conteúdos e o ensino de cada um deles de forma satisfatória?

Tanto a história das artes visuais quanto a história da música permitem formas de apreciação aliadas ao estudo histórico, por meio de imagens, áudios e vídeos anexados ou associados aos livros, como tem sido uma tendência internacional a partir da década de 1980. Ainda que haja uma diferença substancial entre a movimentação presencial no interior de uma obra arquitetônica e um conjunto de plantas, desenhos, fotografias ou filmes da mesma obra, tais imagens proporcionam uma apreciação mínima para o reconhecimento de particularidades importantes. Na história da música – na qual os fragmentos de partituras ou fac-símiles de fontes musicais históricas são mais limitados do ponto de vista apreciativo –, a anexação de gravações e/ou partituras completas cumpre a mesma função das imagens das obras visuais, com a ressalva de que o tempo necessário para a apreciação de obras musicais gravadas é bem maior que no caso de pinturas ou esculturas fotografadas. Por outro lado, esperar da história da música somente a apreciação de exemplos musicais históricos é, no mínimo, um desperdício, como já observou Manuel Carlos de Brito:

Por outro lado, a história da música não deve somente familiarizar os futuros músicos com um repertório histórico vasto e variado, tanto ao nível das obras como das diferentes práticas musicais a elas associadas,

munindo-os dos instrumentos necessários a uma abordagem historicamente informada do repertório que interpretam. Ela deverá também tentar mostrar-lhes, mesmo que de passagem, o modo como a música se insere nas estruturas mentais, culturais, sociais, econômicas e políticas de cada época, assim como a posição social que os músicos têm ocupado ao longo dos tempos. Tudo isto no sentido de ajudar a formar nesses futuros músicos uma consciência lúcida e crítica da arte que praticam e do seu próprio lugar no mundo. (BRITO, 1989, p. 24).

A imprensa, desde o início do século XX, frequentemente denominou “histórias”, além dos compêndios de história da música, também as coletâneas ou antologias históricas de repertório (partituras, apresentações ou gravações), demonstrando o quão longe vão as confusões relacionadas a essa disciplina. Ter em mente a diferença entre história e apreciação, mas sobretudo a necessidade de um e de outro aspecto na história da música, é fundamental para que confusões desse tipo, que ainda são comuns no meio acadêmico-musical, sejam evitadas.

Qual história?

A história da música nasceu como um gênero literário híbrido, a partir de procedimentos obviamente originários da história geral, mas também da filosofia, da crítica, da biografia e mesmo da antiga história natural e moderna biologia, somando-se, a estas, muitas outras ao longo dos séculos XIX e XX, como a análise, a musicologia e a sociologia. Esse hibridismo fez com que a história da música, já no início do século XX, não fosse apresentada como um campo da história, mas como uma disciplina aparentemente autônoma, envolvida em um emaranhado teórico que logo despertou o estranhamento de alguns escritores, como Gian Francesco Malipiero:

Quase todas as histórias de música existentes são constituídas por documentos biográficos e bibliográficos (muitas vezes difíceis de verificar) e por observações técnicas que, embora quase sempre originadas do mesmo ponto de vista, professam ser “descobertas”, apesar de, muitas vezes, serem apenas observações de interesse bastante incidental.¹⁶ (MALIPIERO, 1923, p. 2, tradução minha).

Mário de Andrade (1942) foi um dos primeiros brasileiros a perceber as limitações teóricas da produção internacional sobre história da música que chegava ao país. No conhecido artigo “Histórias musicais” – originalmente uma resenha da tradução das *Noções de história da música* de Domingos Alaleona (Ricordi, 1942), por Caldeira Filho (acrescida de dois capítulos sobre música brasileira deste último) –, referido por vários autores (FREITAG, 1980; TUMA, 2014) e incluído na última edição de *Música, doce música* (ANDRADE, 2006), Mário de Andrade observou o predomínio da biografia e da história de gêneros e formas musicais, defendendo “uma história da música que fosse vazada

¹⁶ “Nearly all the existing Histories of Music are composed of biographical and bibliographical documents (often difficult to verify) and of technical observations which, though nearly always springing from the same point of view, profess to be “discoveries”, while as often as not they are merely observations of quite incidental interest”. (MALIPIERO, 1923, p. 2).

nos princípios e métodos da sociologia contemporânea, e que ao mesmo tempo se acompanhasse de uma crítica de interesse social”:

Em geral as histórias musicais foram sempre concebidas tão deficientemente que de primeiro não passavam de uma enumeração de músicos e suas biografias. Era realmente uma história de músicos, e não da música. Mas com a musicologia moderna já se deu um passo enorme, evitando às vezes o mais possível citar nomes, buscando desenhar de verdade a história da música e não mais dos senhores músicos. Mas eu creio que ainda não se fez tudo, porquanto as histórias melhores ainda não conseguem abranger esse complexo social que é a música. O que já se fez, embora excelente, é agora muito mais uma história dos gêneros e das formas musicais, que a música em toda a sua complexidade social. (ANDRADE, 1942, p. 348-349).

Mário de Andrade, nesse mesmo texto, apontou a história social da música como um método capaz de ultrapassar as visões centradas no individualismo dos artistas e também de permitir uma abordagem do repertório que não possuísse características somente monumentais, embora as formas imaginadas para a realização dessa tarefa não tenham se concretizado:

Estou convencido que só mesmo uma história da música concebida pelos métodos sociológicos poderá nos dar um conhecimento mais íntimo e legítimo do que seja a evolução desse fenômeno tão complexo que é uma arte. Gilberto Freyre já nos anunciou que Almir de Andrade trabalha atualmente numa história da música brasileira, estudada do ponto de vista sociológico. Pelo que sei, posso adiantar que Oneyda Alvarenga, a diretora da nossa Discoteca Pública e autora da melhor monografia sobre o nosso folclore musical, está se dispondo a tentar o mesmo a respeito da música universal. Já Renato Almeida, na recente reedição da sua *História da música brasileira*, nos deu um exemplo notável do que seja uma concepção mais humana da arte, dando pesos iguais à música popular e à erudita. [...]

Talvez a historiografia artística que sempre veio tratando só quase que de obras e de autores, tenha sido uma auxiliar poderosa da inflação do individualismo que desnorteia tão absurdamente as belas-artes atuais. Com efeito, de tal forma a historiografia artística ignora a funcionalidade anônima da obra de arte, que a sensação ficada, de todas essas numerosas histórias, é que a *Nona sinfonia*, *Romeu e Julieta* ou a Capela Sistina valem por serem de Beethoven, Shakespeare ou Miguel Ângelo, e não por serem obras de arte! A historiografia deve ter seu pedaço de culpa nessa traição desumana com que a arte hoje se tornou um bicho de sete cabeças, um mistério de iniciados. Ora, eu afirmo que tanto é arte da música a *Nona sinfonia* que socializa, como o tango que desviriliza, tanto o pianista Spirilovsky que malabariza e desvirtua, como o flautista de esquina que socializa os corações. E os corpos...

É possível imaginar que, das ciências do homem, a história da humanidade é a que vem sendo concebida da maneira mais

desumana... Com exceção do florilégio de “uma disciplina puramente cronológica”, na história da arte tudo está por fazer. Não só os métodos da história têm de ser reformados, mas talvez até o seu objeto! Principalmente a história das artes que, ora mais, ora menos, tem sido sempre um brinquedo de príncipes. (ANDRADE, 1942, p. 349-350).

O incômodo de Mário de Andrade e de outros críticos paulistas em relação aos modelos adotados nas histórias da música foi uma das grandes dificuldades pedagógicas enfrentadas pelos professores dessa disciplina até o presente. Na resenha do livro *An Introduction to Musical History* (Londres, 1955), de Jack Allan Westrup, por exemplo, Roberto Schnorrenberg (1959) comentava os limites da bibliografia disponível e, ao mesmo tempo, apontava as necessidades fundamentais que a história da música vinha assumindo naquela época: “Ora, a história da música não é simplesmente uma crônica, nem um mero relato de acontecimentos devidamente rotulados. É ciência, é pesquisa, mas é também arte, pois exige talento criador na sua apresentação e na sua assimilação.” (SCHNORRENBURG, 1959, p. 5).

Schnorrenberg reconhecia, portanto, o caráter literário da história da música, porém manifestava a necessidade de bases científicas para o seu desenvolvimento, antecipando-se à percepção de Carl Dahlhaus, que desta maneira sintetizava – com um certo grau de frustração – os métodos convencionais da história da música, tal como vinham sendo praticados: “[...] uma mescla de história de compositores, de gêneros, de instituições, de ideias e de estilos, sem que ninguém tenha se perturbado com o fato de que os diferentes enfoques tenham ocasionalmente se apoiado em modelos históricos divergentes.” (DAHLHAUS, 2003, p. 154, tradução minha).¹⁷

Um dos aspectos pedagógicos dessa opção teórica é que as dificuldades de compreensão da matéria geralmente acabam recaindo sobre o aluno, que lê os compêndios de história da música sem necessariamente se dar conta de suas limitações e, muitas vezes, acreditando estar diante de um conhecimento amplo e seguro. Nesse sentido, podemos afirmar que a crise atual no ensino de história da música não é apenas dos métodos pedagógicos utilizados, mas também das concepções teóricas da bibliografia que herdamos do século XX. Por isso, muitos escritores e professores têm se esforçado no sentido de privilegiar a leitura crítica das histórias da música existentes, em lugar de apenas solicitar a retenção do seu conteúdo.

Não há uma maneira nova para ensinar história da música a partir de uma bibliografia desatualizada ou deficitária. Mesmo que o professor dessa disciplina não seja autor de nenhum texto a respeito (o que, embora não recomendável, é uma situação hoje frequente), seu papel na escolha de compêndios, artigos e materiais didáticos como fontes de informação para suas aulas expositivas ou para leituras dos alunos, além da própria elaboração do programa de curso, são fatores que acabam definindo o tipo de história da música que será estudado. Se Matthew Baumer (2015) demonstrou que a maior parte dos professores de história da música em cursos pré-

¹⁷ “[...] una mezcla de historia de compositores, de géneros, de instituciones, de ideas y de estilos, sin que a nadie le haya molestado el hecho de que los diferentes enfoques se apoyaran, ocasionalmente, en modelos históricos divergentes”. (DAHLHAUS, 2003, p. 154).

universitários de música nos Estados Unidos ainda enfatiza, em suas aulas, a cronologia da música ocidental, deixando em segundo plano temas como música popular, instrumentos musicais, intérpretes, música não europeia e outros, torna-se claro que uma visão crítica, por parte dos professores, é um requisito imprescindível para o ensino eficiente dessa matéria.

Paralelamente, é preciso considerar um outro problema inerente às concepções teóricas e metodológicas que predominam na história da música: a história geral muitas vezes narra feitos elogiáveis de grandes homens, mas também aborda aspectos menos louváveis, como traição, mentira, assédio, roubo, submissão, tortura, assassinato, invasão, escravidão, genocídio e devastação. Tais comportamentos, inerentes à nossa espécie (ainda que minoritários), geralmente são desestimulados nos mais diversos sistemas humanos (ao menos para a comunidade ou para o grupo no qual se vive), por meio de mecanismos desenvolvidos para viabilizar a vida em sociedade, tais como cultura, tradições, religiões, política, filosofia, leis e educação, além de vigilância e punição. Não deixa de ser objetivo da história geral, portanto, compreender a gênese desses movimentos indesejados (quando realmente o são) para tentar evitá-los no presente e no futuro.

A história da música, contudo, possui a tendência de construir narrativas de fatos, obras e autores grandiosos e exemplares, ficando em segundo plano ou mesmo excluídos, ainda que reais, aspectos como o esquecimento intencional do passado, a destruição de tradições, a invasão de culturas, a pirataria, a exclusão cultural e a ignorância, como se o ser humano fosse dotado apenas de nobreza, e como se tais movimentos não provocassem mudanças históricas importantes (mesmo que indesejadas por muitos). Com isso, as histórias da música tornaram-se repletas de narrações míticas ou mesmo das celebrações de feitos notórios relacionados às tradições por elas engrandecidas, ainda que muitos autores tenham tentado fugir desse padrão ao longo do século XX. Essa tendência resultou não exatamente do desconhecimento dos aspectos menos heroicos da história da música, mas sim de uma tentativa de apresentar o desenvolvimento musical da música de forma independente dos fenômenos sociais, como informam Ana Cláudia de Assis, Flávio Barbeitas, Jonas Lana e Marcos Edson Cardoso Filho:

Afinal, o que ali [na disciplina história da música] se apresentava nada mais era que o relato – totalmente interno ao próprio campo musical e alheio, portanto, ao desenvolvimento metodológico da história – destinado a afirmar e justificar a autonomia social e estética da música. (ASSIS et alii, 2009, p. 5).

Uma parte da produção historiográfica musical da segunda metade do século XX de fato adotou perspectivas musicológicas e sociais, mas poucas foram capazes de atender sugestões como as de Walter Wiora (1965, p. 192, tradução minha), segundo o qual, “a visão geral do desenvolvimento histórico terá que ser fundamentada pela investigação detalhada de fontes escritas e orais”.¹⁸ Conforme esse mesmo autor,

¹⁸ “The general view of the historical development will have to be supported by the detailed investigation of both written and oral sources”. (WIORA, 1965, p. 192).

“que a etnomusicologia e a história da música dependem uma da outra e devem estar intimamente conectadas, tem sido frequentemente sugerido, de Guido Adler e Carl Stumpf até o presente”¹⁹ (WIORA, 1965, p. 187, tradução minha). Carl Dahlhaus, embora não estivesse preocupado com as mesmas questões de Walter Wiora, também enfatizou a necessidade de uma história social da música, destacando o fato de que a história nunca é exatamente da música (que não possui vida própria), mas sim das sociedades que a constroem e a praticam:

O método biográfico foi decaindo no transcurso do século XIX, juntamente com a estética da expressão, e seu terreno foi abandonado pela ciência, para ser ocupado por uma arte aberta a todo público. Sua herança caiu nas mãos do método da história social e da história do efeito, cuja premissa estética consiste em afirmar que, para ser historicamente entendida, a música deve conceber-se em sua função social, ou seja, como processo que não somente inclui o texto da obra, mas também sua execução e recepção. De acordo com esse método, a música – como texto e obra – não possui história. A única que a possui é a sociedade, a cujo processo de vida pertence.²⁰ (DAHLHAUS, 2003, p. 38, tradução minha).

Complementando os autores acima referidos, Ivo Supičić (1987, p. 21, tradução minha) informa que “a história social da música envolve a compreensão de concretudes”,²¹ enquanto a sociologia da música procura entender os fenômenos culturais para além dos acontecimentos. Felizmente, esclarece Supičić (1987, p. 20, tradução minha), “o fato de que a história social da música não possui o alcance da sociologia da música não diminui sua importância”,²² posição adotada por vários autores internacionais a partir do final do século XX, configurando uma tendência em franca expansão.

Ao menos já foram publicados, no Brasil, compêndios internacionais de história da música que iniciaram a abordagem dessa arte com visões sociais mais amplas, como a *História social da música*, de Henry Raynor (1981), e *O triunfo da música*, de Tim Blanning (2011), entre outras. A monumental *Oxford History of Western Music*, de Richard Taruskin (2009), acompanhada pela *Oxford History of Western Music: College Edition* (TARUSKIN; GIBBS, 2012) e pela *Oxford Recorded Anthology of Western Music* (TARUSKIN; GIBBS, 2012), embora não disponíveis em português, ampliaram a

¹⁹ “That ethnomusicology and the history of music depend on each other and should be closely connected has been suggested frequently, from Guido Adler and Carl Stumpf to the present day”. (WIORA, 1965, p. 187).

²⁰ “El método biográfico fue decayendo en el transcurso del siglo XX, junto con la estética de la expresión, y su terreno fue abandonado por la ciencia, para ser ocupado por un arte abierto a todo público. Su herencia quedó en manos del método de historia social y de historia del efecto, cuya premissa estética consiste en afirmar que, para ser históricamente entendida, la música debe concebirse en su función social, es decir, como proceso que no sólo incluye el texto de la obra sino también su ejecución y recepción. Según este método, la música – como texto y obra – no tiene historia. La única que la tiene es la sociedad, a cuyo proceso de vida pertenece”. (DAHLHAUS, 2003, p. 38).

²¹ “The social history of music involves comprehension of the *concrete*”. (SUPIČIĆ, 1987, p. 21).

²² “The fact that the social history of music does not have the range of the sociology of music does not lessen its importance”. (SUPIČIĆ, 1987, p. 20).

abordagem sistêmica e sociológica, incluindo temas como oralidade, feminismo, novas tecnologias e mesmo o declínio dos clássicos. Por outro lado, as publicações de Taruskin mantiveram-se centradas na música europeia e norte-americana de concerto, fazendo com que os musicólogos Laurent Denave e Charles Rosen as tenham qualificado como “conservadoras” (COELHO, 2012a, 2012c).

História da música do ponto de vista do público ainda é uma tendência recente, como em *The Cambridge History of Musical Performance*, organizada por Colin Lawson e Robin Stowell (2012), obra na qual os compositores (vistos nas antigas histórias da música como seus únicos propulsores) aparecem agora em posição secundária em relação ao intérprete (COELHO, 2012b). E se, mesmo na era das gravações, a decisão dos intérpretes era o principal fator de difusão e recepção da música junto ao público, na era do *streaming* e das *play lists*, as empresas do ramo e os consumidores passaram a ter, sobre a circulação e mesmo criação de música industrializada, um poder decisivo que nunca existiu dessa maneira até o final do século XX (CAPELAS, 2017). Neste panorama, como esperar a compreensão da realidade somente a partir de histórias da música centradas na decisão de compositores? O fato é que as histórias exclusivas de compositores e suas obras já não fazem mais sentido para o mundo contemporâneo, como ressaltou Carl Dahlhaus: “Os historiadores modernos, que tendem a acentuar a história social, já não dão prioridade às intenções, motivos e ideias dos atores da história. Buscam, outrossim, determinar as tendências e pressões das quais estes dependiam” (DAHLHAUS, 2003, p. 91, tradução minha).²³

Atualmente é possível pesquisar a história de instituições, de formas de trabalho, de métodos de ensino ou de sistemas de produção musical, além da história de autores e composições, porém a construção de um compêndio didático ideal é um caminho sem fim e virtualmente impossível. Para João Marcos Coelho (2012c), “as histórias da música são apenas uma ficção conveniente, construída de vários modos e com os mais diferentes enfoques, a cada geração”, o que torna necessária a renovação permanente da literatura didática, enquanto a disciplina tiver função nos sistemas de ensino.

História da música para quem?

Boa parte da bibliografia sobre história da música que circula nas livrarias não foi exclusivamente destinada aos alunos de música, mas também ou principalmente ao público frequentador de concertos. O compartilhamento de leitores não é um problema em si, mas, em decorrência desse público-alvo, tais livros tomaram as salas de concerto como a principal fonte das obras referidas, simulando a inexistência ou falta de importância de outros universos musicais. João Marcos Coelho (2011a), que se refere ao “engessado público de música de concerto, habituado a enxergar a história da música em saltos, numa sucessão de gênios que pipocaram aqui e ali, em todo o planeta”, destaca um caso representativo dessa questão:

²³ “Los historiadores modernos, que tienden a acentuar la historia social, ya no dan prioridad a las intenciones, motivos e ideas de los actores de la historia. Buscan, más bien, determinar las tendencias y presiones de las cuales éstos dependían”. (DAHLHAUS, 2003, p. 91).

Em junho de 2010, Sir Simon Rattle e a Filarmônica de Berlim encabeçaram um projeto comunitário surpreendente no Harlem, em Nova York: 120 estudantes afrodescendentes, depois de ensaiar por seis semanas, dançaram ao som da *Sagração da Primavera*, de Stravinsky. Lágrimas nos olhos dos brancos presentes, a imprensa documentou o que foi batizado de “trabalho missionário”. Eventos similares acontecem quase todo fim de semana no Brasil inteiro.

Destoando em relação ao coro dos contentes, só desafinou o compositor Greg Sandow, ex-crítico do *Village Voice* e blogueiro militante. Ele desmontou os dogmas que estão por trás desse tipo de iniciativas “civilizatórias” (<http://www.artsjournal.com/sandow/>).²⁴ O primeiro preconceito é o de que a música clássica branca europeia é por natureza superior às demais. O segundo é de que se trata de mão única, movimento de cima para baixo. Por que insistir numa postura arrogante e colonialista em pleno século 21? Não seria igualmente interessante e fundamental, diz Sandow, conhecer melhor e dar espaço às músicas das comunidades?

E se nossa resposta é que a música clássica é uma arte universal, herança e propriedade da humanidade, bem, isso é verdade. Todos deveriam ter acesso a ela. Mas será que ela é a única (ou crucialmente importante) arte musical? Será que, em uma era na qual finalmente estamos anulando a herança do colonialismo branco, a única arte musical universal é a dos brancos? E vergonhoso pensar assim”, provoca ele. (COELHO, 2011b, p. 58).

Diante desse fato, cabe perguntar se o ensino de história da música atende à diversidade socioeconômica, cultural e de interesses dos estudantes, ou se elege exclusivamente o mundo dos concertos como modelo de referência. Se tomarmos como base os compêndios disponíveis e mais frequentemente usados em sala de aula, a resposta não é muito animadora. São cada vez mais raros, nas livrarias paulistanas, não apenas os livros de história da música, mas a própria literatura musical didática. Predominam, nas lojas, obras destinadas a frequentadores de concertos, tais como dicionários, enciclopédias, atlas e guias de repertório. A biografia ainda é um gênero bastante frequente, e a (baixa) oferta de histórias da música reflete mais as características do mercado do que as necessidades dos estudantes de música. Como, então, planejar a capacitação de alunos para os quais não existe suficiente e diversificada oferta de livros didáticos?

A desconexão entre os vários sistemas integrantes do meio musical brasileiro é comparável a uma hipotética situação no sistema de transportes de superfície, na qual não existisse suficiente produção ou comércio de automóveis, não houvesse suficientes postos de abastecimento nem oficinas para reparos mecânicos ou mesmo lojas de autopeças, além de os motoristas não serem suficientemente treinados para o seu manejo. O sistema oficial de ensino no Brasil possui algumas analogias com

²⁴ João Marcos Coelho refere-se a três postagens de Greg Sandow em seu blog *Arts Journal* (ainda disponíveis quando da redação do presente capítulo), a principal delas datada de 29 de junho de 2010 e intitulada “Never gonna happen” (disponível em: <http://www.artsjournal.com/sandow/2010/06/never_gonna_happen.html>).

a situação acima imaginada, pois as instituições de ensino não preparam suficientemente seus alunos para o mercado de trabalho, enquanto esse mercado não veicula o repertório ensinado e nem absorve totalmente os egressos das mesmas instituições; boa parte dos profissionais que atuam no mercado são oriundos de sistemas informais de ensino; os professores não são totalmente preparados para a docência e, portanto, não preparam adequadamente seus alunos, recaindo a maior parte do risco de uma carreira musical, sob tais circunstâncias, para os próprios profissionais.

Os professores de história da música não são os responsáveis por esse quadro e estão entre os mais prejudicados pelo mesmo. Por outro lado, conhecendo-se a maneira como é gerenciado o ensino de música no Brasil, é difícil imaginar que as soluções para tais problemas sejam oferecidas pelos próprios sistemas que os criaram. Não sendo frequentes nem profundas as mudanças benéficas em macrosistemas brasileiros do gênero – o que não nos exime de cobrar mudanças eficientes por parte dos responsáveis pela administração dos cursos de música –, as soluções mais promissoras são aquelas implementáveis em microsistemas, ou seja, em nossas próprias unidades, departamentos, programas de ensino e salas de aula. Talvez um ponto de partida fundamental seja fixar os estudantes como principais destinatários do ensino de história da música, tomando suas reais necessidades como parâmetros para a escolha da bibliografia, dos métodos e tópicos do curso, em lugar de imaginá-los apenas como integrantes da comunidade frequentadora de concertos ou como futuros membros de corpos estáveis, sistemas que sequer terão condições de admitir profissionalmente todos os nossos egressos.

História de qual música?

Como demonstrado por Warren Dwight Allen (1962, p. 104-127), uma concepção frequentemente adotada pelas histórias da música, a partir de fins do século XIX, foi o evolucionismo, perspectiva que deixou marcas profundas no ensino dessa disciplina até o presente. Baseada na ideia de que repertórios, estilos, formas, gêneros e instrumentos evoluem, de versões primitivas a elaboradas (tal como se imaginava para os seres vivos), essa crença gerou a ideia de um universo musical superior a ser cultivado em detrimento de outro, inferior. Com isso, as histórias da música desse período concentraram-se nas manifestações de caráter monumental, ignorando os repertórios populares e não europeus, ou tratando-os apenas como fontes de material para a música de concerto.

O evolucionismo teve grande impacto nos cursos paulistas de história da música: o próprio Kurt Pahlen ministrou um ciclo de palestras em São Paulo em 1958, a primeira das quais se intitulava “História da música como fenômeno de evolução técnica” (CONFERÊNCIAS, 1958, p. 13). Paralelamente, foram surgindo alternativas a esse modelo, entre outros, por parte dos defensores da inclusão da música popular nas histórias da música, como foi o caso de Edoardo Vidossich (embora esse autor não tenha abandonado totalmente a visão evolucionista):

Deixemos, pois, aos vários Stravinsky, Schönberg e Debussy o papel de renovadores da música, mas deixemos, também, o “jazz” em paz. Apenas a ciência da matemática apresenta um enriquecimento contínuo, de que o “jazz” não precisa.

Não devemos, portanto, considerar o “jazz” como uma moda continuamente em fase de renovação, mas, na história da música e da arte, façamos tudo para dar-lhe o grande lugar que ela merece. (VIDOSSICH, 1956, p. 22).

Gilbert Chase (1958) foi outro pensador que participou da criação de alternativas para a inclusão de repertórios externos ao monumentalismo europeu nas histórias da música. Apesar de Chase classificar a música em quatro grandes linguagens (primitiva, artística, folclórica e popular), em uma vertente ainda evolucionista (ele mesmo flexibilizou sua posição ao admitir a possibilidade “de outras classificações ou subdivisões”), esse autor lançou, em artigo traduzido no jornal *O Estado de S. Paulo*, uma questão de surpreendente atualidade:

Ora, se aceitarmos a classificação em quatro linguagens tradicionais, logicamente perguntaremos se a história da música tem o direito de se ocupar de um deles apenas, ou de dois ou três, ou de todos juntos. A posição que adotei e defini há já muitos anos é a de que o tema da história da música deve ser a “soma total da experiência musical no pleno alcance dos seus valores sociais e humanos”. E ampliei esse conceito, acrescentando que “uma história tal só poderia ser escrita com a inclusão de todas as manifestações do instinto musical entre os seres humanos, não só em seu aspecto de música folclórica genuína, mas também em manifestações híbridas como a música urbana de rua e a música popular teatral”. (CHASE, 1958, p. 5).

Chase ainda pergunta: “Como se faz para escrever uma tal história? É exequível? Se for, como realizá-la?”. De fato, obras com essa amplitude nunca foram concretizadas, mas de lá para cá foram escritas, separadamente, histórias de vários outros repertórios, como da música de distintos países, da música de povos externos à Europa Central, de gêneros não hegemônicos e várias outras. Caberia, portanto, ao professor de história da música, não exatamente a busca da obra “completa” – que sequer existe –, mas sim de livros, monografias e artigos que abordem a história de aspectos mais próximos aos estudantes do que apenas a “grande” música europeia de concerto. A maior dificuldade, no entanto, reside no abandono das concepções antigas e hegemônicas, que, em pleno século XXI, ainda são adotadas, no Brasil, como base de muitos cursos superiores de história da música.

O evolucionismo foi um dos componentes do eurocentrismo (nas últimas décadas substituído pela centralização na música europeia e norte-americana de concerto), porém essa perspectiva também foi um reflexo de posições imperialistas e de projetos de unificação política. Até meados do século XX, o eurocentrismo era reconhecido como natural pelos evolucionistas brasileiros, porém a ausência, nas histórias da música, do repertório produzido com grande esforço por várias gerações de

compositores, no país, logo começou a despertar a desconfiança dos críticos em relação a esse modelo. José da Veiga Oliveira, em resenha do quinto volume da *Histoire de la Musique* de Jules Combarieu e René Dumesnil (Armand Colin, 1960), salientou o eurocentrismo da obra, destacando inúmeros erros e omissões em relação à música brasileira e sendo ainda mais incisivo em relação à abordagem superficial da música norte-americana de concerto:

Perante a atualidade musical norte-americana, o autor defrontou-se com problema idêntico ao da música brasileira: a impossibilidade de justificar o presente, a menos que realizasse rápido escorço do passado. Aqui como lá, as peculiaridades da evolução social se apresentam difíceis de entendimento para um europeu. Por sorte, a obra capital de Gilbert Chase acha-se disponível em francês.

Mereceria referência especial a obra de Aaron Copland, o maior compositor moderno norte-americano, e não a mera nota da pág. 488, em que aparece arrolado indiscriminadamente como um dos músicos, quiçá de menor tomo. Roy Harris nem sequer é mencionado. Sua monumental Terceira Sinfonia, juntamente com a de Copland, permanecerão básicas no sinfonismo estadunidense. E Wallingford Riegger?... (OLIVEIRA, 1961b, p. 2).

A concepção evolucionista, que inevitavelmente traz consigo o princípio da segregação, encontrou alguns entraves ao longo do século XX, entre eles a dificuldade em explicar tanto a expansão da música popular quanto o desenvolvimento da música contemporânea, fenômenos que, além de extrapolarem os limites da composição para fora da Europa, questionaram os modelos anteriormente considerados superiores. José da Veiga Oliveira (1961a) observou a dificuldade de abordagem da música contemporânea na segunda edição brasileira da *História da Música*, de Bernard Champigneulle (Difusão Europeia do Livro, 1961), e, ainda que a tenha considerado “uma das melhores e mais lúcidas sínteses da história da música já publicadas no país”, esse crítico constatou a ideológica falta de referência à música atonal, serial e outras que, à época da edição original (Presses Universitaires de France, 1942), já eram correntes:

O capítulo final surge bastante defectivo, porquanto não se refere ao atonalismo e ao serialismo da Escola de Viena, da qual Alban Berg foi o mais considerável expoente. Mesmo dentro do esquema conciso perfilhado pelo trabalho, muito haveria que dizer sobre as correntes estéticas do neo-classicismo, do folclorismo, do experimentalismo serialista, eletrônico e concretista. Mas é evidente que o autor parou no limiar de todas essas correntes renovatórias e polemizantes. (OLIVEIRA, 1961a, p. 2).

Na segunda metade do século XX, o evolucionismo não conseguiu mais sustentar a superioridade da música de concerto, já minoritária no mercado cada vez mais aberto a outros repertórios, especialmente de música popular (COELHO, 2008, p.

377-386). A renovação tecnológica dessa fase garantiu, por certo tempo, um espaço ainda privilegiado para a música de concerto, mas o enorme crescimento dos outros gêneros musicais, que colocou em xeque a suposta superioridade dos “clássicos”, fez a música de concerto fechar-se em uma espécie de bolha social (em grande parte financiada pelo Estado), para continuar existindo a partir dos seus princípios segregacionistas. Esse foi o fenômeno que deu a tal tradição o aspecto conservador que a caracteriza na atualidade, muito distante dos períodos nos quais Beethoven, Rossini, Chopin, Liszt, Verdi e Wagner, entre muitos outros, provocavam convulsões artísticas que extravasavam os limites das próprias salas de espetáculo).

Se a indústria das gravações e os apoios governamentais sustentaram a música clássica durante boa parte do século XX, verificamos um quadro diferente no início do século XXI, no qual a música de concerto vem perdendo espaço de forma acentuada no mercado fonográfico. A variação de 1% a 3% da taxa de vendagem de música clássica no Brasil, entre 2007-2012 (CASTAGNA, 2015), é muito próxima à taxa norte-americana de 2,8% em 2013, de acordo com Mark Vanhoenacker (2014). Além disso, o público de concerto vem envelhecendo desde as últimas décadas do século XX: segundo Vanhoenacker (2014, tradução minha),

[...] entre 1982 e 2002, a taxa de frequentadores de concertos com idade inferior a 30 anos diminuiu de 27% para 9%; a taxa de frequentadores com idade maior que 60 anos cresceu de 16% para 30%; em 1982 a idade média do frequentador de concertos era 40 anos; em 2008 passou a ser 49.²⁵

O próprio público de concerto vem diminuindo acentuadamente em muitos países ocidentais: de acordo com Charlie Albright (2016), “a Fundação Nacional para as Artes [dos Estados Unidos] informou que, em 2012, apenas 8,8% dos americanos haviam presenciado alguma apresentação de música clássica nos 12 meses anteriores, em comparação com 11,6% uma década antes disso”.²⁶

Foi justamente devido ao declínio do repertório de concerto que começaram a surgir defesas desse tipo de música em relação à cultura popular, como é o caso dos livros *Who Needs Classical Music?*, de Julian Johnson (2002), e *Why Classical Music Still Matters*, de Lawrence Kramer (2008). Mesmo assim, o primeiro afirma, ainda timidamente, que o livro “trata da aparente desvalorização [da música clássica] hoje em dia e das consequências de sua atual crise de legitimação” (JOHNSON, 2002, p. 3, tradução minha),²⁷ enquanto o segundo admite abertamente que, “nos últimos anos, [a música clássica] declinou drasticamente em popularidade e autoridade cultural”

²⁵ “Between 1982 and 2002, the portion of concertgoers under 30 fell from 27 percent to 9 percent; the share over age 60 rose from 16 percent to 30 percent. In 1982 the median age of a classical concertgoer was 40; by 2008 it was 49”. (VANHOENACKER, 2014).

²⁶ “The National Endowment for the Arts reported that in 2012, only 8.8% of Americans had attended a classical music performance in the previous 12 months, compared to 11.6% a decade earlier”. (ALBRIGHT, 2016).

²⁷ “[...] it is about its apparent devaluation today and the consequences of its current legitimation crisis”. (JOHNSON, 2002, p. 3).

(KRAMER, 2008, p. vii, tradução minha).²⁸ Vários autores tentaram compreender as razões artísticas desse declínio, estando entre estas a padronização da performance e seu consequente desencantamento (SCHONBERG, 1972), a perda da espontaneidade nas salas de concerto (ALBRIGHT, 2016) e a histórica manutenção da superioridade dos clássicos em relação às artes populares e não europeias, como refere Alex Ross:

Há pelo menos um século, a música tem sido escrava de um culto elitista medíocre que tenta fabricar autoestima agarrando-se a fórmulas vazias de superioridade intelectual. Pensem nos outros nomes em circulação: música “erudita”, música “séria”, “grande” música, “boa” música. (ROSS, 2011, p. 19).

Não há mais como sustentar, do ponto de vista teórico, a exclusividade e menos ainda a superioridade das composições europeias e monumentais nas histórias da música. Se o repertório de concerto teve lugar privilegiado nas salas de aula (o que não difere do modelo colonial de superioridade dos produtos da metrópole), hoje é possível tratar historicamente também a música que circula nos templos religiosos, rádio, cinema, televisão, mídias contemporâneas e mesmo nas ruas. É por isso que Alejandro Madrid (2017) critica as visões predominantes no ensino de humanidades nos Estados Unidos, propondo abordagens alternativas à perspectiva colonialista que vigorou por gerações no meio acadêmico.

Além disso, Edith Borrof (1992) já havia alertado para a necessidade de inclusão de novas dimensões geográficas e culturais no estudo da história da música, enquanto James Briscoe (2004, p. 694) destacou os avanços do livro *Teaching Music History*, coordenado por Mary Natvig (2002), na ampliação dos horizontes da história da música:

Os ensaístas muitas vezes compartilham preocupações: que o professor deve considerar “história da música” envolvendo outras artes, sociedade e repertórios complementares; que uma “pesquisa” pode ser eficaz somente quando se escolhe exemplos amplamente representativos e necessariamente menos numerosos do que ocorre convencionalmente; que os exemplos devem ser variados para exemplificar uma gama de questões artísticas e sociais; que a interação deve ocorrer entre os estudantes e entre eles e seu professor; e que o estudante deve aumentar sua visão crítica e amor pela arte. Nenhum dos ensaios defende, como objetivos exclusivos, a aprendizagem “do repertório” ou da “história da música como história dos estilos”.²⁹ (BRISCOE, 2004, p. 694-695, tradução minha).

²⁸ “In recent years it has sharply declined in popularity and cultural authority”. (KRAMER, 2008, p. vii).

²⁹ “The essayists often share concerns: that the teacher must consider ‘thick music history’, involving other arts, society, and complementary musics; that a “survey” can be effective only when one chooses widely representative and necessarily fewer examples than is conventional; that examples should be varied to exemplify a range of artistic and social matters; that interaction must occur among student peers and their teacher; and that the student should gain a critical apparatus and a greater love of the art. None of the essays advocates learning ‘the repertory’ or ‘music history as a history of styles’ as exclusive goals”. (BRISCOE, 2004, p. 694-695).

Procurando tais possibilidades, Kristen Strandberg (2017) demonstrou os benefícios do estudo da música a partir das histórias locais, proposta que dissolve a visão eurocêntrica e inclui os estudantes como agentes da história. Essa perspectiva já vem sendo explorada no Brasil, em trabalhos que envolvem a história oral e a história de vida, como os de Sonia Alem Marrach (2011), Regina Márcia Simão Santos (2011) e Ivan Vilela (2015), este último responsável por um detalhado sistema para o registro e análise da memória de pessoas que tiveram relação com a prática musical. Se o próprio José Maria Neves (1977, p. 11; 2008, p. 19) escreveu o livro *Música contemporânea brasileira*, entre outros procedimentos, a partir de “entrevistas e questionários a inúmeros compositores” (definindo, portanto, uma história centrada nesses agentes), por que não aplicar esse mesmo método aos alunos e demais integrantes dos sistemas sociais nos quais vivemos, para conhecermos nossa história e torná-la também digna de registro e reflexão?

Em meio à dissolução do pensamento evolucionista, eurocêntrico e colonialista, contando com várias propostas e experiências alternativas ao redor do mundo, não faz mais sentido fixar-se no conservadorismo das salas de concerto para justificar a hegemonia do repertório europeu nas disciplinas de história da música. Embora não haja compêndios didáticos que contemplem todos os repertórios do mundo, já existe literatura dedicada à abordagem histórica de outros repertórios além dos “clássicos”, sendo hoje possível estruturar disciplinas de história da música de maneira mais aberta, com bibliografia mais diversificada e com visões mais atuais. Nós – coordenadores, professores e alunos – estaríamos dispostos a essa mudança?

História da música por quem?

Um dos aspectos importantes do ensino de história da música, entre nós, é a pequena quantidade de trabalhos brasileiros usados em disciplinas universitárias. Afora o caso notório de Mário de Andrade (autor do *Compêndio de história da música*, cuja primeira edição é de 1929), não surgiram, das mãos de autores brasileiros, outros compêndios de história da música ocidental baseados em fontes primárias, mas sim escritas a partir da reformulação de dados obtidos em livros clássicos dessa disciplina, sem modificar decisivamente suas ideologias de origem.

Com raras exceções, autores brasileiros não se inseriram suficientemente na pesquisa da música internacional para a produção de obras didáticas de peso acadêmico, predominando, entre os professores brasileiros de história da música, a leitura de compêndios internacionais, a apreciação de concertos e gravações e o estudo das partituras com as quais convivem em suas atividades artísticas. É possível afirmar, portanto, que os professores dessa disciplina geralmente não são pesquisadores nem autores de textos sobre o assunto, sendo tão estudantes quanto seus alunos, embora em fase mais adiantada, e quase sempre usando em aula os compêndios nos quais estudaram. Michael Beckerman (2010, p. 3, tradução minha), ao discorrer sobre o ensino de história da música, pergunta: “Como você pode ensinar o que você não conhece?”.³⁰ Na sequência, perguntaríamos: e como é possível desenvolver essa disciplina no Brasil sem pesquisa ou produção local significativa?

³⁰ “How Can You Teach What You Don’t Know?...”. (BECKERMAN, 2010, p. 3).

Não encontramos na história geral ensinada nas universidades do país uma situação tão problemática quanto na história da música, basicamente por duas razões: 1) existe significativa pesquisa e produção bibliográfica brasileira referente a temas históricos internacionais, embora não tão desenvolvida quanto em outras regiões do mundo; 2) existe há muito tempo, na história geral, um interesse e dedicação por temas brasileiros, tanto na pesquisa quanto no ensino, que ainda não possui correspondência no meio musical universitário do país.

Temos, assim, poucos especialistas no assunto, o que faz com que os cursos de história da música sejam ministrados, no Brasil, por músicos de formação acadêmica, mas com pouca ou nenhuma produção a respeito. Tal situação não se verifica em cursos como instrumento ou composição, nos quais o envolvimento e produção específica dos docentes são pré-requisitos. Enquanto seguirmos acreditando que apenas a leitura dos compêndios internacionais de história da música for suficiente para formar um professor dessa disciplina, assistiremos à continuação e provavelmente ao aprofundamento da crise em seu ensino. Por outro lado, se verificarmos a impossibilidade de formação de especialistas, será preciso discutir se temos realmente condições de oferecer disciplinas de história da música nos cursos universitários ou se seria melhor criar matérias distintas, com menor participação da história e maior de outros aspectos, como já venho sugerindo há alguns anos (CASTAGNA, 2015).

História da música brasileira?

De acordo com Carla Bromberg (2011, p. 420), o gênero “história da música brasileira” foi inaugurado por Guilherme de Melo em 1908, a partir de uma corrente teórica estabelecida por Francisco Adolfo Varnhagen (1816-1878) em sua *Historia geral do Brasil* (E. e H. Laemmert, 1854-1857), que “retratou elogiosamente uma colonização portuguesa idealizada e sem conflitos, vitória de uma civilização sobre a barbárie”. Embora tenha recebido o influxo de várias outras visões ao longo do século XX, esse gênero desenvolveu-se até os livros de Bruno Kiefer (1976), José Maria Neves (1977) e Vasco Mariz (1981), como relatos de base nacionalista e método literário, fortemente centrados na perspectiva de seus autores.

Salvo o caso de Guilherme de Melo (1908), Renato Almeida (1942) e Mário de Andrade (1941), que destinaram espaço significativo para as culturas musicais populares (ou para os gêneros “folclóricos” usados como fonte de música brasileira de concerto), as demais obras desse gênero – por autores como Vincenzo Cernicchiaro (1926), Maria Luiza de Queiroz Santos (1942), Francisco Acquarone (c.1948), Luiz Heitor Azevedo (1956), Bruno Kiefer (1976), José Maria Neves (1977), Vasco Mariz (1981) e David Appleby (1983) – consideraram principalmente a música de tradição escrita e seus antecedentes históricos. Todas essas publicações, no entanto, destacaram os “grandes autores” e as “grandes obras”, ou, como a denominava Ernani Braga (1929), a “música de casaca”. Para Bromberg (2011, p. 435), “a partir da obra de Azevedo permanece uma história da música centrada na existência de sujeitos históricos privilegiados e na preservação de uma análise uniforme e simplista do processo histórico”, como também observaram Ana Cláudia de Assis et alii:

Comparando a pesquisa histórica com a musicologia na primeira metade do século XX, percebemos que, enquanto a ciência historiográfica vinha se transformando radicalmente a partir do movimento dos *Annales*, a musicologia brasileira permanecia conectada a uma tradição historiográfica herdada do século XIX que, em linhas gerais, tendia a se orientar por uma escrita livre e sem referência à documentação escrita, oral ou sonora. (ASSIS et alii, 2009, p. 9-10).

De acordo com Juliana Pérez González (2010, p. 51-52), os livros hispano-americanos de história da música local foram publicados desde 1866 e passaram por três fases principais: positivista/nacionalista (meados do século XIX a meados do século XX), musicológica (desde a década de 1960) e social (desde a década de 1980). Embora Carla Bromberg (2011, p. 436) tenha constatado que “a história da música no Brasil, escrita a partir da segunda metade do século XX, parece retornar àquela forma das crônicas tradicionais, sem intenção de abordar documentos originais”, houve uma mudança significativa na década de 1980, com a incorporação de métodos sociológicos e musicológicos, mas com a dissolução da unidade “brasileira” que caracterizou a fase anterior, como também demonstraram Ana Cláudia Assis et alii (2009, p. 13-14). A história única da música brasileira, nessa fase, finalmente cedeu lugar a múltiplas histórias de repertórios, músicos, instituições e sistemas desenvolvidos no Brasil, que nunca antes haviam sido considerados em salas de aula.

A abordagem de fontes musicais históricas, embora tenha dado origem a trabalhos musicológicos referenciais por Mário de Andrade, Francisco Curt Lange e Mozart de Araújo, entre outros, foi escassamente transferida para as histórias da música “brasileira” ou “no Brasil”, fazendo com que as fontes dos autores desse gênero tenham sido principalmente as audições (ao vivo ou a partir de gravações), os artigos em periódicos (incluindo jornais e revistas de divulgação), as entrevistas com compositores e a observação direta do meio musical. Se existe uma diferença substancial entre a história da música e a história geral, essa particularidade é ainda mais acentuada nas histórias da música brasileira, como ressalta Carla Bromberg: “A História da Música no Brasil parece ter passado incólume por tendências históricas pós-evolucionismo. Nada de Micro-história, ou da História das diferentes fases da Escola de Anais, ou da História Nova, ou História Cultural.” (BROMBERG, 2011, p. 437).

Outro aspecto importante dos compêndios de história da música brasileira foi a abordagem prioritária da música dos grandes centros econômicos do país, especialmente o Rio de Janeiro. Quando da publicação da *Storia della musica nel Brasile*, de Vincenzo Cernicchiaro (1926), por exemplo, o crítico pernambucano Estevão Pinto (1927) protestou com veemência contra a pequena inclusão de temas nordestinos nesse livro, evidenciando uma falta de representatividade geográfica que se observa em quase toda a produção brasileira a respeito. Tal situação obviamente não foi exclusiva da literatura brasileira sobre o assunto, mas característica do próprio gênero representado pela história da música, como constatou Carl Dahlhaus (2003, p. 116, tradução minha): “[...] por isso, o fato de se demonstrar que uma obra musical tenha ou

não importância histórica depende – em grande parte, se não exclusivamente – dos pontos de vista escolhidos pelo historiador e dos problemas que procura solucionar”.³¹

Percebemos, então, que as histórias da música brasileira não foram dedicadas a questões amplas da realidade histórica, mas foram se orientando para a abordagem de uma música nacional oficial, circulante em meio à elite dos grandes centros econômicos, protegida pelo Estado e apresentada como unidade, em detrimento da diversidade musical existente no país. Se os músicos e intelectuais brasileiros se sentiam injustamente excluídos das histórias gerais da música, transferiram esse modelo para o país, excluindo das histórias da música brasileira as tradições e as regiões geográficas que consideravam periféricas a essa unidade. Assim, tal literatura elegeu, na primeira metade do século XX e com raras exceções, um repertório que representasse uma imagem oficial do Brasil – branca, conservadora, grandiosa, eurófila e disciplinada –, ignorando as próprias obras de concerto não alinhadas com essa imagem, como ressaltou José Jota de Moraes:

Em compêndios de história da música brasileira bastante recentes há quem afirme ainda que “a música de Glauco Velásquez nada tem a ver com o Brasil”. Esse tipo de mentalidade, velha herança do Modernismo de 1922, e que exige que se faça uma arte aborígine calcada no pitoresco do material de fundo folclórico, não consegue perceber que a obra de Glauco ocupa um lugar muito especial dentro do panorama mais criativo dessa arte, voltada que está, a um só tempo, para a assimilação do cromatismo alemão e do novo modalismo francês. Essas duas correntes (e não os vários nacionalismos) é que se revelaram férteis para a música do nosso tempo, na medida em que levaram à pesquisa, na medida em que encararam a música enquanto linguagem em progresso. (MORAIS, 1977, p. 7).

Nas décadas de 1960 e 1970, observa-se abertura a uma parte do repertório contemporâneo e certa militância referente à história da música no Brasil – na forma de opiniões, textos e cursos – por parte de compositores nacionalistas de música de concerto. Para esses autores, a história oficial da música brasileira foi vista como aliada à difusão de suas obras, o que fez Oswaldo Lacerda passar a defender a obrigatoriedade do estudo dessa disciplina nos cursos de música do país (o que, de fato, foi implementado em muitos cursos, nas décadas seguintes):

Conclusão: no Brasil, o relacionamento entre o campo interpretativo e o criador é, por parte do primeiro, basicamente negativo. Que fazer, pois, para sanar a situação?

Muitos músicos não interpretam música brasileira por conhecê-la de maneira deformada, ou por desconhecê-la por completo. O primeiro passo, portanto, seria tornar obrigatórios dois anos de estudo da História da Música Brasileira em todas as escolas de música do país. (LACERDA, 1974, p. 5).

³¹ “Por eso, el que una obra musical demuestre tener o no importancia histórica depende – en gran parte, si no exclusivamente – de los puntos de vista escogidos por el historiador y de los problemas que procura solucionar”. (DAHLHAUS, 2003, p. 116).

Um dos fatores que quebrou a hegemonia da história oficial da música brasileira, no entanto, foi o desenvolvimento da história da música popular, inicialmente com as obras de José Ramos Tinhorão e Ary Vasconcelos a partir da década de 1970, mas posteriormente com autores cujo número há muito superou os das histórias da música brasileira de concerto. Ana Cláudia de Assis et alii (2009, p. 13-14) observam que a década de 1980, na qual surgiu uma “segunda fase na produção musicológica brasileira, marcada pelo abandono da grande narrativa temporal e consequente fragmentação das temáticas, pela ênfase nas rupturas”, foi caracterizada pela diversificação da pesquisa e produção referente às tradições musicais brasileiras, com “interesse pelo conhecimento pluridisciplinar da música”. Essa tendência, segundo os mesmos autores, também enfatizou “objetos aparentemente restritos que justamente operam uma desaceleração na visão panorâmica e unilateral dos trabalhos anteriores” (ASSIS et alii, 2009, p. 13-14), tornando arcaica a abordagem unificada e oficial da música brasileira de concerto e dando lugar ao reconhecimento da diversidade de tradições musicais presentes no país.

Assim, a partir da década de 1980, a música de tradição europeia praticada no Brasil passou a ser finalmente abordada a partir de visões sociológicas e musicológicas, mas por fragmentos específicos, como, por exemplo, nos trabalhos de Cristina Magaldi (2004) sobre a atividade musical no Rio de Janeiro imperial, de Rogério Budasz (2008) sobre o teatro e música na América Portuguesa, de Marcos Holler (2010) sobre a música dirigida pelos jesuítas até meados do século XVIII, de Lino de Almeida Cardoso (2011) sobre a representação de óperas no Rio de Janeiro durante os séculos XVIII e XIX ou de Irineu Franco Perpetuo (2018) sobre a música clássica brasileira. Por outro lado, ainda é recente a “preocupação em escrever história da música popular e sobre a que está transbordando das periferias brasileiras e/ou estrangeiras” (SILVA, 2007, p. D6), a qual vem se manifestando de maneira descentralizada e nem sempre com muito impacto nos cursos de música. Além disso, ao comentar o livro *Uma história da música popular brasileira* (Editora 34, 2008), de Jairo Severiano, Herom Vargas identifica a existência de uma visão oficial também na história da música popular, que amplia o problema verificado nos autores das histórias da música “brasileira”:

Sem desmerecer o trabalho, o afã de construir um panorama amplo traz alguns pequenos problemas. Um deles é a excessiva centralização das análises no contexto carioca, típica de uma historiografia “oficial”. É certo que o Rio de Janeiro foi o grande polo político e cultural. Porém, algumas cenas locais são importantes e seus personagens só aparecem quando fazem sucesso no Rio. Um exemplo é a falta de comentários sobre destacados sambistas paulistas, como Geraldo Filme, Germano Mathias e Osvaldinho da Cuíca.

Apesar de citada, há também pouca discussão a respeito da chamada vanguarda paulista, movimento de música independente do início dos anos 1980 com artistas de qualidade, como Arrigo Barnabé, Itamar Assunção e Grupo Rumo. Da mesma forma, o mangue-beat do Recife, um dos movimentos mais criativos depois do tropicalismo, aparece no final em poucas linhas. (VARGAS, 2008, p. D4).

Se o próprio samba foi usado como repertório oficial pelo Estado Novo (1937-1945) e o folclore valorizado no regime militar (1964-1985), a sociedade, a música, seus meios de produção e consumo mudaram tanto ao longo do século XX que as antigas concepções oficiais utilizadas nos compêndios de história da música “brasileira” não fazem mais sentido na atualidade. A abordagem do folclore e do repertório “nacional” de concerto não são mais suficientes para se compreender a diversidade dos fenômenos contemporâneos. Na medida em que o Brasil foi globalizado, as antigas histórias da música brasileira tornaram-se superficiais em relação à diversidade musical histórica e tradicional, dissolvendo-se diante da produção musicológica, que se desenvolveu consideravelmente no país a partir da década de 1980.

Com a desatualização dos antigos compêndios oficiais e a diversificação do conhecimento histórico sobre tradições musicais brasileiras em múltiplas perspectivas, torna-se cada vez menos viável a produção de livros de autoria única, com abordagem de todas as culturas que se desenvolveram no país. A consciência sobre a multiplicidade de tais tradições somente poderá ser satisfeita com a produção de obras coletivas que, de alguma forma, abordem essa realidade, perspectiva que ainda está em fase inicial. Como então selecionar uma bibliografia eficiente para os cursos de história da música brasileira? Seria isso possível neste momento, ou enfrentamos a necessidade de criar disciplinas diferentes e mais relacionadas à realidade do país?

História ou patrimônio musical?

Boa parte das discussões sobre a importância da história da música não versa exatamente sobre história, mas sim sobre o patrimônio musical específico de determinada tradição: um problema é a preservação, estudo e difusão do patrimônio musical e outro é a história desse patrimônio, que envolve músicos, gêneros, técnicas, estéticas, estilos, instituições, indústria e espaços de difusão, assunto particularmente importante para o caso brasileiro.

Voltando à diferença entre fato e obra musical, e associando à mesma o conceito de patrimônio histórico-musical (CASTAGNA, 2018), percebemos que os interesses relacionados ao mesmo não se resumem na escrita de sua história, mas envolvem principalmente a salvaguarda e tratamento das fontes, acesso e pesquisa, bem como a reintegração das obras à prática musical contemporânea, processo que Dahlhaus resumia no conceito de “restauração”. Nesse sentido, observa-se que grande parte das ações dos musicólogos e instituições interessadas no patrimônio musical brasileiro, a partir das duas últimas décadas do século XX, foi não somente a narração de sua história, mas também a salvaguarda de acervos, a digitalização de fontes, a edição e gravação de obras, para permitir seu conhecimento e usufruto por parte do público.

A situação do patrimônio histórico-musical brasileiro, no entanto, é bastante problemática: faltam edições, catálogos, gravações, financiamento a projetos e bibliografia atualizada. Raros são os acervos de fontes musicais primárias catalogados e acessíveis, e, não fosse a ação obstinada de um pequeno número de pesquisadores e instituições, o quadro seria ainda pior. Esse panorama motivou a seguinte constatação de Lilia Moritz Schwarcz, que não vê na produção musicológica e historiográfica brasileira o vigor observado na pesquisa das artes visuais:

É fato que só mais recentemente uma história cultural tem se afirmado entre nós; entretanto, se a pintura e a iconografia vêm sendo recuperadas de maneira vigorosa, e assumindo lugar de destaque, o mesmo não se passa com a produção musical. Tema fundamental dos modernistas da turma de Mário de Andrade, que viram nela uma marca de identidade – patrimônio nacional –, o veio parece que foi minguando, soterrado ou encoberto por recortes considerados mais precisos, ou de maior alcance. (SCHWARCZ, 2010, p. 5).

Nessa realidade, dar à história a dupla tarefa de estimular o acesso ao patrimônio musical e construir narrativas sem informações suficientes equivale a conduzir os estudantes a uma frustração programada, além de usá-los para tentar concretizar uma tarefa que o próprio meio musical ainda não conseguiu. A maior necessidade relacionada ao patrimônio histórico-musical brasileiro é sua reintegração ao ambiente musical da atualidade, sendo a sua história um conhecimento importante, mas não o principal. Qual seria, então, a finalidade do estudo de história da música no Brasil, na medida em que esse patrimônio está, em grande parte, fora das salas de concerto e do meio universitário?

Se os livros de história da música tomaram como modelo o cânone da música de concerto, a produção brasileira do gênero, com raras exceções, não resultou em obras canônicas nas apresentações nacionais ou internacionais: de maneira geral, composições brasileiras circularam em salas de concerto por um tempo limitado após sua composição, tornando-se raras nas audições subsequentes. Ao figurarem nos compêndios de história da música brasileira, os historiadores estabeleceram o que Dahlhaus (2003, p. 114-115, 120) denominou “cânone secundário”, ou seja, obras que não são necessariamente canônicas nas salas de concertos, mas sim nos livros de história.

A quase totalidade do público de concerto foi atraída a esse repertório principalmente pela audição de obras (gravadas ou ao vivo) e menos pela leitura de textos de história da música. Como imaginar então que, ao ministrar disciplinas de história da música, provocaríamos nos alunos o interesse pelo repertório brasileiro de concerto que eles quase nem conhecem? Julia Lopes de Almeida (1917, p. 342), há mais de um século, deixou um depoimento interessante ao informar que foi a audição, e não a leitura, que a levou a se interessar pela música de José Maurício Nunes Garcia: “Foi na festa do Centenário das Artes no Brasil que, no ouvir uma sinfonia do Padre José Maurício, eu senti acordar em minha inteligência uma viva curiosidade por esse autor, cujo nome todos nós conhecemos, mas cujas obras todos nós ignoramos”.

Como frequentemente ocorre nos cursos de história da música no Brasil, é muito pouco efetivo estudar a história de um repertório que não foi preservado, ou mesmo de uma música que não provoque algum tipo de interesse auditivo, justamente porque, no meio musical, as atividades estão voltadas principalmente para as práticas musicais, sendo sua história sempre secundária. Portanto, o que provoca o interesse dos alunos no estudo da história da música é principalmente a música, e não tanto sua história. Caldeira Filho já havia percebido isso em 1932, destacando a importância de se recolocar nas salas de concerto as obras apenas referidas nas histórias da música brasileira:

Aqui no Brasil a música brasileira tem sido também apresentada fragmentariamente na medida das possibilidades do momento e do interesse ocasional dos compositores.

Daí, conhecimento incompleto de nossa música.

Já se escreveram algumas páginas sobre a história da música brasileira. Foi estudada sua evolução. Não poderíamos agora fazer viver em uma série de concertos históricos todo o nosso patrimônio artístico musical?

Dirijo esta lembrança ao grupo de artistas que tem realizado a Hora Musical da Rádio Educadora Paulista: a apresentação comentada de toda a música artística brasileira, a partir talvez da vinda de D. João VI – que permitiu a consagração de José Maurício – até a atualidade.

Os estudos preparatórios, a procura das partituras, o estabelecimento de um plano de trabalho e sua realização integral tornariam possível ao nosso meio artístico um conhecimento metódico e efetivo e uma avaliação aproximadamente exata do nosso valor musical.

E esperando tal acontecimento, talvez se pudesse apresentar isoladamente a produção de alguns valores que possuímos, sobretudo entre os jovens.

Seria um ensaio útil, uma preparação parcial vantajosa a ser futuramente encaixada no grande programa geral.

Talvez eu peça demais aos nossos artistas, pois não ignoro o quanto é árdua a tarefa. Mas sou irresistivelmente levado ao entusiasmo pela nossa capacidade realizadora. Podemos fazer muito e bem feito. Por que não agir? (CALDEIRA FILHO, 1932, p. 3)

Se na década de 1930 imaginava-se que a apresentação de obras em concertos seria suficiente para o conhecimento do público, na era das gravações isso tornou-se secundário. Contudo, se as histórias internacionais da música passaram a incluir antologias sonoras como anexos, os compêndios de história da música brasileira permaneceram como obras exclusivamente literárias, isolando-se do desenvolvimento didático dos compêndios da área. Mesmo as antologias de música brasileira de concerto até hoje gravadas ainda são insuficientes para amostragens significativas do patrimônio histórico-musical do país. As realizações da música popular, nesse sentido, foram bem mais avançadas, entre elas a *História da música popular brasileira*, lançada pela editora Abril em três versões: a primeira entre 1970-1972, a segunda entre 1976-1979 e a terceira entre 1982-1984, nas duas últimas com o título *Nova história da música popular brasileira* (MILANI, 2016). Foi justamente a falta de material sonoro referente à música brasileira de concerto que impulsionou vários autores a dedicar-se quase somente à análise de informações históricas sobre um repertório silencioso, como testemunhou Antônio Alexandre Bispo, na abertura de um de seus cursos de história da música na cidade de São Paulo, em 1970:

Essa falta de documentação especificamente sonora é um grande entrave para o ensino e o estudo da História da Música no Brasil. Falta-nos em grande parte o contato com a música viva. Não a podendo apreciar auditivamente, somos obrigados a dedicar-nos mais teoricamente ao assunto, o que torna o estudo mais insípido. Tentamos,

então, compensar essa falha voltando-nos para as notícias históricas a respeito de compositores e suas obras, de instrumentistas, cantores, de grandes execuções, de grupos corais e sinfônicos, de casas de espetáculo etc. [...]. (BISPO, 1999, p. 105).

Carecemos, portanto, da organização de material suficientemente amplo e representativo de quase todas as tradições musicais brasileiras para permitir o ensino de sua história. Sem a produção de quantidade significativa de gravações, edições de partituras e antologias didáticas, o estudo histórico do patrimônio musical brasileiro será pouco eficiente e incapaz de gerar interesse por parte dos estudantes. Se os alunos não conhecem, não gostam ou não se relacionam com o patrimônio musical brasileiro, não é o estudo de sua história que mudará essa realidade, mas os projetos de edição, interpretação, gravação e difusão. A história da diversidade musical do país somente será estudada com efetivo envolvimento dos alunos, nos cursos universitários de música, quando criarmos soluções para a contemplação dessa diversidade dentro da própria universidade, quando adotarmos metodologia compatível com a realidade contemporânea e, sobretudo, quando o contato com a mesma for desejado. Sem isso, o estudo histórico permanecerá em seu plano doutrinário, gerando novas tensões em um campo já severamente sobrecarregado pelas tensões acumuladas nas décadas anteriores.

História ou produto?

A partir de meados da década de 1970, as discussões sobre história da música (“ocidental” ou “brasileira”) diminuíram drasticamente na imprensa diária paulistana, e essa disciplina apareceu cada vez menos referida de forma crítica. Os lançamentos brasileiros de livros internacionais ou nacionais sobre história da música, a partir da década de 1980, elegeram períodos, autores, repertórios e estéticas específicas, fragmentando as visões oficiais que existiram na fase anterior. Essa década também marcou o interesse, em São Paulo, pela leitura contemporânea de particularidades específicas da música de vários períodos históricos: Hans Joachim Koellreutter apresentou uma série de programas na Rádio Cultura a esse respeito (ENGER, 1986), enquanto *O som e o Sentido*, de José Miguel Wisnik (1989), acompanhado do volume *O som e o sint* (ZISKIND, 1989), com uma gravação anexa em fita cassete (na edição seguinte em CD), apresentou um sofisticado discurso poético sobre acústica e sobre sistemas musicais históricos, incluindo exemplos populares e não europeus, como já vinha fazendo em cursos anteriores a essa publicação (DECOL, 1986). No campo da música popular, surgiram séries importantes, como as do selo Revivendo e as antologias de música folclórica da FUNARTE, que deram presença sonora a exemplos abordados na literatura sobre música.

O fenômeno que se observa no Brasil, a partir da década de 1980, é bastante complexo, mas implicou, entre outros aspectos, a polarização da produção sobre música em dois extremos: de um lado, a literatura de caráter acadêmico e musicológico, abordando livremente temas novos e diversificados, e, de outro, o tratamento das produções sobre música (incluindo a história da música) mais como um ramo de negócios (na forma de cursos, programas de rádio e TV, publicações, concertos etc.) do

que como necessidade pedagógica, o que aumentou a responsabilidade dos professores de manterem-se atualizados frente à crescente produção bibliográfica. É interessante verificar que, a partir de 1990, aumentou não somente a pluralidade dos assuntos abordados, mas também quantidade de títulos sobre música lançados no Brasil, já constatada por Assis et alii (2009) e referida, entre outras, nesta notícia do jornal *O Estado de S. Paulo* sobre as novidades musicais desse ano:

Mas o grande *boom* de 90 foi o de publicações musicais. Biógrafos, jornalistas, historiadores e professores se debruçaram sobre partituras, vida de artistas e a própria história da música para que as editoras despejassem no mercado uma série de livros, muitos deles de grande sucesso editorial, como é o caso de *Chega de Saudade* (Companhia das Letras), de Ruy Castro, que faz um raio X da Bossa Nova. Pela Lumiar Editora, Almir Chediak continuou editando seus bem-sucedidos songbooks. Desta vez os contemplados foram Tom Jobim, Cazuza e Rita Lee. Chediak também lançou o quarto volume dedicado à Bossa Nova. Na área do jazz, dois importantes livros chegaram ao Brasil. A José Olympio Editora lançou a concisa biografia *Bessie Smith – A Imperatriz do Blues*, de Elaine Feinstein; e a Paz e Terra colocou finalmente nas lojas o esperado *História Social do Jazz*, do historiador Eric J. Hobsbawm. Os amantes da música erudita vão sofisticar a sua recepção com o *Guia da Música Sinfônica*, de François-René Tranchefort (Editora Nova Fronteira). Importantes personagens da história musical brasileira também foram alvos de biografias em 1990. O jornalista Sérgio Cabral lançou, pela Francisco Alves Editora, *No Tempo de Almirante: Uma História da Rádio e da MPB*. Mas a coqueluche deste final de ano é a volumosa biografia de Noel Rosa, editada pela Universidade de Brasília. (SQUEFF, 1990 p. 1)

Assim como o aumento do número de restaurantes não significa necessariamente a diminuição da fome, a maior oferta de livros e gravações nas lojas especializadas e na internet não é um índice adequado para se avaliar a formação intelectual dos alunos de música. Em lugar de uma diversidade cultural representada na bibliografia brasileira sobre música, surgiu uma diversidade de produtos musicais que nem sempre chegou às salas de aula.

Paralelamente, um aspecto derivado desse avanço da indústria cultural, que invadiu o ambiente de ensino, foi a visão do curso como produto e do aprendizado como consumo. A inclusão social, que foi encampada em muitas universidades e programas públicos de ensino nas últimas décadas, e que resultou no benéfico aumento do número de alunos de música oriundos das periferias e da educação pública, não foi suficientemente atendida nos programas de ensino, o que resultou em uma assustadora proliferação de casos de repetição de visões hegemônicas por parte de alunos originários de famílias de baixa renda. Se esse fenômeno pode ser associado a uma necessidade de ascensão social por meio do consumo de novas práticas culturais, não temos sido totalmente capazes de contemplar a diversidade cultural brasileira no ensino musical acadêmico, particularmente na história da música.

Em tal situação, os cursos começaram a ser vistos como uma espécie de corrida de obstáculos, destinada a ultrapassar dias letivos, tarefas, provas, notas e

outros “entraves” rumo à obtenção do diploma, considerada a meta prioritária, em detrimento do conhecimento adquirido durante a formação. Se, há mais de meio século, Roberto Schnorrenberg (1961) observou que os diplomas de conservatório possuíam “cada vez maior prestígio” e que o mesmo “adquiriu uma importância tão grande que já é uma filosofia do ensino”, “eliminar” disciplinas ao longo dos cursos infelizmente tornou-se objetivo corrente, visando a mais direta obtenção do título.

A realidade, no entanto, é bem mais complexa que a visão do consumo, sendo a formação intelectual dos estudantes universitários, de qualquer área, fundamental para uma vida consciente no meio urbano, contemporâneo e globalizado da atualidade. Nesse sentido, quando o assunto é a história da música, há que se indagar sobre sua eficácia para sustentar a vida nessa mesma realidade na qual vivemos. O estudo de tradições musicais específicas – ao lado daquelas de grande impacto no mundo contemporâneo – é uma das possibilidades e, nesse caso, a história poderia ser vista a partir de cada uma delas, com a ressalva de que nem sempre a história é a ferramenta mais adequada para o aprofundamento do aluno em tais tradições. Portanto, não é heresia colocar a história em segundo plano, ou então oferecê-la de maneira a possibilitar o estudo acadêmico de outros aspectos musicais, como sistemas, técnicas e significados. É importante, assim, evocar a opinião de Hans-Joachim Koellreutter, que foi enfático sobre a necessidade de adaptar o ensino musical à realidade social brasileira, e não ao consumo de produtos e ao luxo utópico das salas de concerto:

Diante do que tenho dito, no Brasil inteiro, por exemplo, mas principalmente no interior do país, a finalidade da educação não pode mais ser a de adaptar o jovem a uma ordem existente ou até suplantada, fazendo com que assimile conhecimentos e saber destinados a inseri-lo em tal ordem – como procede ainda a maioria dos estabelecimentos de ensino entre nós –, mas, pelo contrário, ajudá-lo a viver em um mundo que se transforma diariamente, tornando-o capaz de criar um futuro digno para si mesmo e para seus filhos.

Uma verdadeira mudança no ensino e na educação do jovem brasileiro, no entanto, não pode ser realizada por mais uma assim-chamada “reforma do ensino”. Não basta multiplicar a quantidade das escolas disponíveis, de equipamentos escolares e de professores ou a compra de televisão ou computadores para as salas de aula. Urge uma definição nova, clara e convincente, dos objetivos da educação, uma mudança radical do conteúdo dos programas, no sentido de uma atualização de conceitos e ideias, de avaliação e de atuação pedagógica.

Esta mudança do conteúdo dos programas de educação e ensino, em um mundo de integração, terá que tender essencialmente ao questionamento crítico do sistema existente – e não à sua reprodução –, ao despertar e ao desenvolvimento da criatividade, à conscientização das descobertas científicas e dos fenômenos sociais que marcam nossa época, e não à adaptação e à assimilação das coisas do passado. (KOELLREUTTER, 1990, p. 5).

Ensino de história da música de qual maneira?

Seja qual for o compêndio ou os materiais didáticos adotados, o estudo de história da música pode ser associado às circunstâncias locais, à vida e às atividades musicais do presente, além dos fenômenos e períodos que formaram as atuais estruturas relacionadas à música. Somente um ensino de história que ajude a entender o surgimento, a lógica e as tendências dos sistemas ou estruturas nas quais os estudantes estão ou estarão envolvidos fará real sentido aos mesmos, sendo grande a responsabilidade dos professores na realização de pesquisas, na elaboração de programas de disciplinas e na seleção de bibliografia e materiais didáticos com essa finalidade.

Paralelamente, não cabe mais aos professores, nas universidades do século XXI, adotar uma pedagogia baseada na verbalização de todos os conteúdos, porém orientar a pesquisa e aprendizado dos estudantes, com auxílio de materiais didáticos, acervos e bases de dados, mas sobretudo por meio da observação e compreensão da própria realidade. Adotando estratégias criativas de ensino e dando voz aos alunos, surgem em sala aspectos muitas vezes ignorados pelos próprios professores, bem como habilidades dos estudantes que os colocam em uma situação de protagonismo nem sempre previsto na bibliografia sobre história da música.

Se Erinn E. Knyt (2016) discute a necessidade do estudo de uma pedagogia da história da música nos cursos de graduação visando a melhoria do ensino dessa disciplina por parte dos egressos, é preciso assumir que essa não tem sido uma perspectiva frequente no Brasil. Ao menos já começaram a ser realizadas discussões acadêmicas sobre o assunto nos eventos brasileiros da área de música, como no Simpósio Internacional para a Pedagogia da História da Música (USP de Ribeirão Preto, 2010), que reuniu pesquisadores do Brasil, Chile, Paraguai, Argentina e Estados Unidos (BRISCOE, 2011), e em sessões específicas de congressos, cursos e eventos acadêmicos em várias regiões do país. Ao lado de novas pesquisas e publicações coletivas, será fundamental ter entre os objetivos acadêmicos, a partir de agora, a pesquisa histórica e pedagógica do ensino brasileiro de história da música, como uma forma necessária de investigação da realidade, para a efetiva tomada de decisões eficientes nos cursos superiores de música.

Conclusões

Se este estudo apresentou alguns resultados úteis, talvez seu aspecto mais relevante tenha sido ressaltar a necessidade de pesquisas de maior alcance sobre o desenvolvimento e os significados do ensino brasileiro de história da música e mesmo de outras disciplinas, desde os centenários conservatórios até os cursos universitários de música. O aprofundamento desse tipo de trabalho provavelmente revelará aspectos que permitirão fundamentar caminhos mais sólidos e mais realistas para o ensino dessa e de outras matérias no país.

A partir das análises realizadas, no entanto, foi possível confirmar que a crise no ensino de história da música em São Paulo (e provavelmente em outras regiões brasileiras) resultou da acumulação, desde o início do século XX, de tensões decorrentes da desconsideração ou pequena observação de alguns aspectos da realidade, particularmente na manutenção passiva de um modelo de ensino antiquado,

predominantemente técnico e voltado principalmente para a música ocidental de concerto. Um certo automatismo pedagógico, assentado em visões conservadoras e no uso pouco crítico dos compêndios clássicos de história da música (com pequena quantidade de pesquisas brasileiras disponíveis), parece ter sido o ponto de partida dessa situação, como já nos alertava Bruno Kiefer (1965). Por isso, tão importante quanto “como ensinar” história da música tem sido “o que ensinar”, haja vista a problemática teórica e ideológica manifesta na própria literatura disponível.

A perpetuação de tais formas de ensino, de pequena correspondência com as realidades locais e com as prioridades discentes, possui grande parte da responsabilidade pela falta de interesse dos alunos em relação à história da música, na medida em que estas geraram condicionamentos por décadas. Consequentemente, várias necessidades relacionadas à disciplina deixaram de ser atendidas ao longo de mais de um século de ensino de história da música em São Paulo, estando entre as principais a produção local de material didático, a criatividade pedagógica e a renovação programática e curricular. Outra causa da crescente falta de envolvimento do corpo discente com a história da música, contudo, está na própria opção de uma parte dos estudantes, que manifestam interesse quase somente pelas disciplinas de formação técnica e não pelas disciplinas de formação intelectual.

Algumas confusões também clássicas e frequentes, entre história e apreciação, história e patrimônio, fato e obra, demonstram que o ensino eficaz dessa disciplina requer inicialmente uma abordagem teórica em sala de aula, além do conteúdo convencional, mas também é preciso considerar a possibilidade de futuros desdobramentos dessa matéria, com mudanças no título e adaptação a interesses e possibilidades mais relacionadas à realidade social e cultural dos estudantes.

Uma educação musical baseada em crenças eurocêntricas, evolucionistas e segregacionistas, com pequena consideração de repertórios não europeus e de tradições locais é outra importante razão dessa crise. Observamos, no Brasil, o declínio da via do aprofundamento na história da música ocidental de concerto, justamente em função do uso predominante desse conteúdo para a indução de algum tipo de relação com tal repertório. Sem a pesquisa histórica de outras tradições em sala de aula (especialmente as locais) e com uma abordagem ainda centralizada na música de concerto, não conseguiremos revitalizar e talvez nem manter o estudo de história da música nos cursos universitários.

A falta ou raridade de discussões, propostas e soluções alternativas para o ensino de história da música, em bases distintas daquelas praticadas nos séculos XIX e XX, tem contribuído para a perpetuação de visões arcaicas sobre essa disciplina. É necessário não somente o aprofundamento das discussões e aumento da produção de pesquisas sobre o ensino e a pedagogia de história da música, como é preciso também admitir que o futuro professor dessa matéria requer uma preparação específica, além do contato com o seu conteúdo na qualidade de leitor.

Frente a tais constatações, é importante considerar que determinados problemas no ensino dessa matéria somente serão resolvidos com mudanças mais amplas na estrutura geral da educação musical superior, e que talvez envolvam a criação e/ou desenvolvimento de cursos musicais técnicos opcionais, ao lado do ensino musical acadêmico. A área de música aceitou a proteção das universidades,

possibilitando uma ampliação quantitativa e qualitativa dos cursos da fase conservatorial, como desejava Mário de Andrade; por outro lado, temos que nos perguntar como é possível permanecer na universidade sem se dedicar à formação intelectual, que é justamente a base da vivência universitária. Ou damos plena importância aos assuntos culturais no universo musical acadêmico, ou então precisaremos questionar se a migração dos cursos de música para as universidades não foi um passo maior que as possibilidades do nosso meio.

Estamos, de maneira geral, bastante atrasados no que se refere à reflexão e às propostas de mudanças no ensino de história da música, frente à realidade atual e à movimentação internacional sobre o assunto, situação que aumenta o acúmulo de tensões, já bastante grande em sala de aula. O aspecto positivo é que finalmente estamos iniciando essa discussão, sendo ideal que ela prossiga durante todo o tempo em que existir tal disciplina e matérias correlatas nos cursos de música. Para resumir, as perguntas fundamentais, nesses mesmos cursos, continuarão sendo: 1) É importante ensinar história da música? 2) Em caso afirmativo, o que ensinar e como ensinar?

Referências

ACQUARONE, Francisco. *História da música brasileira*. Rio de Janeiro: Francisco Alves [c.1948]. 360p.

ALBRIGHT, Charlie. "Classical" music is dying... and that's the best thing for classical music. *CNN International Edition*, London, 29 maio 2016. Disponível em: <<http://edition.cnn.com/2016/05/29/opinions/classical-music-dying-and-being-reborn-opinion-albright/>>. Acesso em: 8 jun. 2017.

ALLEN, Warren Dwight. *Philosophies of music history; a study of general histories of music 1600-1960*. New York: Dover Publications, Inc., 1962. 382p.

ALMEIDA, Julia Lopes de. Padre José Maurício. *Revista do Brasil*, São Paulo, v. 2, n. 6, p. 342-358, set./dez. 1917.

ALMEIDA, Renato. *História da música brasileira*. 2. ed. cor. e aum.; com textos musicais. Rio de Janeiro: F. Briguiet & Comp., 1942. xxxii, 529p.

ANDRADE, Mário de. Cultura musical (Oração de paraninfo dos diplomandos de 1935, do Conservatório Dramático e Musical de São Paulo). *Revista do Arquivo Municipal*, São Paulo, ano 3, v. 26, p. 75-86, ago. 1936.

_____. *Música do Brasil*. Curitiba, São Paulo, Rio de Janeiro: Editora Guaira Limitada, 1941. 79p. (Coleção Caderno Azul, v.1)

_____. Histórias musicais. *O Estado de S. Paulo*, São Paulo, ano 68, n. 22.272, p. 4, 15 abr. 1942.

_____. Oração de paraninfo (1935). *Pro-Posições*, Campinas, Unicamp, v. 16, n. 1 (46), p. 261-270, jan./abr. 2005. Disponível em: <<https://www.fe.unicamp.br/pf-fe/46-diversoeprosa-andradem.pdf>>. Acesso em: 16 jun. 2017.

_____. *Música, doce música*. 3. ed. Belo Horizonte: Itatiaia, 2006. 404p.

APPLEBY, David P. *The music of Brazil*. Austin: University of Texas Press, 1983. 209p.

ASSIS, Ana Cláudia de; BARBEITAS, Flávio; LANA, Jonas; CARDOSO FILHO, Marcos Edson. Música e história: desafios da prática interdisciplinar. In: BUDASZ, Rogério. *Pesquisa em música no Brasil: métodos, domínios, perspectivas*. Goiânia: ANPPOM, 2009. p. 5-39.

AZEVEDO, Luís Heitor Correia de. *150 anos de música no Brasil (1800-1950)*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1956. 423p. (Coleção Documentos Brasileiros, v. 87)

[BARBOSA, José Rodrigues]. História da Música. *Jornal do Commercio*, Rio de Janeiro, ano 91, n. 10, p. 4, coluna Theatros e Musica, 10 jan. 1916.

BAUMER, Matthew. A Snapshot of Music History Teaching to Undergraduate Music Majors, 2011–2012: Curricula, Methods, Assessment, and Objectives. *Journal of Music History Pedagogy*, New York, American Musicological Society, v. 5, n. 2, p. 23-47, 2015. Disponível em: <<http://www.ams-net.org/ojs/index.php/jmhp/article/view/165>>. Acesso em: 25 maio 2017.

BECKERMAN, Michael. How Can You Teach What You Don't Know?... and Other Tales from Music History Pedagogy. In: BRISCOE, James R. *Vitalizing Music History Teaching: monographs & bibliographies in american music*. Hillsdale: Pendragon Press, 2010. p. 3-18.

BISPO, Antônio Alexandre. *Brasil/Europa & musicologia: aulas, conferências e discursos de [...]*. Köln: Akademie Brasil-Europa für Kultur- und Wissenschaftswissenschaft, Institut für Studien der Musikkultur des Portugiesischen Sprachraumes, Instituto Brasileiro de Estudos Musicológicos, 1999. 491p.

BLANNING, Tim. *O triunfo da música*. Tradução de Ivo Korytowski; revisão técnica de Marcos Branda Lacerda. São Paulo: Companhia das Letras, 2011. 432p.

BOMFIM, Camila Carrascoza. *A música orquestral, a metrópole e o mercado de trabalho: o declínio das orquestras profissionais subsidiadas por organismos públicos na Região Metropolitana de São Paulo de 2000 a 2016*. Tese (Doutorado em Música) – Instituto de Artes, Universidade Estadual Paulista, São Paulo, 2017. 421p.

BORROFF, Edith. A New Look at Teaching Music History. *Music Educators Journal*, Thousand Oaks, v. 79, n. 4, p. 41-43, dez. 1992. Disponível em: <<http://www.jstor.org/stable/3398530>>. Acesso em: 18 jun. 2017.

BRAGA, Ernani. O que foi a vida musical no Recife em 1928. *A Provincia*, Recife, ano 58, n. 1, p. 3, 1 jan. 1929.

BRASIL. Decreto nº 143, de 12 jan. 1890. *Extingue o Conservatório de Musica e cria o Instituto Nacional de Musica*. Disponível em: <<https://www.diariodasleis.com.br/legislacao/federal/183590-extingue-o-conservatorio-de-musica-e-crua-o-instituto-nacional-de-musica.html>>. Acesso em: 10 jun. 2017.

BRISCOE, James R. Teaching Music History by Mary Natvig (Review). *Journal of the American Musicological Society*, University of California Press, Oakland, v. 57, n. 3, p. 693-702, Fall 2004. Disponível em: <<http://www.jstor.org/stable/10.1525/jams.2004.57.3.693>>. Acesso em: 14 jun. 2017.

_____. Conference Report: Il simpósio internacional para a pedagogia da história da música/International Symposium for Music History Pedagogy. Universidade de São Paulo, August 4-7, 2010. *Journal of Music History Pedagogy*, New York, American Musicological Society, v. 1, n. 2, p. 183-188, Spring 2011. Disponível em: <<http://www.ams-net.org/ojs/index.php/jmhp/article/view/27>>. Acesso em: 25 maio 2017.

BRITO, Manuel Carlos de. *Estudos de história da música em Portugal*. Lisboa: Estampa, 1989. 221p. (Imprensa Universitária, n. 78)

BROMBERG, Carla. Histórias da música no Brasil e musicologia: uma leitura preliminar. *Projeto História, Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados de História*, São Paulo, n. 43, p. 415-444, dez. 2011. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/index.php/revph/article/view/8040/6705>>. Acesso em: 10 jun. 2017.

BUDASZ, Rogério. *Teatro e música na América Portuguesa: convenções, repertório, raça, gênero e poder*. Curitiba: DeArtes-UFPR, 2008. 290p.

CAILLET-BOIS, Horacio. La enseñanza de la musica en Europa y America. *Universidad*, Santa Fe, Universidad Nacional del Litoral, n. 20, p. 213-223, dez. 1948.

CALDEIRA FILHO, [João da Cunha]. *Apreciação musical: subsídios técnico-estéticos*. São Paulo: Fermata, 1971. 135p.

_____. Cronica de Musica. *Correio de S. Paulo*, São Paulo, ano 1, n. 191, p. 3, 3 nov. 1932.

_____. Estruturação do ensino de música. *O Estado de S. Paulo*, São Paulo, ano 88, n. 28.299, p. 17, 16 jul. 1967.

_____. *O Estado de S. Paulo*, São Paulo, ano 76, n. 24.487, p. 10, coluna Música, 6 mar. 1955.

CAPELAS, Bruno. Homem e máquina disputam o coração dos ouvintes de streaming de música. *O Estado de S. Paulo*, São Paulo, ano 138, n. 45.036, seção Economia, p. B8, 5 fev. 2017.

CARDOSO, Lino de Almeida. *O som social: música, poder e sociedade* (Rio de Janeiro, séculos XVIII e XIX). São Paulo: Ed. do Autor, 2011. 278p.

CASTAGNA, Paulo. Dificuldades, reflexões e possibilidades no ensino da história da música no Brasil do nosso tempo. *Arteriais: Revista do Programa de Pós-Graduação em Artes da Universidade Federal do Pará*, Belém, ano 1, n. 1, p. 147-157, fev. 2015. Disponível em: <<http://www.periodicos.ufpa.br/index.php/ppgartes/article/viewFile/2104/2419>>. Acessado em: 2 jun. 2017.

_____. Estruturas políticas para a salvaguarda do patrimônio musical brasileiro. In: ENCONTRO DE MUSICOLOGIA HISTÓRICA, XI., 21-23 jul. 2016, Juiz de Fora. *Anais...* Juiz de Fora: Editora da Universidade Federal de Juiz de Fora, 2018. p. 31-71.

CERNICHIARO, Vincenzo. *Storia della musica nel Brasile dai tempi coloniali sino ai nostri giorni (1549-1925)*. Milano: Fratelli Riccioni, 1926. 617p.

CHASE, Gilbert. Dialetica e musica I. *Suplemento Literário - O Estado de S. Paulo*, São Paulo, ano 2, n. 76, p. 5, coluna Musica, 12 abr. 1958.

COELHO, João Marcos. *No calor da hora: música & cultura nos anos de chumbo*. São Paulo: Algor, 2008. 495p.

_____. A música em todos os ouvidos. *Sabático - O Estado de S. Paulo*, São Paulo, ano 2, n. 87, seção Ensaio, p. S4, 19 fev. 2011a.

_____. Páginas de notas dos EUA. *Sabático - O Estado de S. Paulo*, São Paulo, ano 3, n. 131, seção Ensaio, p. S6, 22 set. 2012a.

_____. Uma mente brilhante. *Caderno 2 - O Estado de S. Paulo*, São Paulo, ano 27, n. 8.948, seção Música/Show, p. D4, 17 dez. 2012c.

_____. A pauta restaurada do som das cidades. *Sabático - O Estado de S. Paulo*, São Paulo, ano 1, n. 49, seção Ensaio, p. S8, 12 nov. 2011b.

_____. Sob o primado do intérprete. *Sabático - O Estado de S. Paulo*, São Paulo, ano 3, n. 140, seção Música, p. S8, 24 nov. 2012b.

CONFERÊNCIAS sobre historia da musica. *O Estado de S. Paulo*, São Paulo, ano 79, n. 25.616, p. 13, 2 nov. 1958.

CONSERVATORIO Dramatico e Musical de S. Paulo. *Correio Paulistano*, São Paulo, [ano 113], n. 15.313, p. 5, 4 abr. 1906a.

CONSERVATORIO Dramatico e Musical de S. Paulo. *O Estado de S. Paulo*, São Paulo, ano 22, n. 9.984, p. 3, 6 abr. 1906b.

CURSO de história da música no Museu de Arte. *O Estado de S. Paulo*, São Paulo, ano 70, n. 22.766, p. 6, coluna Palcos e Circos/Notícias Teatrais em São Paulo, 4 ago. 1949.

CURSO de história de música no Conservatório de Juiz de Fora: sugerida elaboração de projeto de lei. *Folha Mineira*, Juiz de Fora, ano 22, n. 2.153, p. 4, 23 abr. 1956.

DAHLHAUS, Carl. *Foundations of Music History*. Translated by J. B. Robinson. Cambridge: Cambridge University Press, 1999. 177p.

_____. *Fundamentos de la historia de la música*. Traducción de Nélide Machain. Barcelona: Gedisa, 2003. 205p.

DECOL, René. Wisnik, de Schuman a David Bowie. *Caderno 2 - O Estado de S. Paulo*, São Paulo, ano 1, n. 220, p. 3, 19 dez. 1986.

DIRKSE, Scott. A Bibliography of Music History Pedagogy. *Journal of Music History Pedagogy*, New York, American Musicological Society, v. 5, n. 1, p. 59-97, Fall 2014. Disponível em: <<http://www.ams-net.org/ojs/index.php/jmhp/article/view/161>>. Acesso em: 25 maio 2017.

ENGER, Jacqueline. Batuta na mão e o som na cabeça. *Caderno 2 - O Estado de S. Paulo*, São Paulo, ano 1, n. 22, p. 3, 1 maio 1986.

FREITAG, Lea Vinocur. Franceschini e Mário de Andrade. *Suplemento Cultural - O Estado de S. Paulo*, São Paulo, ano 4, n. 179, p. 12, 6 abr. 1980.

GONÇALVES FILHO, Antonio. Escolha do repertório revela perfil dos músicos. *Caderno 2 - O Estado de S. Paulo*, São Paulo, ano 9, n. 3.958, seção Destaques, p. 1, 10 dez. 1997.

GUANABARINO, Oscar. Pelo mundo das artes. *Jornal do Commercio*, Rio de Janeiro, ano 97, n. 63, p. 2, coluna Folhetim do Jornal do Commercio, 7 mar. 1923.

HOJE estreia [anúncio]. *O Estado de S. Paulo*, São Paulo, ano 62, n. 20.594, p. 7, 27 nov. 1936.

HOLLER, Marcos. *Os jesuítas e a música no Brasil colonial*. São Paulo: EdUNICAMP, 2010. 254p.

HUND, Jennifer L. What Is the Discipline of Music Appreciation? Reconsidering the Concert Report. *Journal of Music History Pedagogy*, New York, American Musicological Society, v. 4, n. 2, p. 255-272, Spring 2014.

JOHNSON, Julian. *Who Needs Classical Music?* Oxford, New York: Oxford University Press, 2002. 140p.

KIEFER, Bruno. *História da música brasileira; dos primórdios ao início do século XX*. Porto Alegre: Movimento, 1976. 140p.

_____. Musica e o "fazer". *Suplemento Literário - O Estado de S. Paulo*, São Paulo, ano 9, n. 428, p. 5, coluna Musica, 8 maio 1965.

KNYT, Erinn E. Teaching Music History Pedagogy to Graduate Students. *Journal of Music History Pedagogy*, New York, American Musicological Society, v. 6, n. 1, p. 1-21, 2016. Disponível em: <<http://www.ams-net.org/ojs/index.php/jmhp/article/view/179>>. Acesso em 25 maio 2017.

KOELLREUTTER, Hans-Joachim. Educação musical no terceiro mundo: função, problemas e possibilidades. *Cadernos de Estudo: Educação Musical*, São Paulo, n. 1, p. 1-8, 1990.

KRAMER, Lawrence. *Why Classical Music Still Matters*. Berkeley, Los Angeles: University of California Press, 2008. 242p.

LACERDA, Oswaldo. Música nacional como opção. *Suplemento Literário - O Estado de S. Paulo*, São Paulo, ano 19, n. 907, p. 5, 15 dez. 1974.

LAWSON, Colin; STOWELL, Robin. *The Cambridge History of Musical Performance*. Cambridge: Cambridge University Press, 2012. 932p. (The Cambridge History of Music)

LIMA, Rossini Tavares de. *Pequeno guia do ouvinte de música erudita: 300 comentários de obras brasileiras e estrangeiras, 4 evocações e 1 estudo sobre João Sebastião Bach*. São Paulo: Vitale, 1955. 207p.

MADRID, Alejandro L. Diversity, Tokenism, Non-Canonical Musics, and the Crisis of the Humanities in U.S. Academia. *Journal of Music History Pedagogy*, New York, American Musicological Society, v. 7, n. 2, p. 124-130, 2017. Disponível em: <<http://www.ams-net.org/ojs/index.php/jmh/article/view/238>>. Acesso em: 25 maio 2017.

MAGALDI, Cristina. *Music in Imperial Rio de Janeiro: European Culture in a Tropical Milieu*. Lanhan, Toronto, Oxford: The Scarecrow Press, 2004. 185p.

MALIPIERO, Gian Francesco. The History of Music and the Music of History. *The Musical Quarterly*, Oxford, v. 9, n. 1, p. 1-18, jan. 1923. Disponível em: <<http://www.jstor.org/stable/738539>>. Acesso em: 20 jun. 2017.

MARIZ, Vasco. *História da música no Brasil*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira; Brasília: Instituto Nacional do Livro, 1981. 331p. (Coleção Retratos do Brasil, v. 150)

MARRACH, Sonia Alem. *Música e universidade na cidade de São Paulo: do samba de Vanzolini à vanguarda paulista*. São Paulo: EdUNESP, 2011. 272p.

MELLO, Guilherme Theodoro Pereira de. *A música no Brasil desde os tempos coloniaes até o primeiro decênio da República por [...]*. Bahia: Typographia de S. Joaquim, 1908. XXV, 366p.

MILANI, Vanessa Pironato. A coleção História da música popular brasileira sob o prisma da indústria fonográfica. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE HISTÓRIA: Cultura, Sociedade e Poder, V., 23-25 set. 2014, Jataí (GO). *Anais...* Jataí: Universidade Federal de Goiás, 2016. p. 1-13. Disponível em <[http://www.congressohistoriajatai.org/anais2014/Link%20\(264\).pdf](http://www.congressohistoriajatai.org/anais2014/Link%20(264).pdf)>. Acesso em: 15 jun. 2017.

MORAIS, José Jota de. A redescoberta de Glauco Velasquez. *Suplemento Cultural - O Estado de S. Paulo*, São Paulo, ano 2, n. 54, p. 7, 23 out. 1977.

MOVIMENTO musical lançado em Santos. *O Estado de S. Paulo*, São Paulo, ano 82, n. 26.555, Suplemento Feminino, p. 10, 17 nov. 1961.

NATVIG, Mary (Ed.). *Teaching Music History*. Hants, Burlington: Ashgate Publishing, 2002. xiii, 268p.

NEVES, José Maria. *Música contemporânea brasileira*. São Paulo: Ricordi, 1977. 200p.

_____. *Música contemporânea brasileira*. Rio de Janeiro: Contra Capa, 2008. 396p.

NIECKS, Frederick. The Teaching of Musical History. PROCEEDINGS OF THE MUSICAL ASSOCIATION, 26th Sess., 1900. [S.l.]: Taylor & Francis, Royal Musical Association, 1900. p. 161-181. Disponível em: <<http://www.jstor.org/stable/765384>>. Acesso em: 16 jun. 2017.

NOTAS e informações. *O Estado de S. Paulo*, São Paulo, ano 23, n. 6.862, p. 1, 30 ago. 1897.

O INSTITUTO Nacional de Música. *Gazeta de Notícias*, Rio de Janeiro, ano 48, n. 183, p. 1, 19 ago. 1923.

OLIVEIRA, José da Veiga. Ângulos de apreciação musical. *Suplemento Literário - O Estado de S. Paulo*, São Paulo, ano 15, n. 723, p. 5, 6 jun. 1971a.

_____. Bernard Champignelle – Historia da Musica. *Suplemento Literário - O Estado de S. Paulo*, São Paulo, ano 6, n. 261, p. 2, coluna Resenha Bibliográfica/Musica, 23 dez. 1961a.

_____. Império versus República. *Suplemento Literário - O Estado de S. Paulo*, São Paulo, ano 17, n. 804, p. 5, seção Gravações, 24 dez. 1972.

_____. J. Combarieu e R. Dumesnil – Histoire de la Musique. *Suplemento Literário - O Estado de S. Paulo*, São Paulo, ano 5, n. 247, p. 2, coluna Resenha Bibliográfica/Musica, 9 set. 1961b.

_____. Música do teatro espanhol. *Suplemento Literário - O Estado de S. Paulo*, São Paulo, ano 15, n. 731, p. 4, 1 ago. 1971b.

_____. Musica na universidade. *O Estado de S. Paulo*, São Paulo, ano 80, n. 25.738, p. 11, 29 mar. 1959.

PACHECO, Diogo. Ensino musical. *Suplemento Literário - O Estado de S. Paulo*, São Paulo, ano 5, n. 222, p. 6, 25 fev. 1961.

PÉREZ GONZÁLEZ, Juliana. *Las historias de la música en Hispanoamérica (1876-2000)*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, Facultad de Ciencias Humanas, 2010. 168p.

PERPETUO, Irineu Franco. *História concisa da música clássica brasileira*. São Paulo: Alameda, 2018. 329p.

PINTO, Estevão. Uma "Historia" da musica brasileira. *Diário de Pernambuco*, Recife, ano 102, n. 80, p. 1, 6 abr. 1927.

RAYNOR, Henry. *História social da música: da idade média a Beethoven*. Tradução de Nathanael C. Caixeiro. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1981. 434 p.

RECREIO e assistência social. *O Estado de S. Paulo*, São Paulo, ano 93, n. 29.922, 11º Caderno, p. 248, 15 out. 1972.

REFORMA do ensino universitario. *O Jornal*, Rio de Janeiro, ano 13, n. 3.814, p. 5-6, 16 abr. 1931.

ROSS, Alex. *Escuta só: do clássico ao pop*. Tradução de Pedro Maia Soares. São Paulo: Companhia das Letras, 2011. 424p.

SANTOS, Maria Luiza de Queirós Amâncio dos. *Origens e evolução da música em Portugal e sua influência no Brasil*. Rio de Janeiro: Comissão Brasileira dos Centenários de Portugal, 1942. 343p.

SANTOS, Regina Márcia Simão (Org.). *Música, cultura e educação: os múltiplos espaços de educação musical*. Porto Alegre: Sulina, 2011. 278p.

SÃO PAULO (Estado). Lei nº 997, de 13 de abril de 1951. Disponível em: <<http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei/1951/lei-997-13.04.1951.html>>. Acesso em: 11 maio 2017.

SCHNORRENBURG, Roberto. Os conservatórios modernos. *Suplemento Literário - O Estado de S. Paulo*, São Paulo, ano 6, n. 253, p. 5, 21 out. 1961.

_____. Historia da musica I. *Suplemento Literário - O Estado de S. Paulo*, São Paulo, ano 3, n. 147, p. 5, coluna Musica, 5 set. 1959.

SCHONBERG, Harold C. A morte dos concertos musicais. Tradução de Luiz Corção. *Diálogo*, Rio de Janeiro, v. 5, n. 3, p. 47-50, jul./ago./set. 1972.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. Para ler cantando ou assobiando. *Sabático - O Estado de S. Paulo*, São Paulo, ano 1, n. 10, p. S7, 15 maio 2010.

SILVA, Beatriz Coelho. Música popular é o tema de estréia de Cultura Brasileira. *Caderno 2 - O Estado de S. Paulo*, São Paulo, ano 26, n. 1.383, seção Visuais/Artigo, p. D6, 29 abr. 2007.

SOLER [REALP], Luis. Para uma reformulação do ensino musical em nível universitário. *Estudos Universitários*, Recife, Universidade Federal de Pernambuco, v. 10, n. 3-4, p. 5-25, jul./dez. 1970.

SQUEFF, Enio. Editoras apostam em música. *Caderno 2 - O Estado de S. Paulo*, São Paulo, ano 5, n. 1.404, seção Destaques, p. 1, 29 dez. 1990.

STRANDBERG, Kristen. Music History Beyond the Classroom: Active Learning through Local History. *Journal of Music History Pedagogy*, New York, American Musicological Society, v. 7, n. 2, p. 32-43, 2017. Disponível em: <<http://www.ams-net.org/ojs/index.php/jmhp/article/view/204>>. Acesso em: 25 maio 2017.

SUPIČIĆ, Ivo. *Music in society: a guide to the sociology of music*. Stuyvesant: Pendragon Press, 1987. 488p. (Sociology of Music, v. 4)

TARUSKIN, Richard. *The Oxford History of Western Music*. New York, Oxford: Oxford University Press, 2009. 5v.

TARUSKIN, Richard; GIBBS, Christopher H. *Oxford Recorded Anthology of Western Music*. New York, Oxford: Oxford University Press, 2012. 3v.

_____. *The Oxford History of Western Music, College Edition*. New York, Oxford: Oxford University Press, 2012. 1.212p.

TATUÍ protege música/Reestruturação. *O Estado de S. Paulo*, São Paulo, ano 91, n. 29.074, p. 31, 18 jan. 1970.

TUMA, Said. Em defesa de reformas musicais: Mário de Andrade e Luciano Gallet. In: CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA, XXIV., 25-29 ago. 2014, São Paulo. *Anais...* São Paulo: ANPPOM e UNESP, 2014. Disponível em:

<<http://www.anppom.com.br/congressos/index.php/24anppom/SaoPaulo2014/paper/viewFile/2825/875>>. Acesso em: 16 jun. 2017.

VANHOENACKER, Mark. Requiem: Classical music in America is dead. *Slate Magazine*, Washington, 21 jan. 2014. Disponível em: <http://www.slate.com/articles/arts/culturebox/2014/01/classical_music_sales_decline_is_classical_on_death_s_door.html>. Acesso em: 8 jun. 2017.

VARGAS, Herom. História da MPB desde o século 18. *Caderno 2 - O Estado de S. Paulo*, São Paulo, ano 26, n. 1.449, seção Livros/Música, p. D4, 3 ago. 2008.

VERBA Musical não é bem aplicada/Talento não é o bastante. *O Estado de S. Paulo*, São Paulo, ano 88, n. 28.157, p. 14, 29 jan. 1967.

VIDOSSICH, Edoardo. História e decadência do "Jazz" (conclusão). *O Estado de S. Paulo*, São Paulo, ano 77, n. 24.743, p. 22, seção Literatura e Arte, 1 jan. 1956.

VILELA, Ivan. *Cantando a própria história: música caipira e enraizamento*. São Paulo: EdUSP, 2015. 328p.

WIORA, Walter. Ethnomusicology and the History of Music. *Studia Musicologica Academiae Scientiarum Hungaricae*, Budapest, Akadémiai Kiadó, v. 7, n. 1/4, p. 187-193, 1965. Disponível em: <<http://www.jstor.org/stable/901426>>. Acesso em: 18 jun. 2017.

WISNIK, José Miguel. *O som e o sentido: uma outra história das músicas*. São Paulo: Companhia das Letras, 1989. 256p.

ZISKIND, Hélio. *O som e o sint*. São Paulo: Companhia das Letras, 1989. Fita cassete.

HISTÓRIA COMO GÊNERO RETÓRICO EM *HISTORISCHE BESCHREIBUNG DER EDELEN TON- UND SINGKUNST* [“DESCRIÇÃO HISTÓRICA DA NOBRE ARTE DOS SONS E DO CANTO”, 1690], DE WOLFGANG PRINTZ

Mônica Lucas¹

1. Introdução

Em 1788, Johann Nikolaus Forkel publicou o primeiro volume de sua *Allgemeine Geschichte der Musik* (“História geral da música”). Nesta obra referencial, a História é concebida a partir da noção de que todos os eventos descritos devam ser entendidos como elementos de um todo, ou seja, pela perspectiva “universal”, ou “geral”, como informa o título de Forkel. Esta obra se liga a outras iniciativas europeias voltadas à narrativa histórico-musical de caráter universal – *A General History of Music*, de Charles Burney (1776-1789), e *A General History of the Science and Practice of Music*, de John Hawkins (1776) –, todas surgidas na segunda metade do século XVIII. Estas obras compartilham de uma preocupação crítica em relação às suas fontes que constituirá, no século XIX, a base da perspectiva historicista. Com isso, elas são consideradas as primeiras histórias da música compostas de acordo com princípios científicos.

A obra de Forkel foi editada cem anos após outro texto alemão sobre música, também de caráter historiográfico: *Historische Beschreibung der Edelen Ton- und Singkunst* (“Descrição histórica da nobre arte dos sons e do canto”), de Wolfgang Printz, publicado em 1690. Pesquisadores dos séculos XIX e XX atribuíram a Printz o mérito de ser a primeira história da música publicada em solo germânico. A despeito desta curiosidade, estes mesmos pesquisadores, baseados na perspectiva historicista, não reconhecem nesta obra um valor musicológico, ao contrário do que ocorreu com Forkel. A obra de Printz é recorrentemente criticada pela falta de sistematização das informações, pela ausência de abordagem crítica e sobretudo pela falta de uma compreensão unificada do fenômeno histórico-musical, o que leva à conclusão de que ela seja “incompleta”, “limitada” e “ingênua” em sua reunião de exemplos que não apresentam comprovação histórica ou que se situam no âmbito da mitologia, da história bíblica ou da mera curiosidade. Esta visão justifica, certamente, a escassez de trabalhos que tenham como foco a obra de Printz.²

Ao contrário do descaso recebido por Printz na fortuna crítica do século XIX, a literatura setecentista, como Mattheson (1739) e Mizler (1739), considera a publicação valiosa e muito útil, ainda que breve, o que indica que estes autores enxergam a obra de acordo com pontos de vista diversos das opiniões modernas.

¹ CMU-ECA-USP.

² Entre os estudos em que a “descrição histórica da música” de Printz figura como objeto de discussão, ressaltamos Osthoff (1933), Allen (1939), Brockhaus (1981), Fischer (1993) e Meisschein (2010).

Estudiosos modernos que discorreram sobre o texto de Printz parecem não estar atentos ao fato de que a concepção de “história” apresentada pelo autor alemão é totalmente diversa daquela contida nas narrativas históricas surgidas a partir da metade do século XVIII. A orientação historicista liga-se à inauguração da musicologia como ciência ligada a teorias mecanicistas, sobretudo aos ideais de progresso e de evolução. A própria ideia de história (ou de história da música) como gênero independente de outros discursos é estranha às narrativas anteriores a 1750. Desta forma, a leitura da obra de Printz a partir de critérios tão anacrônicos necessariamente distorcerá seus propósitos originais. Um estudo que se dedique a textos anteriores à metade do século XVIII, como o de Printz, deverá necessariamente adotar referenciais teóricos mais coerentes com aqueles praticados por seus autores.

Até a metade do séc. XVIII, a narrativa histórica era vista como subgênero do discurso retórico, guardando semelhanças com o gênero forense e partilhando de afinidades estilísticas com os gêneros dramáticos, a partir da aplicação de lugares-comuns, do emprego de exemplos, descrições e juízos.

No presente artigo pretendemos realizar a defesa de Printz, a partir da recuperação da história como gênero retórico, como proposta pela Antiguidade e reafirmada pelo Humanismo. Discorreremos sobre o conceito de história e sobre suas funções, a partir da leitura humanista do legado clássico, para, em seguida, abordar a escrita da história da música na obra publicada por Wolfgang Printz (1690).

2. História: da Antiguidade ao século XVIII

Em sua acepção grega original, “História”, segundo Harth (1992, p. 832), não se refere à escrita, mas ao processo de investigação, cujos resultados o autor, que não é testemunha ocular ou auditiva dos fatos, recupera de uma testemunha oral e posteriormente leva para o discurso proferido ou para o papel. O mesmo autor (HARTH, 1992, p. 833) aponta para o fato de que tanto a fundamentação antiga do testemunho do narrador quanto a proximidade etimológica do termo história com a ideia de visão apontam para a função de uma escrita que é tratada, de forma retórica, sob a égide da *evidentia* – a técnica de “pintar” os acontecimentos mediante uma suplementação realista, de tal forma que o ouvinte ou o leitor possam imaginá-los e, com isso, sentir-se partícipes dos fatos.

O gênero da narrativa histórica foi retoricamente codificado durante o helenismo. Esta perspectiva dominará o mundo romano e perdurará até o século XVIII. Para autores da Antiguidade, a narrativa dos acontecimentos, ao proporcionar uma aproximação aparente do receptor com a situação mimeticamente recontada, deve servir exemplarmente para o futuro, como doutrina de prudência que move os afetos do leitor, cuja natureza humana permanece inalterada através dos tempos.

Esta noção de história é praticada, no mundo grego, por historiadores como Heródoto, Tucídides e Políbio, cuja validade canônica permaneceu inquestionada até o século XVIII. Historiadores romanos, como Salústio e Tácito, herdaram os modelos retóricos gregos e, como seus antecessores, consideraram

a história como a narração de acontecimentos e julgamento de ações e personagens, de modo a prover exemplos para ações futuras. No mundo romano, Cícero exerce um papel fundamental ao codificar retoricamente a narração histórica. Ele afirma que a história, ao prover uma coleção de exemplos – *plena exemplorum est historia* (*De Divinatione*, II, 50) –, faz com que o leitor imite os bons modelos e evite a má conduta. Para ele, a função principal da história é a de prover conselhos para as crises do presente e motivar decisões políticas. Cícero aproxima os gêneros histórico e forense com base no fato de ambos os discursos se referirem a ações passadas, e de não apenas narrarem, mas também argumentarem a favor de seus assuntos, avaliando a situação, as circunstâncias, assim como os motivos explícitos e implícitos das ações. Esta intenção retórica (e partidária) está definida na conhecida fórmula ciceroniana *historia magistra vitae* (“a história é mestra da vida”; *De Oratore*, II, 36). É interessante notar que, mesmo após a ruptura entre história e retórica operada no século XIX, o estudo da história tenha continuado a integrar os cursos de Jurisprudência.

A semelhança entre a história e o gênero forense fez com que Cícero estabelecesse o aticismo (estilo que prevê concisão e uso de sentenças) como norma para o gênero histórico. Pertencem, ainda, à codificação retórica deste gênero, fórmulas de proveniência oratória, literária e dialética: narração, descrição, argumentação, dramatização, falas fictícias, comentários, emprego de máximas etc.

Historiadores da Antiguidade consideravam as circunstâncias de ação e a natureza humana como aspectos essencialmente constantes no ser humano, a despeito da passagem do tempo. Por isso, contavam, no plano da ação, com a repetibilidade das situações. Se é que há um fim (*telos*) no movimento histórico, este seria o presente. Nessa perspectiva, presente e passado não são separados: a tradição é autoridade, aqui e agora.

Cícero foi possivelmente o autor mais lido durante o Humanismo, tanto no mundo católico como nos domínios reformados. As afirmações de seu *De Oratore*, que corroboram a utilidade da história como exemplo para ações presentes, tornaram-se um lugar-comum em escritos historiográficos. Assim ocorre, por exemplo, no primeiro dicionário da língua portuguesa, publicado por Raphael Bluteau (1728):

Historia é a narração de cousas memoráveis, que tem acontecido em algum lugar, em certo tempo & com certas pessoas, ou nações. [...] A história he a testemunha do tempo, a luz da verdade, a vida da memória, a mestra da vida, & a mensageira da Antiguidade. Testis temporum, lux veritatis, vita memoriae, magistra vitae, nuntia vetustatis historia dicitur. Cic. [“a história é testemunha dos tempos, a luz da verdade, a mestra da vida, a vida da memória, a mensageira da velhice”]. *De Or.* II, 9, 56, 12, 51. (BLUTEAU, 1728, v.4, p. 39-40).

O principal veículo dos ideais humanistas no mundo reformado foram os Ginásios. O currículo destas escolas incluía a leitura e a imitação de autores

clássicos, modelares dos diversos gêneros de narrativa. Os modelos para a escrita histórica nestas escolas foram Tácito e, em especial, Cícero.

Reinhardt Koselleck (2013 [1975], p. 48) observa que o termo *Historie*, em textos germânicos a partir do século XVI, aparece sempre na forma plural, evidenciando, com isto, uma concepção segundo a qual “historias” se refeririam a relatos e a acontecimentos individuais que trazem o benefício e a utilidade do exemplo.

No século XVIII, o conceito de história passou por grandes transformações. A visão medieval, de caráter providencialista, segundo a qual o tempo era entendido de maneira simbólica e circular, foi dando lugar a uma nova visão, segundo a qual a história humana passou a ser entendida como um campo de possibilidades organizadas segundo um grau maior ou menor de probabilidade. Neste processo, a história se desligou da retórica, da teologia e da astrologia, assim como das previsões de caráter profético. Ao se relacionar às ciências naturais, a história passou a se valer do cientificismo, da crítica às fontes e da certeza obtida a partir da investigação empírica. Koselleck (2015 [1979], p. 51) afirma que esta concepção de futuro inédito inaugura a Modernidade. Este processo marca o fim do entendimento de história segundo a acepção ciceroniana (*historia magistra vitae*), assim como o surgimento da consciência de uma distinção entre passado, presente e futuro.

Desta maneira, tornou-se possível conceber o passado como “Antiguidade”, separado do presente por uma “Idade Média”. A concepção humanista já enxergava a tríade temporal composta pela Antiguidade, Idade Média e Idade Moderna. Entretanto, segundo Koselleck (2015 [1979], p. 47), estes conceitos só foram disseminados para a história [*Historie*] na segunda metade do século XVII. Ele afirma que, a partir de então, o homem passou a estar consciente de viver na Modernidade. Nas artes esta consciência se reflete na proliferação de textos dedicados à comparação entre as práticas antigas e modernas.

Koselleck (2015 [1997], p. 49) observa que, em textos germânicos, durante o século XVIII, nota-se o abandono progressivo do termo *Historie*, de origem grega, em prol do subsequente emprego do germânico *Geschichte*, para designar a história. Esta mudança, que se completou por volta de 1750, ocorre, segundo Koselleck, com uma veemência que pode ser estatisticamente comprovada. Ele comenta que, ao passo que “*Historie*” designa em primeiro lugar o relato, *Geschichte* (particípio do verbo *geschehen*, acontecer) significou originalmente o acontecimento em si, ou – por derivação – uma série de ações cometidas ou sofridas.

A história [*Geschichte*] como acontecimento único ou como complexo de acontecimentos não pretende à instrução, como é o caso da história (*Historie*) compreendida como relato exemplar. Segundo Koselleck, nesta nova acepção, o ensinamento vem do próprio acontecimento, e não do seu relato. Ele afirma: “A história [*Geschichte*] adquire então uma nova dimensão, que escapa à narratividade dos relatos, ao mesmo tempo que se torna impossível capturá-la nas afirmações que se fazem sobre ela: a história só pode expressar a si mesma” (2015 [1979], p. 49).

Isso leva ao surgimento, em obras históricas, da terminologia “história em si” (*Geschichte selbst*). “História” (*Geschichte*), inicialmente empregado no plural, passa a ser usado no singular, mas no sentido coletivo, constituindo o uso do termo que Koselleck designa “coletivo singular”. Segundo Koselleck, esse emprego peculiar também surgiu na segunda metade do século XVIII. Para enfatizar este significado coletivo, Koselleck mostra que, em obras setecentistas, encontra-se o termo “história em si” (*Geschichte selbst*) para enfatizar o uso singular. No século XIX, “história em si” (*Geshichte selbst*) foi substituída por “história” (*Geschichte*), pura e simplesmente. Este é o emprego ainda corrente do termo.

Com a ocorrência desta acepção de história (*Geschichte*) que se distanciava de qualquer caráter exemplar, a mesma deveria ser capaz de trazer à luz – em lugar de sequências cronológicas – um complexo pragmático, a fim de extrair uma ordem interna a partir dos acontecimentos casuais. Cada evento particular deixou de ter força em si, passando a integrar um evento pedagógico geral. Koselleck mostra que os casos isolados deixam de ter caráter político e didático: “A história [*Geschichte*], como totalidade, coloca aquele que a aprende de maneira compreensiva em um estado propício à formação [*Zustand der Bildung*] que pode (ou não) influir no futuro” (2013 [1975], p. 137). A história passa a constituir um fim em si. Surgem, neste contexto, as histórias “gerais” ou “universais”, título que se refere à organicidade e coerência total dos acontecimentos, como ocorre com a “História Geral da Música” de Forkel (1788).

Até o século XVIII, duas categorias do tempo natural asseguravam a sequência e o cálculo dos eventos históricos: o movimento das estrelas e a sequência natural de governantes e dinastias. Kant é o primeiro a sugerir um tempo determinado exclusivamente pela história – conceito reforçado pelo Historicismo. Koselleck (2015 [1979], p. 48) afirma que o progresso foi a primeira categoria pela qual se manifesta uma determinação do tempo transcendente à natureza e imanente à história. Esta tendência é acompanhada pelo exame crítico das fontes, que, ao invés dos relatos autoritativos, passam a ser constituídas por documentos que atestem a comprovação verídica dos fatos. Diversamente, o termo “progresso” em fontes anteriores a Kant se refere simplesmente à sucessão de eventos históricos.

Autores alemães do mundo reformado se situam em um momento anterior à compreensão da história (*Geschichte*) como um fim em si. Eles se referem à história como um gênero retórico que se baseia nos exemplos para prover o ensinamento, utilizando o recurso da *evidentia* e sem preocupação com a verdade, dos fatos, mas com a verossimilhança, visando à persuasão do leitor ou do ouvinte. Proporemos, a seguir, esta abordagem como uma nova chave de compreensão para a *Historische Beschreibung der Ton- und Singkunst* de Wolfgang Printz.

3. A *Historische Beschreibung der Edelen Ton- und Singkunst* de Wolfgang Printz

Nos escritos musicais produzidos na Alemanha entre o século XVII e início do XVIII, as narrativas de caráter historiográfico inserem-se em textos de diversos tipos: obras enciclopédicas e científico-universais (como as obras de Praetorius,

1615; Kircher, 1650 e Mattheson, 1739³), artigos de revistas (em especial aquelas editadas por Marburg, 1754-62 e 17778; e Mizler, 1739-1754⁴) e escolas de instrumento ou composição (como o tratado de violino de Leopold Mozart, 1756⁵). Nestas obras, os discursos sobre a história da música são, em geral, breves.

Dentre as obras que se detêm mais extensamente no assunto, encontram-se textos pertencentes a diferentes gêneros retóricos, como os *paragones*, escritos retoricamente codificados que visam à comparação entre objetos – no caso, a música antiga e a moderna (como aqueles da pena de Marburg, 1759 e Scheibe, 1754⁶) – e os panegíricos, discursos que visam ao louvor ou ao vitupério (dentre os quais se destacam os louvores da música produzidos por Calvisius, 1600, e por Prinz, 1690⁷).

Vimos acima que, em obras anteriores ao século XVIII, a história não aparece como um gênero independente e válido *per se*. O mesmo ocorre na história da música: os discursos historiográficos até a metade do século XVIII tampouco servem ao objetivo exclusivo da erudição, como passou a ocorrer no século XIX, época da criação da musicologia. É possível supor que, por analogia aos discursos da história política, que servem de molde às histórias da música, o objetivo dos textos dedicados à historiografia musical seja o de apresentar ao leitor exemplos que sirvam para edificá-lo, persuadindo-o à virtude.

No presente artigo, discutiremos brevemente alguns aspectos da *Historische Beschreibung der edelen Sing- und Klingkunst* (“Descrição histórica da nobre arte dos sons e do canto”, 1690), de Wolfgang Printz, no sentido de inseri-lo na tradição historiográfica de orientação da retórica.

Wolfgang Caspar Printz (1641-1717) exerceu o posto de mestre de capela em Promnitz e posteriormente em Sorau, onde redigiu suas obras teóricas. As informações mais relevantes sobre sua trajetória encontram-se na coleção de biografias editada por Johann Mattheson em 1740,⁸ assim como no último capítulo da história da música que Printz publicou em 1690,⁹ texto que será objeto de discussão deste artigo.

No título da obra lê-se:

³ PRAETORIUS, Michael. *Syntagma Musicum* (Wolffenbüttel, 1615 v.1); KIRCHER, Athanasius. *Musurgia Universalis* (Roma, 1650).

⁴ MARBURG, Friedrich Wilhelm. *Historisch-kritische Beyträge zur Aufnahme der Musik* (Berlin, 1754-62 e 1778); MIZLER, Lorenz Christoph. *Neu eröffnete musikalische Bibliothek, oder gründliche Nachricht nebst unpartheyischen Urteil von musikalischen Schriften und Büchern* (Leipzig, 1739-54); MATTHESON, Johann. *Der vollkommene Capellmeister* (Hamburg, 1739).

⁵ MOZART, Leopold. *Versuch einer gründlichen Violinschule* (Augsburg, 1756).

⁶ MARBURG, Friedrich Wilhelm. *Kiritische Einleitung in die Geschichte und Lehrsätze der alten und neuen Musik* (Berlin, 1759); SCHEIBE, Johann Adolph. *Abhandlung vom Ursprunge und Alter er Musik, insonderheit der Vokalmusik* (Altona u. Flensburg, 1754).

⁷ CALVISIUS, Sethus. *Exercitationes musicae duae* (Leipzig, 1600); PRINTZ, Wolfgang. *Historische Beschreibung der edelen Sing- und Klingkunst* (Dresden, 1690).

⁸ MATTHESON, 1740, p. 257-279.

⁹ PRINTZ, 1690, p. 216-223.

Historische Beschreibung der edelen Sing- und Klingkunst, in welcher deroselben Ursprung / Fortgang / verbesserung / unterschiedlicher Gebrauch / wunderbare Würckungen / mancherley Feinde / und zugleich berühmteste Ausüber von Anfang der Welt biss auff unsre Zeit in möglichster Kürze erzehlet und vorgestellet werden.

Ou seja:

Descrição histórica da nobre arte dos sons e do canto, na qual são narrados e apresentados a origem, / o progresso, / a melhoria, / seu uso variado, / efeitos maravilhosos, / alguns inimigos / e também os mais preclaros praticantes, do início do mundo até o nosso tempo, da maneira mais breve possível.

Uma atenção detida ao título, levando em conta as noções acima apresentadas a respeito da história como gênero retórico, permitirá depreender informações interessantes a respeito dos objetivos, do conteúdo e da forma como Printz trata sua “descrição histórica” da música.

Percebe-se imediatamente que não se trata de uma obra inserida no paradigma de história (*Geschichte*) que Koselleck, acima, denomina como “história em si” (*Geschichte selbst*). Diversamente de uma história de cunho “geral” ou “universal”, que qualifica obras produzidas sob o viés historicista a partir do fim do século XVIII (como, por exemplo, a “História Geral da Música” de Forkel, 1788), a obra de Printz constitui uma “descrição histórica”, o que já evidencia uma relevante diferença de gênero. A ideia de “descrição” apresentada por Printz evidencia a concepção da história tal como apresentada pela Antiguidade e recuperada pelo Humanismo: uma narração de fatos sucessivos, e não um complexo de acontecimentos que só ganham sentido ao serem encadeados de forma causal.

Neste universo de entendimento, a ideia de “cronologia” também é orientada por uma noção de tempo que não é condicionada pelos próprios fatos históricos (aquilo que Koselleck, acima, denomina de “o tempo da história”), mas por um tempo cujos marcos, estabelecidos preferencialmente por eventos bíblicos ou de caráter providencialista, não são determinados por acontecimentos específicos relevantes para a constituição de uma história “em si”, como afirma Koselleck acima.

Esta é a primeira evidência a corroborar o fato de que a “descrição histórica” de Printz não se conforma a parâmetros historicistas. No sentido de propor uma visão alternativa, seguiremos as indicações que o texto apresenta a respeito de sua vinculação retórica. Entre elas, encontra-se a promessa de Printz: tratar da matéria “com a maior brevidade possível”. Lembramos de que, segundo a retórica ciceroniana de *De Oratore*, a brevidade é uma das virtudes da narração e

se completa pela clareza e pela plausibilidade dos fatos relatados (1942 [46 a.C.], II, 19).¹⁰

O segundo ponto a ser observado se refere aos assuntos narrados e ao modo como Printz conduz sua narrativa. Vimos acima que, para historiadores da Antiguidade (que constituem os modelos imitados por Printz), a história consiste em uma narração de fatos exemplares. Pela maneira como o autor relata os acontecimentos, fica claro o uso do recurso da *evidentia*, próprio do gênero histórico, pelo qual a narrativa ganha seu colorido persuasivo. Além disso, o texto de Printz, com frases curtas e recheado de sentenças, é tipicamente moldado no gênero ático, prescrito por Cícero para narrativas históricas, como se lê no exemplo abaixo, que trata de Orfeu:

Orfeu, aluno de Lino, não foi menos conhecido / que seu mestre / e viveu no Ano do Mundo 1692, 77 anos antes da destruição da cidade de Tróia. Ele nasceu na Trácia / e foi filho de Apolo e Calíope. De Mercúrio, ou como querem outros, / de seu pai Apolo, / ele recebeu a lira, / a qual ele tocava tão amavelmente / que, com ela, movia até mesmo as florestas e as pedras. Os rios interrompiam seu curso, e os animais selvagens abandonavam seu modo feroz e selvagem para ouvi-lo. Ele amava tão profundamente sua noiva / Eurídice / que / quando ela, ao desejar livrar-se da violência de Aristeu / ao fugir / foi morta por uma cobra / [Orfeu] tomou sua lira / desceu aos Infernos / e comoveu de tal forma Plutão e Proserpina com seu doce tocar / que eles a devolveram; contudo, com a condição / de que ele não olhasse para trás / antes de haver retornado à terra. Entretanto, como ele / impulsionado pela sofreguidão do amor / não se ateve a esta condição / mas olhou para trás / ela lhe foi novamente retirada. Ele sofreu tão intensamente por esta perda / que decidiu / nunca mais se livrar da mesma [dor]. Ele recusou diversos pedidos de casamento / mesmo que outros o aconselhassem a se casar. Por isto, ele foi finalmente morto por mulheres enlouquecidas / como sacrifício a Baco junto ao rio Ebro / e cortado em pedaços. Sua memória [*gedencken*] está relatada em Horácio, em *Arte Poetica*, e *Carminum* (1º livro) e em Virgílio, na 4ª. *Écloga*.¹¹ (1690, II, 37, p. 18-19).

¹⁰ Cf. *De Oratore* II, 19: “[...] deinde rem narrare et ita, ut verissimilis narratio sit, ut aperta, ut brevis”.

¹¹ Original: “Orpheus, des *Lini* Schüler, ist nicht weniger berühmt gewesen / als sein Lehrmester / und hat belebet um das Jahr der Welt 1692 vor der Zerstörung der Stadt Trojae 77. Jahr. Er ist aus Thracien gebürtig / und des *Apollinis* und *Calliopes* Sohn gewesen. Von dem *Mercurio*, oder wie andre wollen / von seinem Vater *Apolline* hat er die Lyram bekommen / auff welcher er so lieblich spielen können / dass er dadurch auch die Wälder und Steine bewegt: Die Flüsse haben ihren Lauff unterlassen: und die wilden Thiere ihren Grimm und wilde Art abgelegt und ihm zugehört. Seine Ehe// Liebste / die *Euridicen* hat er so sehr und inbrünstig geliebet / dass er / als sie den *Aristaeum*, selcher ihr Gewalt anthun wollen /fliehend / von einer Schlange ist getödtet worden / seine Lyre genommen / zur Höllen hinunter gestiegen / und den Pluteonem und Proserpinam durch sein süsses Spielen und Singen dermassen eingenommen / dass sie ihm dieselbe wieder gegeben; jedoch mit dem Bedinge / dass er sie nicht eher anschauen solte / als bie er wieder auff der Erde angelanget wäre. Weil er aber / durch der Liebe Heffitigkeit angetrieben / diese Bedingung nicht gehalten /

Ao indicar suas referências – Horácio e Virgílio – para a narração dos feitos de Orfeu é interessante notar o termo usado por Prinz: “memórias” (*gedenken*). A referência à eventual memória de testemunhas oculares do acontecimento que envolve Orfeu deixa claro que Printz segue a tradição historiográfica da Antiguidade, acima descrita.

A história de Orfeu é emblemática sobre o poder da música no Humanismo. Vale lembrar que esta foi o assunto das primeiras óperas, no início do século XVII. Orfeu é a figura que ilustra o frontispício da “descrição histórica” de Printz (Fig. 1). Nela, vê-se o herói tocando sua lira, rodeado por plantas e animais. Acima dele, a figura alada que segura o cartel com o texto *musica historica*, ao mesmo tempo em que soa a corneta, não é outra senão Clio, a musa da história.



Fig. 1: PRINTZ, Wolfgang. *Historische Beschreibung der Edelen Ton- und Singkunst*. Frontispício. Dresden: Niethen, 1690.

O terceiro ponto a ser considerado é a própria noção de música apresentada pelo título: “arte dos sons e da voz”. Salta imediatamente aos olhos o

sondern zu rücke gesehen / ist sie ihm wieder entrissen worden. Welchen Verlust so sehr empfunden / dass er sich vorgenommen / nimmermehr wieder zu freyen: Deme zur Folge er dan viel Heyrathen ausgeschlagen / auch andern das Heyrathen wiederrathen. Darum er dann endlich von denen unsinnigen Weibern / unter des *Bacchi* Opffer bey dem Fluss *Hebro* getödtet / und in Stücke zerrissen worden. Seinder gedenken *Horatius in Arte Poëtica & 1. lib. Carminum*, und *Virgilius in der 4. Ecloga*”.

fato de Printz não empregar o termo música (*Musik*). Ao referir-se à “arte dos sons e da voz”, Printz certamente alude à noção herdada da Idade Média, que considera a música segundo suas espécies: como especulação intelectual (*musica theorica*) ou como combinação física de sons (*musica practica*) – divisão completada, no mundo luterano, pela categoria referente à composição musical (*musica poëtica*). Ainda que Printz, em sua “descrição histórica”, se volte exclusivamente para a música prática (“arte dos sons e da voz”), não é possível desvinculá-la da implicação moral contida na relação analógica proposta pelos níveis de compreensão do termo *musica*.

Nesta perspectiva, o termo “música” se diferencia de definições propostas pela musicologia a partir do século XIX, como aquela sintetizada por Bruno Nettl no *Grove Dictionary of Music and Musicians* (2014), que entende a música como uma prática cultural que se refere à organização de sons e ritmos ao longo do tempo, visando a propósitos estéticos e de comunicação.

Consultando autores como Johann Mattheson (que escreve cerca de 50 anos após Printz), ainda leremos a seguinte definição de música, que se aproxima do ideal proposto pelo autor da “descrição histórica”: “Música é uma ciência¹² e uma arte de justapor engenhosamente sons convenientes e agradáveis, encaixá-los de maneira correta e proferi-los amavelmente, e, com isso, através de sua consonância, incentivar o louvor a Deus e todas as virtudes”.¹³ (MATTHESON, 1991 [1739], II, 15, p. 3).

No contexto da afirmação de Mattheson, acima, o termo “ciência” é empregado em seu sentido aristotélico, significando o conhecimento das causas primeiras, a partir da experiência sensível, e não segundo a noção moderna de um corpo de conhecimentos sistematizados, adquiridos a partir da observação. A mesma diferença de sentido envolve a noção de “música”, que Mattheson define de acordo com sua causa final, alcance da virtude e conhecimento divino.

A concepção de Mattheson acerca da música está em consonância com as ideias apresentadas por Printz no capítulo 14 de sua “descrição histórica”, em que são descritos os objetivos gerais e específicos da música. Para Printz, “o objetivo externo e geral da música, assim como de todas as outras disciplinas, é o louvor a Deus”,¹⁴ ao passo que “o objetivo externo e específico da música é a comoção dos afetos humanos”.¹⁵ Printz deixa claro que a comoção dos afetos (objetivo específico) é uma espécie de ferramenta auxiliar para levar o ouvinte ao objetivo principal da música, de caráter teológico.

¹² Vale lembrar que, no contexto da afirmação de Mattheson, acima, conforme esclarece Dammann (1995, p. 14), o termo “ciência” se refere à compreensão aristotélica, significando o conhecimento das causas primeiras, a partir da experiência sensível, e não a noção moderna de um corpo de conhecimentos sistematizados, adquiridos a partir da observação.

¹³ Original: “Musica ist eine Wissenschaft und Kunst, geschickte und angenehme Klänge küglich zu stellen, richtig an einander zu fügen, und lieblich zu bringen, damit durch ihren Wohl laut Gottes Ehre und alle Tugenden befördert werden”.

¹⁴ Original: “Die äusserste und gemeine Ursache der Music, wie auch aller andern Disciplinen, ist die Ehre Gottes” (14, 2, p. 170).

¹⁵ Original: “[...] die äusserste und eigene End-Ursach der Music ist die Bewegung des Menschlichen Gemüths” (14, 18, p. 173).

Após estabelecer os objetivos da música, Printz discorre sobre sua utilidade: afastar maus espíritos, fortalecer a fé nos cultos religiosos, reunir as pessoas; educar e harmonizar a alma; lembrar a doçura da vida eterna, curar ou incitar a loucura e a guerra, acalmar os ímpetus inadequados, levar à suavidade e à compaixão, curar enfermidades do corpo e da alma, acordar ou trazer o sono, alegrar o coração, afastar a tristeza, diminuir o esforço e ajudar no trabalho, aprazer o rebanho.

No âmbito da estética, disciplina surgida no fim do século XVIII, a finalidade principal da música – assim como de toda a arte – reside na percepção sensorial da beleza, não sendo exterior a si própria. Esta compreensão é incompatível com as ideias de Printz, para quem a beleza e o prazer por ela gerado é a materialização da harmonia divina.

Considerando a dimensão ética que Printz atribui à música, a inclusão do qualificativo “nobre” representa mais um indício de que a obra tem cunho retórico, inserindo-se no gênero panegírico. Neste sentido, sua “descrição histórica” visa antes de tudo constituir um louvor à arte musical. O uso deste adjetivo dá a entender que o objetivo de Printz – em consonância com obras historiográficas da Antiguidade – é aquele de reafirmar, através de exemplos, o poder da música em sua dimensão mais elevada, colocando ante os olhos do leitor personagens e feitos dignos de nota.

Diante desta finalidade, deixa de ser relevante saber (como preconiza a visão crítica das fontes a partir do século XIX) se esses personagens e feitos tiveram de fato existências “reais” ou se há evidência “verdadeira” de seus feitos. Printz mistura livremente, em sua narrativa, personagens históricos, bíblicos e mitológicos. Em seu texto, os feitos do rei germânico Tuisco equiparam-se aos de Moisés, aos de Osiris (que é identificado com Mercúrio) e àqueles de Apolo. Nesta concepção, o que está em jogo não é a condição de existência “real” dos personagens, mas o elogio da música realizado pela boca destes diferentes atores. Printz apresenta uma doura coleção de exemplos dignos de nota, que servirão para persuadir o leitor do poder da música sobre a alma (“objetivo específico”) ou, em um plano mais elevado, do poder divino da música (“objetivo geral” da música).

Um quarto ponto a ser observado no título da obra de Printz é a proposta de realizar uma narrativa cronológica, mediante o relato da “origem, progresso e melhoria” da música. Contudo, é importante lembrar que esta cronologia não se submete a um encadeamento “geral” dos acontecimentos entre si, o que permitiria a compreensão da história como aquilo que Koselleck qualifica como “coletivo singular”, ou seja, a história em si. Para Printz, “progresso” significa apenas uma sucessão de acontecimentos, ainda não impregnada da conotação positivista de uma teleologia direcionada a um futuro em que as melhorias serão constantes e imprevisíveis. O objeto do tempo de Printz é o presente e os ensinamentos que o futuro trará às ações imediatas: em se tratando de música, a edificação da alma.

Ainda com relação à divisão cronológica estabelecida por Printz, fica claro que ela não se filia ao tempo que Koselleck, acima, descreve como o “tempo da história”. Diferente da tradição historiográfica musical iniciada no século XIX, em

que os marcos da História da Música – seguindo aqueles adotados pela história da arte – são baseados em questões estilísticas intrínsecas às práticas artísticas, a cronologia adotada por Printz tem base na história cristã (em especial a Bíblia) ou na história política pagã. Os capítulos de sua obra seguem a grande divisão adotada desde o Humanismo, em que a história se divide em três períodos: Antiguidade (à qual Printz dedica os capítulos de 1 a 7); Idade Média (constituída pelos capítulos 8 a 10) e Era Moderna (compreendida pelos capítulos 11 a 17). Vimos acima que esta divisão tríplice do tempo se fundamenta na percepção, disseminada a partir do século XVI, de uma cisão entre passado e presente, que gera a oposição “antigo” e “moderno” intermediada por uma idade “média”, ou de transição.

Os capítulos do texto de Printz estão assim delimitados: os capítulos 1 e 2 dedicam-se aos músicos da Criação ao Dilúvio, e do Dilúvio ao Reinado de Salomão. Após um excursão, em que Printz discorre sobre os instrumentos e o estilo da música da Antiguidade (caps. 3 e 4), a narrativa cronológica é retomada, e Printz versa sobre os músicos de Salomão a Pitágoras (cap. 5), e músicos de Pitágoras a Cristo, tanto bíblicos (cap. 6) quanto pagãos (cap. 7).

Os três capítulos referentes à Idade Média, menores em número e em extensão em relação àqueles que discorrem sobre a Antiguidade, dão continuidade à cronologia, discorrendo sobre os músicos de Cristo a Gregório (cap. 8), sobre os músicos de Gregório a Dunstable (cap. 9) e sobre músicos e “inventores de coisas musicais” dos séculos XI a XV (cap. 10).

A obra segue com quatro capítulos dedicados à Era Moderna, que tratam dos músicos do século XVI (cap. 11), dos músicos do século XVII (cap. 12) e dos compositores atuais do mundo reformado (cap. 13). Finalmente, a obra se encerra com discussões variadas sobre a música: sua finalidade e “usos variados” (cap. 14), feitos maravilhosos da música (cap. 15), inimigos da música (cap. 16) e uma biografia do autor “até seu quadragésimo oitavo ano de vida” (cap. 17).

Na cronologia praticada por Printz, salta aos olhos a importância atribuída à música da Antiguidade, que figura como assunto de quase metade dos capítulos (82 páginas, ao passo que a Idade Média recebe 25 páginas, e a Era Moderna, 50 páginas). Nenhuma história da música, a partir do século XIX, apresenta uma divisão com semelhante ênfase à música da Antiguidade. Isto certamente se deve à posição autoritativa dos exemplos fornecidos pelo legado clássico junto a autores humanistas.

Outro aspecto a se observar na cronologia estabelecida por Printz é que, para ele, a música tem origem claramente definida: a Criação. Neste ponto, a historiografia anterior ao século XIX difere radicalmente das especulações de caráter historicista, em que a música passa a ser compreendida como fenômeno cultural sob a perspectiva antropológica, tendo, com isto, origem incerta. Printz, assim como seus colegas reformados ou católicos, não duvida da origem divina da música.

É interessante ressaltar que os títulos cronológicos propostos por Printz para seus capítulos não se propõem a descrever a música em si, mas sim os músicos que a praticaram. Isto reforça a sua conformidade à visão de história

praticada pela Antiguidade, que se fundamenta na descrição de personagens e de seus feitos exemplares. Neste ponto, Printz parece compartilhar da visão ciceroniana: considerando que a natureza humana seja um elemento constante, as ações passadas fornecem exemplos para as futuras, consolidando a ideia de que a história seja *magistra vitae*.

Printz se utiliza de uma vasta referência de fontes bibliográficas. Contudo, seus autores são radicalmente diversos daqueles utilizados por estudiosos historicistas, a partir do século XIX. Ele revela um conhecimento profundo do legado clássico, e seu interesse obviamente não está voltado para a análise crítica de eventos especificamente musicais ou de fontes documentais. Printz é um humanista, e seu escrito revela a riqueza e a erudição próprias dos estudiosos renascentistas. Entre suas fontes incluem-se, além da Bíblia, poetas, historiadores, oradores, matemáticos, cientistas, filósofos, viajantes etc.

Após completar os capítulos cronológicos, Printz discorre sobre assuntos musicais variados, que constituem o quinto ponto da presente discussão. O capítulo 14 apresenta uma série de narrativas por ele consideradas “incomuns” ou “exóticas” a respeito da música. Ele apresenta exemplos risíveis, surpreendentes, excepcionais e engenhosos. Desta forma, o capítulo constitui uma coleção de histórias curiosas e divertidas. Nele insere-se, por exemplo, a narrativa sobre uma espécie de macacos brasileiros, denominada “curriba”, que se reuniria todas as noites para cantar sob direção de um chefe-macaco que, semelhante a um mestre de capela, dirigiria o coro dos animais (14, 9, p. 197-198). Outra narrativa, ao mesmo tempo risível e engenhosa, é aquela do abade que, ao responder ao desafio proposto pelo rei Luís XI da França, a saber, produzir uma “música suína”, ordenou em pequenas gaiolas contíguas uma série de porcos de diferentes tamanhos (e registros vocais). Ao cutucá-los com uma varinha, os animais produziam sons ordenados, constituindo com isso um “teclado de porcos” (14, 7, p. 196). É curioso notar que este capítulo também abriga as descrições de experiências acústicas e instrumentos musicais engenhosos e surpreendentes.

No capítulo 14, cujas fontes são principalmente relatadas pelas memórias dos polímatas Erasmus Franciscus (1627-1694) e Athanasius Kircher (1601-1680), fica claro que as narrativas recolhidas não são baseadas na ciência empírica que começava a se constituir no século XVI, mas têm caráter retórico, não comprometido com a “verdade”, mas com a verossimilhança dos fatos.

O penúltimo capítulo da “descrição histórica” discorre sobre os “inimigos da música”. Neste capítulo, Printz divide os referidos “inimigos” em três classes: os adversários de todos os tipos de música (em que apresenta personagens eticamente duvidosos), aqueles que só apreciam certos tipos de música e aqueles que só admiram o virtuosismo. Os vícios destas duas últimas classes de “inimigos”, não são propriamente morais, mas resultados de educação inadequada.

Allen (1939) considera esse capítulo “fascinante” e observa que este assunto recebe, pela pena de Printz, um tratamento único em toda a historiografia da música. Allen considera este texto, de certa forma, excêntrico, e relaciona as opiniões destes “inimigos” à intolerância dos próprios tempos em que ele escreve (período entre guerras mundiais). Contudo, Allen não atenta para o fato de que

este é um ponto esperado em um discurso de orientação retórica. Em *De Oratore*, Cícero propõe a seguinte disposição discursiva:

Primeiro, deve-se ganhar a benevolência do ouvinte, tornando-o receptivo e atento. Depois, apresentar o caso de modo a tornar a narração plausível, lúcida e breve. Depois, dissecar ou definir o assunto, confirmando nosso raciocínio e argumentos, antes de refutar os contrários. Alguns mestres colocam logo após esta parte um resumo (conclusão) do discurso e a assim chamada peroração, uma digressão para efeito de amplificação, seguida por uma conclusão e por um final.¹⁶ (1942 [46 a.C.], II, 19, 80, p. 257-258).

Comparando-se a narrativa de Printz à ordenação sugerida por Cícero, fica claro que o capítulo 15, sobre “os inimigos da música”, constitui uma refutação de pontos de vista contrários àqueles defendidos por Printz. Todos os pontos levantados pelo autor no texto são devidamente respondidos, no sentido de reafirmar o poder universal da música sobre a alma humana. Na estrutura argumentativa de molde retórico, este é um procedimento esperado e serve ao propósito de fortalecer os argumentos apresentados.

O capítulo final da “descrição histórica” de Printz discorre sobre o último personagem de sua narrativa: o próprio autor. Desta forma, Printz não apenas coloca seus feitos ao lado daqueles dos músicos por ele descritos, mas apresenta-se, ainda, ao leitor como um narrador digno de crédito. Em *De Oratore*, Cícero afirma a importância, para o orador, de conquistar a benevolência do público. Ele afirma que “isto se obtém através do mérito pessoal, da vida respeitável e dos bens alcançados”¹⁷ (1942 [46 a.C.], II, 42, 182, p. 327). Printz, ao descrever sua vida, vem ao encontro das prescrições de Cícero, apresentando-se como um tipo letrado, versado nos *studia humanitatis*, educado na escola reformada e na universidade, detentor de uma posição respeitável (mestre de capela).

Em sua biografia, Printz discorre sobre sua formação musical e humanista, tanto no âmbito da sua educação escolar quanto universitária. A vasta referência aos seus estudos clássicos colabora para explicar a erudição que transparece em sua “descrição histórica”.¹⁸ Vale lembrar que os *studia humanitatis* eram o objeto principal de estudo das escolas luteranas, sendo superados apenas pela Teologia.

4. Conclusão

A presente consideração sobre “música histórica” de Wolfgang Printz (1690) deteve-se principalmente em seu título, uma vez que o presente texto, por sua

¹⁶ Original: “lubent enim exordii ita, ut eum, qui audat, benevolum nobis faciamus, et docilem et attentum, deinde rem narrare et ita, ut verisimilis narrativo sit, ut aperta, ut brevis; post autem dividere causam, aut proponere; mostra confirmare argumentis ac rationibus; deinde contraria refutare: tum autem alii conclusionem orationis, et quae perorationem collocant, alii iubent, antequam peroretur, ornandi aut augendi causa, digredi deinde concludere ac perorare”.

¹⁷ Original: “Conciliantur autem animi dignitate hominis, rebus gestis, existimatione vitae”.

¹⁸ Sobre este assunto, cf. Lucas (2014).

natureza de artigo, não permitiu uma análise profunda ou detalhada do texto em si. Entretanto, mesmo a partir de um olhar superficial, é possível extrair informações relevantes, que poderão direcionar a leitura da obra sem incorrer nos preconceitos que temos encontrado nos poucos estudos que se detêm na historiografia musical anterior à metade do século XVIII.

A obra de Printz toma como pressuposto a noção de história como sucessão de acontecimentos, visando à sua utilidade como exemplo. Neste ponto, ela diverge dos pressupostos historicistas, em que a história é entendida como um todo em que os acontecimentos se encadeiam organicamente, formando um complexo que não visa mais à instrução para o futuro, mas que faz sentido por si própria.

Como a “descrição histórica” de Printz serve à persuasão do leitor ou do ouvinte, com sentido a tomar decisões futuras, os exemplos apresentados se utilizam da *evidentia*, a técnica de “pintar” os acontecimentos de modo a ressaltar seu poder dramático. Esta posição também difere radicalmente da visão historicista, em que a realidade deve ser descrita da forma mais objetiva possível. Com isso, as fontes de Printz (autoridades clássicas) são radicalmente diversas daquelas consideradas pela visão crítica (fontes documentais).

A diferença de objetivo em relação às concepções de história pregadas por Printz e pelos autores de orientação historicista decorre não apenas das diferenças de compreensão do termo “história”, mas também se baseia em divergências na própria compreensão da noção de “música”. Printz, que escreve anteriormente ao surgimento da estética, considera a música como uma atividade que visa à edificação cristã da alma humana, o que não ocorre na visão historicista, que considera a música a partir de seu poder de comunicação humana e de fruição estética.

Com relação à ideia de cronologia implícita na compreensão da história, as diferenças também são evidentes. A divisão dos períodos proposta por Printz segue a autoridade cristã (em especial a da Bíblia), enquanto as histórias da música de viés científico utilizam critérios estilísticos tomados da história das artes visuais (em especial a pintura e a arquitetura) para estabelecer os períodos históricos da música. Vimos que esta cronologia “interna” aos processos artísticos só pode ser estabelecida no fim do século XVIII, a partir de Kant.

Printz dedica um capítulo inteiro aos efeitos “maravilhosos” ou “surpreendentes” da música. Estes efeitos não operam no campo da verdade objetivamente comprovada, mas no âmbito, de certa forma mágico, da verossimilhança e da persuasão. Este é o ponto em que a “descrição histórica” de Printz mais se afasta da noção de ciência, à qual a história (e também a história da música) se ligou durante o século XVIII, quando se afastou da retórica.

A estrutura retórica da narrativa de Printz fica, ainda, evidenciada pela promessa de “brevidade” como emenda para garantir o favor de seus leitores; pelo uso do estilo ático, próprio tanto do discurso forense quanto do histórico, dadas as semelhanças entre ambos. Além disso, o capítulo 15 propõe, retoricamente, a refutação dos argumentos, e o capítulo final visa à descrição do

caráter de Printz, reforçando seu mérito pessoal para, com isto, tornar sua narrativa mais digna de crédito e da benevolência dos leitores.

Finalizando, a obra de Printz não representa uma “história da música” no sentido que o historicismo atribuiu ao termo. Ele apresenta uma coleção cronológica de exemplos que realizam o louvor da música e estabelecem esta arte como caminho para edificação da alma humana. Neste sentido, o texto pode ser entendido como um panegírico, o que torna infrutíferas as buscas por coerência do todo ou por uma cientificidade baseada em crítica de fontes.

A visão de Printz não é diretamente utilizável, como material didático, às propostas de ensino de história da música cultivadas nas escolas de música, no Brasil ou no mundo, que se fundamentam em uma visão científica da história, por meio do olhar crítico às fontes. Contudo, Printz permite observar que o molde científico não constitui a única possibilidade de abordar o fenômeno histórico-musical. A despeito das óbvias vantagens de estudar a música a partir de uma visão crítica das fontes documentais, de compreender a história como um fenômeno geral, de estudar a música como elemento de erudição, assim como para compreender estilos musicais do presente e do passado, a proposta de Printz também permite avaliar os limites desta visão: a concepção científica não versa sobre um aspecto fundamental da música: seu caráter mágico, como remédio da alma humana.

Referências

ALLEN, Warren Dwight. Baroque Histories of Music. *The Musical Quarterly*, v. 25, n. 2, p. 195-209, 1939. Disponível em: <<http://www.jstor.org/stable/738908>>. Acesso em: 30 jun. 2017.

BLUTEAU, Raphael. *Vocabulario Portuguez & Latino*. Coimbra: Cia. de Jesus, 1728. 8 v. Disponível em: <<http://www.ieb.us:br/online/index.as>>. Acesso em: 23 jul. 2017.

BROCKHAUS, Heinz Alfred. Überlegungen zur Geschichte der Musikhistoriographie. *Musicological Annual*, v. 17, n. 1, p. 15-23, 1981.

BURNEY, Charles. *A General History of Music*. London: The Author, 1776-1789. Disponível em: <https://books.google.com.br/books?id=M-9CAAAAcAAJ&pg=PP7&hl=pt-BR&source=gbs_selected_pages&cad=2#v=onepage&q&f=false>. Acesso em: 20 jul. 2017.

CALVISIUS, Sethus. *Exercitationes musicae duae*. Leipzig: Apelius, 1600. Disponível em: <<http://tmg.huma-num.fr/en/content/calvisius-sethus-exercitationes-musicae-duae-1600>>. Acesso em: 20 jul. 2017.

CÍCERO, Marco Túlio. *On Divination [De Divinatione]*. London: Harvard University Press, 1923 (Loeb Classical Library). Disponível em: <<https://www.loebclassics.com/view/LCL154/1923/volume.xml>>. Acesso em: 10 jul. 2017.

_____. *De Oratore*. London: Harvard University Press, 1942 [46 a.C.]. (Loeb Classical Library)

- DAMMANN, Rolf. *Der Musikbegriff im deutschen Barock*. Laaber: Laaber, 1995.
- FISCHER, Kurt von. Musikgeschichtliches Denken in Europa bis zur Mitte des 18. Jahrhunderts. In: *Aufsätze zur Musik, aus Anlass des 80. Geburtstags von Kurt von Fischer*. Zürich: Hug, 1993. p. 22-28.
- FORKEL, Johann Nikolaus. *Allgemeine Geschichte der Musik*. Laaber [Leipzig]: Laaber Verlag [Schwickert], 2005 [1788-1802].
- HARTH, Dietrich. Geschichtschreibung. In: UEDING, Gert (Ed.). *Historisches Wörterbuch der Rhetorik*. Berlin: De Gruyter, 1992. p. 832-870.
- HAWKINS, John. *A General History of the Science and Practice of Music*. London: Payne, 1776. Disponível em <[http://imsl.org/wiki/A_General_History_of_the_Science_and_Practice_of_Music_\(Hawkins%2C_John\)](http://imsl.org/wiki/A_General_History_of_the_Science_and_Practice_of_Music_(Hawkins%2C_John))>. Acesso em: 20 jul. 2017.
- KIRCHER, Athanasius. *Musurgia Universalis sive Ars magna Consoni et Dissoni*. Roma: Corbelletti, 1650. Disponível em: <<http://echo.mpiwg-berlin.mpg.de/ECHODOCUVIEW/ECHOZOGILIB?mode=imagepath&url=/mpiwg/online/permanent/library/B398U3SN/>>. Acesso em: 3 jul. 2017.
- KOSELLECK, Reinhardt. *Futuro passado [Vergangene Zukunft]*. Rio de Janeiro [Frankfurt am Main]: Editora da PUC [Suhrkamp], 2015 [1979].
- _____. *O Conceito de História [Geschichte, Historie]*. São Paulo [Stuttgart]: Autêntica [Klett-Cotta], 2013 [1975].
- LUCAS, Mônica. Emulação de retóricas clássicas em preceptivas da *musica poetica*. *Opus*, n. 1, p. 71-94, 2014. Disponível em: <<http://www.anppom.com.br/revista/index.php/opus/article/view/103/93>>. Acesso em: 4 jul. 2017.
- MARPURG, C. W. (Ed.). *Historisch-Kritisch Beyträge zur Aufnahme der Musik*. Berlin: Schützens Witwe/G. A. Lange, 1754-1762. Disponível em: <https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Historisch-Kritische_Beytr%C3%A4ge_zur_Aufnahme_der_Musik_Bd.1.pdf?page=>. Acesso em: 11 fev. 2017.
- _____. *Kiritische Einleitung in die Geschichte und Lehrsätze der alten und neuen Musik*. Berlin: Lange, 1759. Disponível em: <[http://imsl.org/wiki/Kritische_Einleitung_in_die_Geschichte_und_Lehrs%C3%A4tze_der_alten_und_neuen_Musik_\(Marpurg,_Friedrich_Wilhelm\)](http://imsl.org/wiki/Kritische_Einleitung_in_die_Geschichte_und_Lehrs%C3%A4tze_der_alten_und_neuen_Musik_(Marpurg,_Friedrich_Wilhelm))>. Acesso em: 12 jul. 2017.
- MATTHESON, Johann. *Der Vollkommene Capellmeister*. Kassel [Hamburg]: Bärenreiter [Christian Herold], 1991 [1739].
- _____. *Grundlage einer Ehrenpforte*. Hamburg: Mattheson, 1740. Disponível em: <http://imsl.org/wiki/Grundlage_einer_Ehren-Pforte_%28Mattheson,_Johann%29>. Acesso em: 5 nov. 2012.
- MEISSCHEIN, Burckhardt. *Paradigm Lost: musikhistorischer Diskurs zwischen 1600 und 1960*. Köln: Dohr, 2010.

MIZLER, Lorenz Christoph. *Neu eröffnete musikalische Bibliothek, oder gründliche Nachricht nebst unpartheyischen Urtheil von musikalischen Schriften und Büchern*. Leipzig: Brauns Erben, 1739-54. Disponível em: <http://reader.digitale-sammlungen.de/de/fs1/object/display/bsb10599089_00005.html>. Acesso em: 5 jul. 2017.

MOZART, L. *Versuch einer gründlichen Violinschule*. Augsburg: Lotter, 1756. Disponível em: <[http://imsl.org/wiki/Versuch_einer_gr%C3%BCndlichen_Violinschule_\(Mozart,_Leopold\)](http://imsl.org/wiki/Versuch_einer_gr%C3%BCndlichen_Violinschule_(Mozart,_Leopold))>. Acesso em: 14 jul. 2017.

NETTL, Bruno. Music. Music. In: SADIE, S. (Ed.). *Grove Dictionary of Music and Musicians*. Oxford: Oxford University Press, 2014. Disponível em: <http://www.oxfordmusiconline.com/subscriber/article/grove/music/40476?q=music&search=quick&pos=1&_start=1#firsthit>. Acesso em: 10 jul. 2017.

OSTHOFF, Helmuth. Die Anfänge der Musikgeschichtsschreibung in Deutschland. *Acta Musicologica*, v. 5, n. 3, p. 97-107, 1933. Disponível em <<http://www.jstor.org/stable/932024>>. Acesso em: 3 jul. 2017.

PRAETORIUS, M. *Syntagma Musicum*, vol. 1. Kassel [Wolfenbüttel]: Bärenreiter [Author], 1615 [2013].

PRINTZ, Wolfgang. *Historische Beschreibung der edelen Sing- und Klingkunst*. Dresden: Niethen, 1690. Disponível em: <http://reader.digitale-sammlungen.de/de/fs1/object/display/bsb10527684_00005.html>. Acesso em: 20 jun. 2017.

SCHEIBE, J. A. *Abhandlung vom Ursprunge und Alter der Musik, insonderheit der Vokalmusik*. Altona u. Flensburg: Kort, 1754. Disponível em: <http://reader.digitale-sammlungen.de/de/fs1/object/display/bsb10599385_00005.html>. Acesso em: 6 jul. 2017.

MÚSICA DO TEMPO PRESENTE E INTENÇÃO DE ESCUTA¹

Carlos Palombini²

“Revolucionário será quem possa revolucionar-se.”
(Ludwig Wittgenstein, 1941-1944)³

Refaço, através da exposição diacrônica de excertos sobre a percepção aural escritos por Pierre Schaeffer entre 1938 e 1969, a trajetória que me leva da música eletroacústica ao estudo musical do funk carioca. Ela implica uma pedagogia baseada na reflexão sobre a escuta que poderia tomar para si o antigo moto empirista: *nihil est in intellectu quod non sit prius in sensu* – na formulação de Tomás de Aquino (2017). Confluem ao funk carioca problemas de nosso tempo: as culturas da diáspora africana nas Américas, a análise da música eletrônica dançante, a história das técnicas de produção musical, as garantias individuais, a segurança pública, a criminalização da pobreza, o racismo estrutural, a financeirização do espaço urbano. E “a massa [ainda] é a matriz onde se engendra hoje a atitude nova frente à obra de arte” (BENJAMIN, 1936, p. 63). Como entendê-la?

Metodologia

Embora os termos musicologia e história da música (musicologia histórica) sejam frequentemente empregados como sinônimos, “musicologia” aqui remete a uma prática interdisciplinar cujo ponto de convergência é a música,⁴ tomada por qualquer coisa de sonoro que se entenda como tal. Um dos componentes dessa interdisciplina é a história – “do tempo presente” não apenas porque as origens da música em questão, o funk carioca, possam ser localizadas na Segunda Guerra Mundial⁵ ou porque sua referência de análise, a música concreta, date do mesmo período, mas sobretudo porque procura desmascarar “a boa consciência das elites constituídas, em política como na

¹ Sou grato a Igor Reyner pela leitura e crítica deste ensaio.

² Universidade Federal de Minas Gerais / CNPq

³ Conforme a datação de Pichler (1991, p. 26); aforismo publicado em *Vermischte Bemerkungen* (WITTGENSTEIN, 1977). Exceto quando indicado em rodapé ou nas referências bibliográficas, excertos em língua estrangeira são dados em traduções do autor, mantidos os grifos originais.

⁴ Assim concebida, a musicologia não deixa de filiar-se, em outro espírito, à *Musikwissenschaft* de Guido Adler (1885). Ver Mugglestone e Adler (1981) para contexto histórico e tradução inglesa do artigo de Adler; ver Dudeque (2004) para uma tradução brasileira da tabela de Adler; ver Kerman (1985, p. 11-12) para etimologia e pragmática do termo *musicology*.

⁵ Nomeadamente, no *rhythm and blues* afro-norte-americano (BURNIM; MAULTSBY, 2006, p. 245-269).

Universidade" (LAGROU, 2013, p. 101).⁶ O modelo de interdisciplinaridade utilizado é o agonístico/antagonístico descrito por Georgina Born (2010, p. 211): diante dos limites intelectuais, estéticos, éticos ou políticos das disciplinas estabelecidas ou do estatuto da pesquisa acadêmica em geral, colocamo-nos em relação de diálogo autoconsciente, de crítica ou de oposição. Essa musicologia *relacional* busca abrir "um novo espectro epistemológico e ler as cores que nossos preconceitos haviam previamente apagado" (SERRES, 1980, p. 23-24). Articular historicamente o passado, Walter Benjamin (1985, p. 224) escreve em 1940, não significa conhecê-lo "como ele de fato foi", mas apropriar-se de uma reminiscência tal qual relampeia no momento de um perigo. Esse momento é o presente.

Se antropologia, relatos orais e etnografia desempenham seus papéis nessa pesquisa, e se um de seus objetivos é estabelecer relações entre morfologia sonora e organização social – pergunta análoga àquela formulada por Steven Feld em 1984⁷ –, por que não a realizar sob o signo da etnomusicologia? Para responder a essa pergunta, abandono a primeira pessoa do plural. Entendo ser mais produtivo desenvolver colaborações com antropólogos comprometidos com pesquisas musicais⁸ enquanto mantenho-me no campo da disciplina definida nos termos do parágrafo anterior. Em outras palavras, enquanto mantenho a diferença: "Suprimimos os prazeres agonísticos de continuar diálogos intersubdisciplinares?" (BORN, 2010, p. 206).

Ponto de partida

Minha pesquisa originou-se, na segunda metade dos anos 1980, de uma pergunta de compositor: de que modo as possibilidades de controle da *forma* e da *matéria*⁹ de uma nota musical oferecidas pelo sintetizador polifônico programável Roland Juno-60 se traduziriam em procedimentos de organização de sons? Na primeira metade dos anos 1980, Willy Corrêa de Oliveira analisava Estudos de Chopin segundo critérios eletroacústicos¹⁰ no Departamento de Música da USP. Ainda assim, minha interrogação não encontrava eco no meio

⁶ Sobre história do tempo presente, ver Garcia (2003), Lagrou (2003, 2013), Maranhão Filho (2009), Readman (2011) e Droit e Reichherzer (2013); para um estudo exemplar, ver o livro de Rousso (1990).

⁷ "Existem padrões de co-evolução, ecológicos e estéticos, a ligar o ambiente a padrões sonoros, materiais e situações?" (FELD, 1984, p. 38). Para uma tradução brasileira, ver Feld (2015), que parte de uma discussão entabulada por Lomax (1962).

⁸ Nomeadamente, Adriana Facina, professora do Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social do Museu Nacional da UFRJ, e Dennis Novaes, doutorando no mesmo programa; ver Facina e Palombini (2017) e Novaes e Palombini (2019).

⁹ "Imaginemos ser possível 'parar' um som para ouvir o que ele é em dado instante de nossa escuta: o que captamos é o que denominaremos sua *matéria*, complexa, situada na tessitura e nas relações matizadas da contextura sonora. Escutemos agora a história do som: tomamos consciência do desenvolvimento, na duração, do que fora fixado por um instante; de um *trajeto que dá forma a essa matéria*" (SCHAEFFER, 1966, p. 400). Ver também Chion (1983, p. 116).

¹⁰ Procedimento aplicado à Sonata Opus 57 de Beethoven por André Boucourechliev em 1963 e por Oliveira em 1979.

acadêmico. Em palestra no Espaço N.O¹¹ em 1979, o compositor Bruno Kiefer (1923-1987),¹² professor do Departamento de Música da UFRGS, dizia da música eletroacústica: “Não se usa mais, pois desumaniza a música”.¹³

Entretanto, o início dos anos 1980 via a popularização de instrumentos eletrônicos. Diferentemente do aparato dos estúdios de emissoras (RTF, WDR, RAI), universidades (Columbia-Princeton) e instituições como o Bell Labs, o GRM e o Ircam,¹⁴ acessível a grupos restritos de compositores,¹⁵ e diferentemente do Synclavier (1977), do Fairlight CMI (1979) ou da Linn LM-1 (1980), disponíveis para artistas com amplos recursos de produção, em geral vinculados à fonografia corporativa, a Roland TR-808 (1980) e o Roland TB-303 (1981) eram adquiridos, muitas vezes de segunda mão, por jovens, em sua maioria sem treino formal em música, para criarem os primeiros gêneros de música eletrônica dançante: a *house* e a *acid house* em Chicago; o *electrofunk* e o *electro* em Nova York; e o *techno* em Detroit (BREWSTER; BROUGHTON, 2000). Essas músicas e sua descendência chegariam ao Rio de Janeiro na forma de discos de vinil para animar um circuito de bailes proletários que se tornaria conhecido por *mundo funk* (VIANNA, 1988). Elas podem ser consideradas experimentais de acordo com os critérios definidos por Schaeffer no “Livro I” de *Traité des objets musicaux*; isto é, na medida em que se constroem na prática de um instrumentário novo.¹⁶

Artes-relé

Em meados dos anos 1970, os manuais de Robin Maconie (1976, p. 98-99) e Michael Nyman (1974, p. 40-41) apresentavam Pierre Schaeffer como o perdedor, técnica e intelectualmente subdotado, da contenda entre *musique concrète* e *elektronische Musik*. Em 1986 Macmillan Press lançou, organizada por Simon Emmerson, a primeira coletânea em língua inglesa de artigos sobre estética da música eletroacústica. O segundo, o terceiro e o quarto capítulos consistiam em trabalhos de compositores nascidos ou domiciliados na Inglaterra que remetiam a *Traité des objets musicaux* em função de suas práticas composicionais, mas não consideravam a diacronia do pensamento de Schaeffer, exposta por Sophie Brunet em 1977.

Ele se muda de Estrasburgo para Paris em 1936 a fim de trabalhar na rádio estatal, notoriamente defasada em relação a suas congêneres germânica e britânica (PIERRET, 1969, p. 133). Desde as primeiras décadas da radiodifusão na França (HUC; ROBIN, 1938; DESCAVES, 1962; JEANNENEY, 2001), os temas da arte radiofônica e da fidelidade das transmissões mobilizavam debates em crônicas, artigos e livros de Pierre Cusy e Gabriel Germinet (1926), Paul Deharme (1928, 1930), André Cœuroy (1930), Alex Virot (1930), Éric Sarnette (1934), Carlos

¹¹ Sobre o Centro Alternativo de Cultura Espaço N.O (1979-1999), ver Carvalho (2004).

¹² Sobre Bruno Kiefer, ver Mariz (2000, p. 495).

¹³ Sobre o problema da academização das vanguardas, ver Adorno (1988) e McClary (1989).

¹⁴ Para uma etnografia do Ircam, ver Born (1995).

¹⁵ O Composers' Desktop Project teria início em 1986.

¹⁶ Sobre a noção de música experimental, ver ainda Schaeffer (1957b).

Larronde (1936) e Paul Dermée (1938). Em abril de 1938, o “ex-aluno da Escola Politécnica” e “Engenheiro de Correios, Telégrafos e Telefones” (SCHAEFFER, 1938b, p. 322) estreia na seção “Crônica do rádio” da *Revue musicale*. E se pergunta: “Quais são os recursos reais da radiodifusão? Ela propicia o nascimento de uma arte original? Deve, ao contrário, ser capaz apenas de realizar, à perfeição, a tarefa de mensageira fiel das obras clássicas?” (SCHAEFFER, 1938b, p. 317). Para o autor,

A radiodifusão se acha, por assim dizer, “entre dois fogos”. Ela deve ser admiravelmente fiel à música que se incumbe de transmitir, mas, ao mesmo tempo, tanto mais original no exercício de seus próprios meios, tal qual o cinema, por quanto está a ponto de estragar tudo no embaraço extremo em que a colocam essas exigências contraditórias.

Na realidade, a única saída é ver as coisas com clareza, lidar frontalmente com a contradição e tomar as duas vias divergentes: uma conduz à eclosão de uma arte propriamente radiofônica, que seria para o som aquilo que o cinema é para a imagem; a outra, embora mais humilde, teria a nobre missão de transmitir da melhor forma possível a música tradicional aos ouvintes do mundo inteiro, e seu único alvo seria não uma perfeição inatingível, mas a mais alta fidelidade realizável. (SCHAEFFER, 1938b, p. 321).

A segunda crônica, “Vérités premières”, aparece em junho. O título remete ao ato fundador de sua investigação sobre a escuta: constatar as diferenças perceptivas entre as audições do som direto e do som transmitido por alto-falantes. Essas diferenças são ilustradas por exemplos extraídos da transmissão sinfônica. Uma orquestra ocupa um espaço significativo no palco: os violinos não se mesclam com os trompetes, e o contrabaixo não ocupa o mesmo lugar que a corneta de pistões. Já o alto-falante, caixa inclusa, toma o espaço de um executante, no máximo: no fundo de seu cone exíguo, o contrabaixo e a corneta de pistões coincidem. Ademais, qualquer que seja o número de microfones utilizados, há apenas um aparelho receptor, o que equivale a escutar com um único ouvido.¹⁷ Por fim, quando a recebemos em casa, nem os vizinhos nem os aparelhos toleram o volume sonoro e a gama de matizes da orquestra real – do piano mais sutil ao forte mais extremo –, e essa dinâmica é comprimida.

Ensaio sobre o rádio e o cinema: estética e técnica das artes-relé, um manuscrito começado em 1941 e abandonado em 1942, tornou-se conhecido através de excertos publicados, primeiro, por Marc Pierret em 1969 (p. 87-96), e depois, por Sophie Brunet em 1977 (p. 19-23), mas só foi dado à luz em 2010. Uma sucessão de infortúnios fez do período em que trabalhou nesse texto o mais nefasto da existência do autor: não bastasse a derrota militar na Batalha da França e o armistício de 22 de junho de 1940, em 19 de junho de 1941 Schaeffer

¹⁷ Essas observações são anteriores ao uso generalizado da estereofonia.

perde a esposa em circunstâncias dramáticas, e o endurecimento do regime de Vichy, anunciado pelo discurso “Sinto soprar um vento mau” do Marechal Pétain, em 12 de agosto de 1941, leva à liquidação, em março de 1942, da Associação Jeune France, que ele fundara em 22 de novembro de 1940 (CHABROL, 1990; NORD, 2007) e da qual foi afastado em dezembro de 1941. Schaeffer refugia-se em Marselha,¹⁸ onde lê,¹⁹ faz anotações²⁰ e discursa diante de uma secretária, que lhe datilografa a elocução. O termo *arte-relé* contrapõe-se ao termo *arte direta* e pode ter sido tomado da conferência “De l’Enseignement de la poétique au Collège de France”, escrita por Paul Valéry, em fevereiro de 1937:

A arte literária, derivada da linguagem e da qual a linguagem por sua vez se ressent, é portanto, entre as artes, aquela em que a convenção desempenha o papel mais importante; em que a memória intervém constantemente, através de cada *palavra*; que age sobretudo por *relé*, e não pela sensação direta, e coloca em jogo simultaneamente, e mesmo concorrentemente, as faculdades intelectuais abstratas e as propriedades emotivas e sensitivas. Ela é, de todas as artes, a que envolve e utiliza maior número de partes independentes (*som, sentido, formas sintáticas, conceitos, imagens...*). (VALÉRY, 1938, p. 13-14).

Essa ideia embasa o Quadro 1, extraído do *Ensaio* (73),²¹ no qual Schaeffer sumariza as possibilidades e limitações do cinema e do rádio em comparação com a linguagem:

	<i>Domínio concreto</i> ²²	<i>Domínio abstrato</i>
Linguagem	Expressão ²³ difícil Sugestão inadequada	Expressão adequada Sugestão fácil
Cinema e rádio	Expressão adequada Sugestão ilimitada	Expressão impossível Sugestão lacunar

Quadro 1: O cinema e o rádio se comparam à linguagem propriamente dita em função de seus recursos de *expressão* e *sugestão* nos domínios *concreto* e *abstrato*.

¹⁸ Sobre a vida cultural em Marselha durante a ocupação, ver Guiraud (1990).

¹⁹ Muitos dos conceitos desenvolvidos em *Traité des objets musicaux* explicitam suas fontes no *Ensaio*: as noções de *tema* e *versão* (BONALD, 1802, p. 139-140); a noção de *concreto* (POUCEL, 1940, p. iii); e a de fenomenologia (CLAUDEL, 1904, p. 8; SOURIAU, 1929, p. 163-164).

²⁰ Para uma amostra dessas notas, ver Schaeffer (2010a, p. 173-176).

²¹ Os números de página correspondem à tradução brasileira.

²² Sobre a noção de *concreto*, ver Schaeffer (2010a, p. 69, n. 17).

²³ O contraste entre “expressão” e “sugestão” deriva das noções de *linguagem-signo* e *linguagem-sugestão* de Frédéric Paulhan (1929, p. 17-18): “Em determinada sociedade, determinada época, há palavras e frases cujo destino preferencial é exprimir com precisão um fato, transmitir com exatidão uma ideia, uma impressão ou uma imagem, e cuja função deve geralmente parar aí. Outras palavras, outros arranjos de palavras, ao contrário, vão despertar longas séries de impressões, de ideias, de sentimentos e de atos”.

Por outro lado, em crônica sobre o teatro radiofônico publicada no vespertino *L'Intransigent* em primeiro de abril de 1930 e citada no *Ensaio* (48), Alex Virot utiliza o termo *relai*²⁴ para se referir a um aparelho de mixagem. O que é um relé? Segundo o *Dictionnaire historique de la langue française* de Alain Rey (2004, p. 3158), o verbo *relayer* se aplica “a um satélite de telecomunicações, a uma estação de rádio ou de televisão que retransmite uma emissão do emissor principal a outro emissor”. Rey data essa acepção de 1933. De acordo com o *Oxford English Dictionary*, o verbo *to relay* – em parte, um empréstimo do francês, em parte, formado no inglês, por conversão (OUP, 2017) – foi usado desde a segunda metade do século XIX com o sentido de “passar ou retransmitir (sinais telefônicos ou de rádio recebidos de outro local)”. Mas por que Schaeffer escolheria associar o rádio e o cinema a um termo que sublinha a concepção transmissiva que ele contestará?

Formada no final do século XIII pela combinação do prefixo *re* com o verbo picardo, valão e loreno *laier* (deixar, abandonar),²⁵ a palavra *relaier* designou originalmente o ato de “substituir os cães fatigados por cães descansados” na caça equestre. A partir do século XVI, ela foi empregada intransitivamente para “trocar os cães durante a caçada” e, por analogia, “trocar de cavalos”. No século XVII, a construção transitiva assumiu o sentido estendido de “substituir (alguém) num trabalho, numa ocupação” e passou a ser usada também na forma pronominal.

Do início do século XV ao início do século XIX, na Grã-Bretanha, o substantivo *relay* foi utilizado para “um conjunto de cães de caça (e ocasionalmente cavalos) descansados, a postos para assumirem seus papéis na caça a um cervo, em substituição àqueles já cansados”. Do início do século XVII ao último quartel do século XIX, um relé podia ser “um conjunto de cavalos descansados obtido ou mantido de prontidão em vários estágios de uma rota para acelerar a viagem”. No final do século XVII, o termo começou a associar-se a “um conjunto de pessoas escolhidas para se revezarem com outras na execução de certas tarefas”. A partir de meados do século XVIII, um relé podia ser “uma série de veículos designados para cobrir uma rota prescrita (geralmente em sequência)”.

Assim, por mais de meio milhar de anos, o substantivo relé foi sinônimo de atividades executadas de modo mais efetivo através da substituição de uma força-tarefa – animal, humana, motiva ou automotiva – exausta por outra nova. No segundo quartel do século XIX, concomitante com a domesticação da eletricidade, ocorre um deslocamento semântico. O novo relé é “um instrumento usado na telegrafia de longa distância a fim de fornecer, a uma corrente elétrica que é muito fraca para influenciar os instrumentos de gravação ou transmitir uma mensagem à distância necessária, a possibilidade de que o faça indiretamente por meio de uma bateria local colocada em contato com essa corrente” (OUP, 2017). Ao invés da substituição de unidades exaustas por outras novas, o ingresso de energia passa a acarretar o reforço de um agente (elétrico)

²⁴ A Academia Francesa recomendava a grafia antiga, *relai*, ainda em 1976 (REY, 2004, p. 3158).

²⁵ Sobre a controvérsia acerca da etimologia e da semântica de *laier*, ver Rey (2004, p. 3158).

por meio de um suprimento extrínseco. No uso atual, um relé se torna “qualquer dispositivo elétrico [...] por meio do qual uma corrente ou sinal em um circuito pode abrir ou fechar outro circuito”. No *Oxford*, o exemplo mais antigo desta acepção data de 1907. Embora esse relé não passe de um botão de ligar e desligar, uma relação com os sentidos anteriores subsiste: o circuito controlador pode afetar um circuito de saída de potência maior que a própria, e isso o habilita a ser considerado uma espécie de amplificador elétrico. Duas propriedades presidem a todos esses sentidos: *potenciação* e *ruptura*. Schaeffer define a relação entre artes diretas e artes-relé numa alegoria:²⁶

Vemos assim, nessa corrida em que competem a arte direta, em plena forma, e a arte-relé, em pleno ensaio, várias etapas, que geralmente definem três fases:

Primeira fase: o instrumento deforma a Arte.

Segunda fase: o instrumento transmite a Arte.

Terceira fase: o instrumento informa a Arte.

Na primeira fase perdoa-se tudo ao instrumento, porque lhe admiramos a novidade sem levá-lo a sério. Não se tem medo de sua concorrência. Aliás, é tão evidente ser-lhe impossível lutar que lhe admiramos sobretudo a boa vontade. Na segunda fase o instrumento aperfeiçoa-se e, longe de admirar tais aperfeiçoamentos, reclamamos de não ocorrerem com suficiente rapidez, porque é precisamente quando a imagem se assemelha ao modelo que defeitos e deformações aparecem. A arte direta espera ser escrupulosamente servida por esse relé, que poderá fornecer-lhe difusão inimaginável, facilidades inéditas. Pede-se agora ao instrumento não só mais do que ele pode dar, mas também aquilo que, por sua própria natureza, ele não pode dar. Vem por fim uma fase clássica, que o cinema está por atingir, mas da qual o rádio ainda dista bastante. Essa fase torna-se possível pelo conhecimento do instrumento, pela discriminação entre seus limites e suas possibilidades, e também entre seus dois papéis: retransmitir de certo modo o que tínhamos o hábito de ver e ouvir diretamente; exprimir de certo modo o que não tínhamos o hábito de ver e ouvir. (PIERRET, 1969, p. 91-92).

O duplo papel do instrumento das artes-relé ilustra a dupla função da reprodução mecanizada de Walter Benjamin: “*Por volta de 1900 a reprodução mecanizada havia atingido um estágio tal que não só começava a fazer das obras de arte do passado seu objeto e a transformar assim a ação das mesmas, mas chegava também a uma situação autônoma entre os procedimentos artísticos.*” (BENJAMIN, 1936, p. 41).

Em 1935, Benjamin enviou cópias de “*L’œuvre d’art à l’époque de sa reproduction mécanisée*” a bom número de intelectuais parisienses, entre os quais André Malraux (PALMIER, 2006, p. 285), que o mencionou em Londres perante a Associação Internacional dos Escritores em Defesa da Cultura, em 21

²⁶ Citada na redação sintética de 1969.

de junho de 1936 (MALRAUX, 1936), antes de citá-lo em “Esquisse d’une psychologie du cinéma”, em 1940:

No século XX, pela primeira vez, criaram-se artes inseparáveis de um meio mecânico de expressão; não suscetíveis de reprodução, mas expressamente destinadas à reprodução.²⁷ Os mais belos desenhos já podem ser reproduzidos de modo satisfatório; certamente ocorrerá o mesmo com as pinturas bem antes do fim do século. Mas nem desenhos nem pinturas foram feitos *para* serem reproduzidos. Eles constituem em si mesmos seu próprio fim (ver a esse respeito o trabalho notável do senhor Walter Benjamin). (MALRAUX, 1940, p. 71).

Schaeffer encontra a ideia de Benjamin no ensaio de Malraux, que ele cita: “essas artes do século XX, cuja natureza é de serem ‘inseparáveis de um meio mecânico de expressão’” (SCHAEFFER, 2010a, p. 32). E nota em seu diário: “artes de reprodução e artes consideradas em si; desenhos e quadros não feitos para serem reproduzidos (cf. Walter Benjamin)”.²⁸ O período em que trabalhou no *Ensaio* foi de passagens: de Vichy para Paris via Marselha; do luto ao prazer erótico pela mediação da secretária datilógrafa; da radiofonia à pesquisa sobre ruídos pela prática da arte radiofônica; dos movimentos de juventude católica ao cristianismo esotérico pela intercessão de George Gurdjieff (PIERRET, 1969, p. 112-119). Assim, quando Marc Pierret o interroga, em 1969:

Seria então exato e judicioso incorporar esse quarto de século de suas experimentações sonoras no tecido de um pensamento de escritor, de filósofo, se o senhor preferir? Em outras palavras, esses longos anos de experiência radiofônica e depois musical devem colocar-se entre as aspas de dois textos: o texto premonitório das *Artes-Relé*, inacabado, inédito, e o relato definitivo, meditado, publicado, de *Traité*, vinte e cinco anos depois? (PIERRET, 1969, p. 91).

Ele responde:

Creio que seja correto dizê-lo. Creio que em ambos os casos a linguagem (entenda-se também sua lógica, o traço que ela forma de um pensamento contínuo, os andaimes que fornece à imaginação, como a equação ao físico) serviu-me de notação e de baliza: voltada para o conhecimento adquirido, de modo a precisar-lhe a problemática; voltada para o desconhecido, de modo a vislumbrar-lhe o plano. (PIERRET, 1969, p. 91).

²⁷ “O filme fornece o exemplo de uma forma de arte cujo caráter é pela primeira vez integralmente determinado por sua reprodutibilidade” (BENJAMIN, 1936, p. 49).

²⁸ Diário, caixa “J3: Fin 41→ 47 après E”, caderno “P 24, P 25, P 26: fin 1941-1945, Occupation”, fascículo “P 24: Journal du Studio d’essai et notes philo et esthétique, janvier 42 à printemps 44”, consultado na residência de Jacqueline Schaeffer; transcrição de Jacqueline Schaeffer.

Depois de precisar a problemática do rádio, Schaeffer dedica-se à prática da arte radiofônica na Paris ocupada.

Música concreta

Em 1948 ele contava oito livros publicados, entre biografia (1934), teatro (1939, 1941, 1946b, 1947a, 1947b, 1948) e ensaio (1946a), e preparava-se para lançar seu primeiro romance (1949). Naquela primavera, a *pesquisa sobre ruídos* dá início a uma produção musical que terá na infância seu fastígio. Formulada num misto de diário e ensaio, essa pesquisa assume o caráter paradoxal de uma liberação em face da escrita:

Há um ano não faço mais que escrever. Tenho vontade de mudar. Sempre se escreve para dizer algo. De repente se descobre que seria necessário escrever para não dizer mais nada. Sou mesmo obrigado, se escrevo, a ser moral ou imoral, cômico ou trágico, simbólico ou naturalista. É aí que me invade a nostalgia da música, que Roger-Ducasse²⁹ diz amar “porque ela não quer dizer nada”. (SCHAEFFER, 1950, p. 31).

“Introduction à la musique concrète” situa-se no tempo e em seu espírito:

Convidamos o leitor a partilhar do diário de bordo de um cruzeiro solitário. Solitário quando se trata dessa música que denominamos “concreta” para que etimologia e embriologia coincidam. Bem pouco solitário, de fato, quando se trata de uma *atitude*, de um procedimento do espírito e de uma tomada de posição diante do evento.³⁰ O que se passa conosco quanto à música concreta é uma aventura corrente neste semi-século de claridade, neste século de semclaridade em que metade do quebra-cabeça ainda está toda embaralhada em sua caixa de surpresas. (SCHAEFFER, 1950, p. 30).

Há alusão a Igor Stravinsky (31), citação de Jean Roger-Ducasse (31), menção às colaborações de Pierre Billard (41)³¹ e Jean-Jacques Grunenwald,³² e declaração de independência quanto a John Cage (42), mas os passageiros de além-música embarcam sob anonimato. Desfaçamos de antemão um ledô engano: a música concreta não é a que se faz com sons gravados. Concreto é o

²⁹ Jean Jules Aimable Roger-Ducasse (1873-1954), compositor francês, aluno dileto de Gabriel Fauré e sucessor de Paul Dukas no Conservatório de Paris (1936-1946).

³⁰ Em 19 de maio de 1942, Francis Ponge havia lançado o livro *Le Parti pris des choses*, sobre o qual Jean-Paul Sartre publicaria um ensaio em 1944.

³¹ “Pierre Biard” no original (SCHAEFFER, 1950, p. 41), “Pierre Billard” na coletânea de Brunet (1977, p. 50), que possivelmente se refira ao realizador de teatro radiofônico (1921-2012).

³² Compositor, organista e improvisador (1911-1982), foi professor de órgão da Schola Cantorum e do Conservatório de Genebra, autor de trilhas de filmes de André Bresson.

que “diz respeito *aos sentidos* e não *ao sentido*” (SCHAEFFER, 1950, p. 51).³³ Essa escolha corresponde a uma inversão: “ao contrário do procedimento tradicional, que vai da partitura à execução, o procedimento concreto vai do material sonoro à organização” (PIERRET, 1969, p. 51):

MÚSICA HABITUAL (dita abstrata)	MÚSICA NOVA (dita concreta)
—	—
FASE I. Concepção (mental);	FASE III. Composição (material);
FASE II. Expressão (notada);	FASE II. Esboços (experimentação);
FASE III. Execução (instrumental).	FASE I. Materiais (fabricação)
(do abstrato ao concreto)	(do concreto ao abstrato)

A “música nova” é também um ato de transgressão do funcionário público:

Eu não poderia exagerar a importância dessa transigência que o leva a apoderar-se de três dúzias de objetos para fazer barulho sem a menor justificativa dramática, sem a menor ideia preconcebida, sem a menor esperança. E mais, com o secreto despeito de fazer o que não se deve, de perder seu tempo numa época séria em que o próprio tempo nos é medido. (SCHAEFFER, 1950, p. 32).

Embora os *Cinco estudos de ruídos* (MÂCHE; GORNE, 1980, p. 16-17) decorram, cada um, de um problema de realização, o tema da dissociação entre a percepção de qualidades sonoras e a percepção do evento produtor do som protagoniza o debate no papel de requisito da abstração musical. Nesse processo, a escuta se afirma e problematiza a criação:

Por um lado, do momento em que um disco está num prato, uma força mágica me conduz, me obriga a escutá-lo, por monótono que seja. Será que a gente se deixa levar *porque estamos envolvidos?* Não ignoro o quanto esses discos são maçantes e impossíveis de serem irradiados como tal. Mas sei que são extraordinários para escutar num *estado de espírito especial*, e sei também que os prefiro em estado bruto ao estado de vaga composição (decomposição) no qual terminei por isolar penosamente oito pseudocompassos de um pseudo-ritmo.

Baixo a agulha no início de determinado grupo rítmico. Levanto-a bem no fim, encadeio a outro e assim por diante. A

³³ Schaeffer retoma uma formulação do *Ensaio* de 1941-1942: “O uso que faço aqui da palavra ‘concreto’ é necessariamente mais restrito. Ela designa o que diz respeito *aos sentidos*, e não *ao sentido*.” (SCHAEFFER, 2010a, p. 69, n. 17).

imaginação tem tanta força quando *isolamos mentalmente* determinado elemento sonoro e nos esforçamos para realizar essa tomada de matéria pela agulha que, na hora, nos deixamos levar. Na realidade, quando se reescuta a frio o composto obtido após longas horas de paciência, não se acha mais que uma fragmentação grosseira de grupos rítmicos rebeldes a qualquer compasso. Você acredita lembrar que o trem bate um três por quatro, um seis por oito. O trem bate seu próprio compasso, perfeitamente definido, mas perfeitamente irracional. O mais monótono dos trens varia sem cessar, jamais toca no compasso. Transforma-se numa sucessão de isótopos singularmente gêmeos. É aí que estaria, para um ouvido exercitado, o prazer musical.

Esse prazer consistiria não em fazer o trem tocar no compasso, nos compassos de nossos solfejos elementares, por uma satisfação afinal bem vulgar, mas em aprender a escutar, a amar esse Czerny de um novo gênero, e sem a ajuda de nenhuma melodia, de nenhuma harmonia, desfrutar, em monotonia das mais mecânicas, o jogo de alguns átomos de liberdade, as improvisações imperceptíveis do acaso. *Diabolus in mecanica*. (SCHAEFFER, 1950, p. 38).

Um companheiro incógnito de viagem era Francis Ponge (1899-1988), que, na Argélia, escrevia em 31 de janeiro de 1948:

A cada instante do trabalho de expressão, à medida que escrevo, a linguagem reage, propõe suas próprias soluções, incita, suscita ideias, ajuda a formação do poema.

Nenhuma palavra é empregada que não seja logo considerada uma pessoa. Que a claridade que ela carrega consigo não seja utilizada; e a sombra que carrega também.

Quando aceito uma palavra na saída, quando deixo sair uma palavra, imediatamente devo tratá-la não como um elemento qualquer, um pedaço de madeira, uma peça de quebra-cabeça, mas como um peão ou uma figura, uma pessoa de três dimensões etc., e não posso dispor dela exatamente como bem entenda. (Cf. a frase de Picasso sobre minha poesia).³⁴

Cada palavra se impõe a mim (e ao poema) em toda a sua espessura, com todas as associações de ideias que comporta (que comportaria se estivesse só sobre fundo escuro). E todavia é necessário transpô-la... (PONGE, 1961, p. 33-34).

O excerto integra "My Creative Method",³⁵ publicado em Zurique em 1949 e em Paris em 1961, já como parte do livro *Méthodes*, segundo volume de *Le Grand Recueil* (PONGE, 1999, p. 441-809). Em junho de 1948, "Le Léopard" (PONGE,

³⁴ "O senhor, suas palavras, são como pequenos peões, o senhor sabe, pequenas estatuetas, elas giram e têm várias faces, cada palavra, e se iluminam umas às outras" (PONGE, 1999, p. 684).

³⁵ O título deriva de um artigo de Betty Miller (1947); ver Ponge (1999, p. 1089).

1999, p. 745-748), do terceiro volume do *Grand Recueil*, foi lido numa emissão do mesmo Club d'Essai (PONGE, 1999, p. lxxiii) onde se criava a música concreta. Em 1966 *Traité des objets musicaux* prestará tributo à escrita de Ponge, da qual Schaeffer dirá: “não obra de autor que tem a dizer, mas trabalho sobre as palavras que terminam por dizer mais que o autor sabia, e por encaminhá-lo a sentidos que ele próprio não reconhece senão em retrospecto” (SCHAEFFER, 1966, p. 658).

Tratado

As teorizações da música concreta prosseguem numa série de textos dos anos 1950, em particular no livro *À la Recherche d'une musique concrète* (1952) e nos artigos “Vers une Musique expérimentale” (1957), “Lettre à Albert Richard” (1957) e “Situation actuelle de la musique expérimentale” (1959). Este aparece em volume da *Revue musicale* que anuncia um *Acousmatique, ou traité des objets musicaux*, em resposta aos “principais enigmas lançados em 1952 por sua primeira obra” (SCHAEFFER, 1959, p. 72). O autor despendeu quinze anos na elaboração de *Traité*, “objeto de três, quatro, cinco redações inicialmente informes, aproximativas” (PIERRET, 1969, p. 97). A versão final começa a tomar corpo por volta de 1960.³⁶ Na introdução, “Situação histórica da música”, ele coloca em evidência “três fatos novos” (SCHAEFFER, 1966, p. 16-18) e “os três impasses da musicologia” decorrentes:

Um desses impasses é o das *noções musicais*. Não são apenas a escala e a tonalidade que as músicas mais aventurosas de nossa época, como as mais primitivas, terminam por negar, mas a primeira dessas noções: a de nota musical, arquétipo do objeto musical, fundamento de toda a notação, elemento de toda a estrutura, melódica ou rítmica. Nenhuma teoria e solfejo, nenhuma harmonia, seja atonal, pode dar conta de certa generalidade de objetos musicais, e principalmente daqueles que a maioria das músicas africanas ou asiáticas utilizam.

O segundo impasse é o das *fontes instrumentais*. Afora a inclinação dos musicólogos a referirem os instrumentos arcaicos ou exóticos a nossas normas, eles se viram subitamente desarmados diante das fontes novas de sons concretos ou eletrônicos que – surpresa! – se entendiam às vezes muito bem com instrumentos africanos ou asiáticos. Mais inquietante ainda era a possível desaparecimento da noção de instrumento. Instrumentos polivalentes ou sintéticos, tais seriam os ornamentos de nossas salas de concerto, a menos que um despojamento total sacramentasse a ausência de qualquer instrumento. Assistiríamos ao desaparecimento da orquestra e do regente, evidentemente ameaçados pelo sumiço das

³⁶ Sophie Brunet, que começara a trabalhar com Schaeffer em 1959, recebe então a oferta de um adiantamento para escrever seu segundo romance (o primeiro seria publicado em 1962) e a rejeita “para obrigar Schaeffer a escrever seu livro” (comunicação verbal de Brunet).

partituras, em via de serem substituídas por fitas magnéticas lidas por alto-falantes?

O terceiro impasse é o do *comentário estético*. Em seu conjunto, a abundante literatura devotada às sonatas, aos quartetos e às sinfonias soa oca. Só o hábito nos pode mascarar a pobreza e o caráter bizarro dessas análises. Quando se descartam as considerações complacentes, a montante e a jusante da obra, sobre o estado de espírito do compositor ou do exegeta, fica-se reduzido à mais seca das enumerações, em termos de tecnologia musical, de seus procedimentos de fabricação ou, na melhor das hipóteses, ao estudo de sua sintaxe. Nada, porém, de verdadeira explicação de texto. Quem sabe não haja razão para espanto? Quem sabe a boa música, por ser ela mesma linguagem, e linguagem específica, escape radicalmente de toda descrição e de toda explicação por meio de palavras?³⁷ Em todo caso, nos limitaremos a reconhecer que o problema é suficientemente importante para não poder camuflar-se, e a dificuldade não foi nem resolutamente confrontada nem claramente tratada.

A análise é indubitavelmente severa, mas um dia ou outro necessitaremos tomar ciência do esgotamento musicológico que ela denuncia. Se toda explicação se esquivar, seja ela nocional, instrumental ou estética, mais valeria confessar que, ao fim e ao cabo, *não sabemos grande coisa da música*. E pior, que o que sabemos é propício a nos desorientar ao invés de orientar-nos. (SCHAEFFER, 1966, p. 19-20).

Traité des objets musicaux: essai interdisciplines se organiza num “percurso ziguezagueante em sete saltos denominados ‘livros’” (SCHAEFFER, 1966, p. 11). O primeiro, “Fazer música”, trata da origem do instrumento e de suas relações com o desenvolvimento das linguagens musicais. O segundo, “Ouvir” (*entendre*), expõe o sistema das “quatro funções da escuta”.³⁸ O terceiro, “Correlações entre sinal físico e objeto musical”, analisa as percepções de altura, duração, intensidade e timbre em suas relações com as mensurações físicas de frequência, tempo, amplitude e espectro para caracterizá-las em termos de *anamorfoses* (deformações). O quarto, “Objetos e estruturas”, busca referências na filosofia, na fenomenologia, na Gestalt, na linguística, na fonética e na fonologia. O quinto, “Morfologia e tipologia dos objetos sonoros”, e o sexto, “Solfejo dos objetos musicais”, definem as cinco *operações* do solfejo do objeto sonoro, das quais apenas as duas primeiras – morfologia e tipologia – são efetivamente realizadas. O sétimo, “A música como disciplina”, depõe “a título mais pessoal” (12).

³⁷ A esse respeito, ver a abertura do artigo “Le Grain de la voix”, de Roland Barthes (1972).

³⁸ Enganosamente vertidas ao inglês por *modes of listening* (SCHAEFFER, 2017, p. 80-93).

Escutar

Schaeffer parte do *Dictionnaire de la langue française* de Émile Littré para desenvolver a semântica dos verbos *ouïr*, *écouter*, *entendre* e *comprendre*. Ele dirá mais tarde:

Insisti, ao final do *Tratado*, neste aspecto que praticara anos a fio, um pouco à maneira de Ponge. Não foi a palavra *pré*³⁹ ou *verre d'eau*⁴⁰ que explorei, mas, graças a Littré,⁴¹ as palavras-chave: *entendre*, *comprendre*, *ouïr*. Essas palavras, esses seixos⁴² gastos pelo uso, serviram-me de laboratório. Que digo eu, de Conselheiros, Ancestrais, Palavras Mestras! (PIERRET, 1969, p. 91).

A argumentação se desenvolve em sete etapas. A primeira sintetiza o verbete *entendre* (LITTRÉ, 1874, p. 1419-1421):

Entendre: dirigir seu ouvido a, por onde, receber impressões de sons. Ouvir (*entendre*)⁴³ barulho. Ouço (*j'entends*) falar na peça ao lado, percebo (*j'entends*) que me dizes novidades.

1. *Entendre-écouter*: ouvir (*entendre*) é ser suscetível a sons; escutar é dar ouvidos para ouvi-los (*entendre*). Às vezes não se ouve (*entend*), embora se escute, e frequentemente se ouve (*entend*) sem escutar.

2. *Entendre-ouïr*: essas duas palavras, muito diferentes na origem, são hoje completamente sinônimas. *Ouïr* era a palavra correta, pouco a pouco substituída por *entendre*, que é a figurada. *Ouïr* é perceber pelo ouvido; *entendre* é, propriamente, prestar atenção. Só o uso lhe deu o sentido desviado de ouvir. A única diferença é que *ouïr* tornou-se verbo defectivo de uso restrito. Quando o significado pode ser ambíguo, deve-se empregar *ouïr* sem hesitação. Assim, neste dito de Pacuvius sobre os astrólogos: *Il vaut mieux les ouïr que les écouter* (mais vale ouvi-los que escutá-los).⁴⁴ *Entendre* contrariaria o sentido da frase.

3. *Etimologicamente*: tender a, por onde, ter a intenção, o desígnio. *Comment l'entendez vous?* (Qual é sua intenção?).

4. *Entendre-concevoir-comprendre*: *entendre* e *comprendre* significam captar o sentido. Isso os distingue de *concevoir*, que significa apreender mentalmente. Entendo ou compreendo esta

³⁹ Cf. "Le Pré", *Nouveau Recueil* (PONGE 2002, p. 340-344).

⁴⁰ Cf. "Le Verre d'eau", *Méthodes* (PONGE, 1961, p. 115-173).

⁴¹ Sobre a mística do Littré em contraposição ao Robert, ver Ponge (1961, p. 19).

⁴² Cf. Tcholakian (1989).

⁴³ Toda a vez que "entender" não traduza o *entendre* de Schaeffer – isto é, na maioria dos casos – o termo francês aparecerá flexionado após a tradução. Sobre a impossibilidade de traduzir o verbo francês no "Livro II" de *Traité*, ver Palombini (1997).

⁴⁴ *Magis audiendum quam auscultandum censeo*, frase de Marcus Pacuvius (220 a.C.-130 a.C.), poeta, dramaturgo e pintor romano, citada por Michel de Montaigne em 1595 (p. 24).

frase, e não eu a concebo. Ao contrário, no verso de Boileau, *Ce qui se conçoit bien s'énonce clairement* (o que se concebe bem, enuncia-se claramente),⁴⁵ *entendre* ou *comprendre* não conviriam. A diferença de matiz entre *entendre* e *comprendre* é outra: a ideia de *entendre* é prestar atenção, ser versado em, ao passo que a de *comprendre* é tomar para si. Entendo alemão, eu o sei, sou versado nele. "Compreendo alemão" diria menos. (SCHAEFFER, 1966, p. 103-104).

Entendre carrega consigo uma ambiguidade fundamental: termo marcado no par oposicional *entendre/ouïr* (escutar/ouvir), onde significa "prestar atenção", em contraste com "perceber pelo ouvido"; termo não marcado no par oposicional *écouter/entendre* (escutar/ouvir), onde significa "ser suscetível a sons", em contraste com "dar ouvidos para ouvi-los". A segunda etapa especializa a lexicografia:

1. *Écouter* é prestar ouvido, interessar-se por. Dirijo-me ativamente a alguém ou a alguma coisa que me é descrita ou indicada por um som.
2. *Ouïr* é perceber pelo ouvido. Em oposição a escutar, que corresponde à atitude mais ativa, ouço o que me é dado na percepção.
3. De *entendre* reteremos o sentido etimológico: "ter uma intenção". O que ouço (*j'entends*), o que me é manifesto, é função dessa intenção.
4. *Comprendre*, tomar consigo, mantém relação dupla com escutar e ouvir (*entendre*). Compreendo o que visava em minha escuta graças àquilo que escolhi ouvir (*entendre*). Mas reciprocamente, o que já compreendi dirige minha escuta, informa o que ouço (*j'entends*). (SCHAEFFER, 1966, p. 104).

A terceira etapa ilustra a lexicografia através de exemplos que delineiam uma fenomenologia.

OUVIR

Para ser exato, nunca deixo de ouvir. Vivo num mundo que não cessa de estar aí para mim, e esse mundo é sonoro, tanto quanto tátil e visual. Desloco-me numa "ambiência" como numa paisagem. O silêncio mais profundo ainda é um fundo sonoro como outro qualquer, do qual se destacam então, com solenidade inusitada, o ruído de minha respiração e o ruído de meus batimentos cardíacos (cf. relatos de cosmonautas sobre o "silêncio espacial"). O que seria para nós a estranheza de um mundo subitamente privado dessa dimensão, podemos entrevê-lo graças a um incidente técnico, quando a faixa sonora de um

⁴⁵ *Ce que l'on conçoit bien s'énonce clairement, Et les mots pour le dire arrivent aisément*, versos de Nicolas Boileau (1674, p. 108) no "Chant premier" de *L'Art poétique*.

filme é bruscamente interrompida, ou em certos sonhos. Lembremos o de Baudelaire e sua “móveis maravilhas”, sobre as quais “pairava – terrível novidade – tudo para o olho, nada para o ouvido – um silêncio de eternidade”.⁴⁶ Como se o rumor contínuo que impregna até nosso sono⁴⁷ se confundisse com o sentimento de nossa própria duração.

Nem por isso ouvir é “ser suscetível a sons” que chegariam a meu ouvido sem atingir minha consciência. É de fato em relação a esta que o fundo sonoro adquire realidade. Adapto-me a esse fundo instintivamente, sem me dar conta sequer, ao elevar a voz quando seu nível aumenta. Ele se associa para mim ao espetáculo, aos pensamentos e às ações que acompanhava sem que eu me apercebesse, e às vezes bastará por si só para evocá-las. A música de um filme, à qual eu não havia prestado nenhuma atenção, tão absorto estava nas peripécias dramáticas, despertará, quando a escute (*entendrai*) ao rádio, as emoções que o filme havia provocado, antes mesmo que a tenha identificado formalmente. Sou por fim imediatamente alertado quanto a uma modificação brusca ou inusitada desse fundo sonoro do qual não tinha consciência: sabe-se do caso de pessoas que moram perto de uma estação ferroviária e despertam quando o trem não passa no horário.

Mas é verdade ser sempre indiretamente, por reflexão ou memória, que posso tomar conhecimento do fundo sonoro. Escuto (*j'entends*) soar o relógio de pêndulo. Sei que já soou. Apressado, reconstituo mentalmente as duas primeiras batidas, que *havia ouvido*, e situo a que escutei (*j'ai entendu*) como a terceira, ainda antes que soe a quarta. Não houvesse tentado saber a hora, eu ignoraria efetivamente que as duas primeiras haviam chegado à minha consciência. Falam comigo, penso em outra coisa. Meu interlocutor, ofendido, se cala. Escuto (*j'entends*) esse silêncio de mau agouro. Consigo extrair do fundo sonoro, antes de lá perder-se para sempre, a última metade da frase que ele pronunciara, e com um pouco de sorte consigo dar-lhe a réplica e persuadi-lo de que a distração era apenas aparente.

ESCUTAR

Suponhamos agora que eu escute esse interlocutor. É dizer que ao mesmo tempo não escuto o som de sua voz. Volto-me para ele submisso a sua intenção de comunicar-me algo, pronto para ouvir (*entendre*), do que ele oferece a minha audição, somente

⁴⁶ *Et sur ces mouvantes merveilles Planait (terrible nouveauté! Tout pour l'œil, rien pour les oreilles!) Un silence d'éternité*, Charles Baudelaire (1975, p. 103), “Rêve parisien”, *Les Fleurs du mal* (1861), originalmente publicado na *Revue contemporaine* em 15 de maio de 1860 (BAUDELAIRE, 1975, p. 1040). O poeta explica: “O movimento implica geralmente o ruído, a tal ponto que Pitágoras atribuía uma música às esferas em *movimento*. Mas o sonho, que separa e decompõe, cria a *novidade*” (BAUDELAIRE, 1975, p. 1043).

⁴⁷ Cf. o conhecido excerto sobre os ruídos de Paris na abertura de *La Prisonnière*, de Marcel Proust (1923, p. 9-10). Sobre a escuta em Proust, ver Reyner (2017).

aquilo que tenha valor de indicação semântica. Ele tem um sotaque do Midi que pode ter-me divertido quando o conheci, que noto ainda quando o reencontro depois de algum tempo, mas negligencio agora. (Todavia, quando lembre essa conversa, não intelectualmente, para recapitular os pontos trocados ou extrair-lhes conclusões, mas de modo espontâneo, ao retornar depois ao local onde ocorreu, reencontrarei não apenas as ideias trocadas, mas também aquele sotaque de certo Midi, aquele fraseado particular, aquela voz que reconheço sem hesitação entre outras tantas, a um conjunto de caracteres que não havia cessado pois de ouvir, embora possa ser completamente incapaz de analisá-lo).

Escutar, acabamos de ver, não é necessariamente interessar-se por um som. Não é mesmo senão excepcionalmente interessar-se por ele, mas, por seu intermédio, visar outra coisa.

No limite, chega-se ao ponto de esquecer essa passagem pela audição. Escutar alguém torna-se então praticamente sinônimo de obedecer (“Escuta teu pai!”) ou de dar crédito (assim, Pacuvius recomenda não escutar os astrólogos, mesmo que não possamos dispensar-nos de ouvi-los). Ao escutar o que me dizem, tendo, através das palavras, mas também ao largo de uma formulação talvez imperfeita, às ideias que me esforço para compreender.

Escuto um carro. Eu o situo, avalio sua distância, eventualmente reconheço-lhe a marca. Que sei do ruído que me forneceu esse conjunto de informações? A descrição que faria, se solicitado, seria tanto mais pobre quanto mais segura e rapidamente tivesse-me informado.

Ao contrário, é precisamente ao ruído do carro que presto ouvido se esse carro é o meu e me parece que o motor “faz um ruído esquisito”. Mas minha escuta permanece utilitária, pois procuro inferir informações quanto ao funcionamento do motor: incerto das causas, forçoso é passar primeiro por uma análise dos efeitos.

Posso, finalmente, escutar, como me havia proposto de início, com o objetivo único de *ouvir melhor* (*mieux entendre*). Essa análise, que até há pouco se impunha como etapa, torna-se alvo em si mesma. Voltado para o evento, eu aderiria a minha percepção, eu a utilizava sem o saber. Agora tomei distância, cesso de utilizá-la, estou *desinteressado*. Ela pode finalmente aparecer, *tornar-se objeto*. Escutar assim ainda é visar, através do som, instantâneo ele mesmo, outra coisa que não o som: uma espécie de “natureza sonora” que se dá na íntegra de minha percepção.

ENTENDRE

Podemos agora definir *entendre* em relação aos dois verbos precedentes.

a) *Ouir-entendre*

Começo por observar ser-me praticamente impossível não fazer seleção naquilo que ouço. O fundo sonoro não vem primeiro: ele só existe como tal num conjunto organizado onde efetivamente desempenha esse papel. Enquanto esteja ocupado com o que olho, penso ou faço, vivo realmente numa ambiência indiferenciada, sem perceber mais que uma qualidade global. Mas se permaneço imóvel, de olhos fechados, a mente vazia, é bem provável que não mantenha uma escuta imparcial por mais de um instante. Situo os ruídos, separo-os em próximos ou distantes, externos ou internos, e fatalmente começo a privilegiar uns em detrimento de outros. O tique-taque do relógio de pêndulo impõe-se, me obceca, apaga todo o resto. Involuntariamente imprimo-lhe um ritmo: tempo fraco, tempo forte. Incapaz de destruí-lo, tento ao menos substituí-lo. Chego a me perguntar como pude dormir um dia no mesmo quarto que esse relógio irritante. Mas basta um carro frear bruscamente lá fora para que eu esqueça. Pelo que sei agora, meu quarto bem poderia ser uma ilha de silêncio açoitada por rumores externos. Mas escuto (*j'entends*) baterem à porta; e o conjunto dessas organizações cambiantes mergulha de vez no fundo sonoro enquanto descerro os olhos e me levanto para abri-la.

Graças a tais mudanças, pude ao menos inventariar, por fragmentos e por surpresa, o pano de fundo sobre o qual se desenrolavam, e ainda dar-me conta de ser responsável por essas variações intermináveis. Quando minha intenção seja mais firme, a organização correspondente será tanto mais forte, e é aí que, paradoxalmente, terei a impressão de ser-me imposta do exterior. Assim, ao participar de uma conversa familiar entre várias pessoas, passarei de um tema e de um interlocutor a outro sem imaginar por um instante sequer a extravagante confusão de vozes, ruídos e risos a partir da qual realizo uma composição única, diferente daquela que cada um de meus companheiros realiza por conta própria. Para revelá-la, será preciso um registro frequentemente indecifrável, já que o gravador não escolhe nada.

b) Écouter-entendre

Que acontecerá caso eu, pelo contrário, escute para ouvir (*entendre*), seja porque ignoro a proveniência do objeto sonoro, o que me obriga a passar por sua descrição, seja porque a quero ignorar e interessar-me exclusivamente por ele? Seria um erro acreditar que ele vá revelar-se a mim com todas as suas qualidades porque o extraí do plano de fundo ao qual o relegara: continuarei a praticar seleções sucessivas, a considerar este ou aquele aspecto, um após outro.

Assim, quando olho uma casa, eu a situo na paisagem. Mas se continuar a interessar-me por ela, examinarei ora a cor da pedra, sua matéria, ora a arquitetura, ora o detalhe de uma escultura sobre a porta; logo retornarei à paisagem em função da casa para constatar que esta goza de “uma bela vista”, e a

verei de novo em seu conjunto, como o fizera de início, mas minha percepção estará enriquecida de minhas investigações precedentes. Ademais, está quase fora de minhas possibilidades enxergá-la com os mesmos olhos com que enxergaria um rochedo ou uma nuvem. Trata-se de uma casa, de uma obra humana concebida para abrigar humanos. É em função desse sentido que a vejo e aprecio. E minha investigação, bem como minha análise, variarão também a depender de serem meus olhos os de um futuro proprietário, os de um arqueólogo ou os de um esquimó especialista em iglus.

Encontraremos no próximo capítulo um tratamento detalhado do processo de *escuta qualificada*, cuja diversidade decorre de uma lei fundamental da percepção, que é a de proceder por “esboços sucessivos”, sem jamais esgotar o objeto; da multiplicidade de nossos conhecimentos e de nossas experiências anteriores (em função dos quais o objeto imediatamente se apresenta com diferentes sentidos ou significados); e da variedade de nossas intenções de escuta, daquilo ao qual tendemos. Contento-me aqui com um exemplo característico tomado de um romance de Max Frisch, *Homo faber*.⁴⁸

“Todas as manhãs despertava-me um barulho estranho, mescla de fábrica e música, um ruído inexplicável para mim, não muito alto, porém alucinante, como grilos. Devia ser um mecanismo qualquer, mas não consegui identificá-lo e, mais tarde, quando nos encaminhávamos à aldeia, para o desjejum, tudo já emudecera e não se via nada. [...]”

“Era domingo quando fizemos as malas [...], e verifiquei que o curioso barulho que me acordara todas as manhãs era música, o tinido de uma antiquada marimba, marteladas sem tonalidades, um horror de música, como que epilética. Tratava-se de qualquer festa ligada à lua cheia. Todas as manhãs, antes de trabalharem, tinham ensaiado para acompanhar as danças, cinco índios que golpeavam freneticamente o seu instrumento, uma espécie de xilofone de madeira do comprimento de uma mesa.”

As duas descrições evidentemente se correspondem. Alucinação, monotonia⁴⁹ e marteladas; ruído e ausência de tonalidades; rumor metálico⁵⁰ e golpes de martelo num xilofone. De sua cama, todas as manhãs, depois lá fora, no momento de partir, Walter Faber *ouviu praticamente a mesma coisa*.

⁴⁸ Max Rudolf Frisch (1911-1991), escritor e arquiteto suíço. *Homo faber* foi publicado em Frankfurt em 1957, em Paris em 1961, e no Rio de Janeiro em 1986. Cito da tradução brasileira de Herbert Caro (FRISCH, 1986, p. 52 e 59).

⁴⁹ O termo “monótono” aparece na versão francesa do primeiro parágrafo citado (SCHAEFFER, 1966, p. 109), mas não na brasileira (FRISCH, 1986, p. 52).

⁵⁰ A expressão “rumor metálico” aparece na versão francesa do primeiro parágrafo citado (SCHAEFFER, 1966, p. 109), mas não na brasileira (FRISCH, 1986, p. 52).

Não diremos o mesmo do que ele *escutou* (*a entendu*). No primeiro caso ele escutava (*entendait*) um *ruído* cuja causa procurava *explicar*; no segundo, informado das causas, ele *aprecia* uma *música*. O que era apenas “estranho” torna-se de repente “um horror”. A “alucinação”, que no primeiro caso aparecia como simples analogia descritiva (nosso herói não imaginando imputá-la diretamente aos grilos), é percebida com maior intensidade ao revelar-se resultado de frenética atividade instrumental, e torna-se então “como que epilética”. Após conseguir *qualificar* a escuta, Walter Faber começou a escutar (*entendre*) e depois a *compreender* em função de uma significação precisa.

COMPREENDER

De fato, informado não diretamente pelo objeto sonoro, que permanecia incerto, “mescla de fábrica e música”, mas pelo recurso da vista, ele *compreendeu* tratar-se de música.

Do mesmo modo que o herói de Max Frisch, posso compreender a causa exata do que ouvi (*j'ai entendu*) ao colocá-lo em relação com outras percepções, ou através de um conjunto mais ou menos complexo de deduções. Ou ainda, posso compreender, por meio de minha escuta, algo que não tenha senão um vínculo indireto com o que ouço (*j'entends*): constato simultaneamente que os pássaros se calam, que o céu está baixo, que o calor é sufocante, e compreendo que haverá tempestade.

Compreendo ao termo de um trabalho, de uma atividade consciente do espírito, que já não se contenta em acolher um significado, mas abstrai, compara, deduz, relaciona informações de fonte e natureza diversas; trata-se de precisar um significado inicial ou de extrair um significado suplementar.

Para a dona de casa, este ruído que lhe chega da sala ao lado e a faz sobressaltar-se está prenhe de sentido: é um ruído de queda ou de quebra. Ela o ouve (*l'entend*) como tal. Dá-se conta, ademais, de que o filho não está perto, lembra-se de que o vaso de porcelana chinesa foi imprudentemente colocado numa mesa a seu alcance, e compreende facilmente que a criança acaba de quebrá-lo.

Escuto e entendo o que me dizem, mas, ao identificar contradições no relato e compará-lo a certos fatos que, aliás, conheço, compreendo também que meu interlocutor mente. De súbito, minha desconfiança atizada passa a orientar diferentemente minha escuta, e compreendo também hesitações, certas mudanças no timbre da voz, e até “olhares que crerieis mudos”.⁵¹

⁵¹ Conforme a fala de Nero para Júnia na terceira cena do segundo ato do *Britannicus*, de Jean Racine (1670, p. 27): *j'entendrai des regards que vous croirez muets* (ouvirei olhares que creiereis mudos).

Como o último exemplo permite antever, às vezes se emprega indistintamente entender e compreender na acepção em que são sinônimos: captar o sentido. Tal ocorre quando afirmamos indiferentemente que “te compreendo” ou “te entendo”, ou quando nos queixamos de não compreender (ou entender) a música moderna. De fato, em ambos os casos, o ato de compreensão coincide exatamente com a atividade da escuta: todo o trabalho de dedução, comparação e abstração é integrado e ultrapassado bem além do conteúdo imediato, do “dado a entender”. (SCHAEFFER, 1966, p. 104-111).

A quarta etapa efetua a terceira síntese lexical:

1. Escuto o que me interessa.
2. Ouço, se não for surdo, o que se passa de sonoro a meu redor, quaisquer que sejam, aliás, minhas atividades e meus interesses.
3. Entendo em função do que me interessa, do que já sei e do que busco compreender.
4. Ao termo do entender, compreendo o que buscava compreender, aquilo em virtude do qual escutava. (SCHAEFFER, 1966, p. 113).

A quinta etapa desenvolve essa síntese e generaliza a fenomenologia:

1. O silêncio, supostamente universal, é perturbado por *um evento* sonoro. Pode ser evento natural (pedra que rola, cata-vento que guincha) ou emissão voluntária de som por instrumentista. Seja como for, o que escutamos espontaneamente neste nível é a anedota energética traduzida pelo som.
2. Correspondente ao evento objetivo, encontramos no ouvinte o evento subjetivo representado pela *percepção bruta* do som, ligada em parte a sua natureza física, em parte a leis gerais da percepção, que estamos autorizados a supor, grosso modo, serem as mesmas para todos os seres humanos (como o fazem as descrições dos gestaltistas).
3. Relacionada a experiências passadas, a interesses dominantes, atuais, essa percepção dá lugar a uma *seleção* e a uma *apreciação*. Diremos que tenha sido *qualificada*.
4. As percepções qualificadas orientam-se para uma forma particular de conhecimento, e o sujeito chega finalmente a *significados, abstratos* em relação ao próprio concreto sonoro. De modo geral, o ouvinte compreende neste nível certa *linguagem* dos sons. (SCHAEFFER, 1966, p. 114).

A sexta etapa desenvolve essa generalização:

1. Escuto o *evento*, procuro identificar a fonte sonora: “O que é? O que aconteceu?”. Não me detenho então no que percebo, dele me sirvo inadvertidamente. Trato o som como um *índice* que me assinala algo. É certamente o caso mais comum porque corresponde a nossa atitude mais espontânea, ao papel mais primitivo da percepção: prevenir um perigo, guiar uma ação. Essa identificação do evento sonoro com seu contexto causal geralmente é instantânea. Mas é possível também que, se os índices forem incertos, ela só se produza após diversas comparações e deduções. A curiosidade científica, embora coloque em jogo conhecimentos altamente elaborados, persegue um objetivo fundamentalmente semelhante ao da percepção espontânea do evento.

2. Ao contrário, posso voltar-me para essa percepção, que há pouco utilizava, e é diretamente a esse som que endereçarei a pergunta: “O que é?”. Quer dizer que o trato como objeto. É o que denominamos *objeto sonoro bruto*. (Esse tema será amplamente desenvolvido no livro IV.) Ele é aquilo que permanece idêntico através tanto do “fluxo de impressões” diversas e sucessivas que tenho dele quanto de minhas diferentes intenções a seu respeito. A segunda característica essencial de um objeto percebido é não se apresentar senão por esboços: no objeto sonoro que escuto há sempre *mais* para ouvir (*entendre*), ele é uma fonte inexaurível de potencialidades. Assim, a cada repetição de um som gravado, escuto o mesmo objeto: bem que jamais o ouça (*entende*) igualmente, que ele passe de desconhecido a familiar, que perceba sucessivamente diversos de seus aspectos, que ele não seja pois jamais idêntico, sempre o identifico como este objeto preciso.

3. É igualmente o mesmo objeto sonoro o que escutam diversos ouvintes reunidos em torno de um gravador magnético. Mas eles não ouvem (*entendent*) todos a mesma coisa, não selecionam e não apreciam igualmente, e na medida em que sua escuta toma assim partido por este ou aquele aspecto particular do som, ela dá lugar a esta ou àquela *qualificação do objeto*. Essas qualificações variam, como o ouvir (*entendre*), em função de cada experiência anterior e de cada curiosidade. Todavia, o objeto sonoro único, que torna possível essa multiplicidade de aspectos qualificados do objeto, subsiste na forma, digamos, de um halo de percepções, às quais as qualificações explícitas fazem referência implícita. Desse modo, quando concentro minha percepção qualificada no detalhe de uma casa – janela, escultura acima da porta –, nem por isso a casa está menos presente, e vejo essa janela ou essa escultura como partes dela.

4. Posso, por fim, tratar o som como um *signo* que me introduz em certo domínio de valores, e posso me interessar por seu *sentido*. O exemplo mais característico é certamente o da fala. Trata-se aqui de uma escuta semântica, centrada em signos semânticos. Entre as diversas escutas “significantes” possíveis,

naturalmente nos interessamos em particular pela escuta musical, que se refere a valores musicais e dá acesso a um sentido musical. Note-se que os valores dos quais falamos são, no limite, destacáveis de seu contexto sonoro, reduzido assim ao papel de suporte. Geralmente concordamos que a comunicação opere uma junção de espíritos. Nessa perspectiva, é natural que, nas duas extremidades do circuito, e notoriamente nesta, a da recepção, se abandone a contingência do veículo sonoro no interesse de seu conteúdo significativo. Os valores musicais tradicionais não se excetuam na medida em que os signos da música precedem sua realização sonora. É esta que nos esforçamos por melhorar em vista daqueles, e não o inverso. Eis por que pudemos falar, neste ponto 4, de significações abstratas; neste nível, o abstrato se opõe ao concreto material do nível 1. (SCHAEFFER, 1966, p. 114-117).

A sétima etapa apresenta a síntese final:

<p>4. COMPREENDER</p> <p>— para mim: signos — diante de mim: valores (sentido-linguagem)</p> <p>Emergência de um conteúdo do som e <i>referência</i> a noções extrassonoras, <i>confrontação</i> com estas.</p>	<p>1. ESCUTAR</p> <p>— para mim: índices — diante de mim: eventos exteriores (agente-instrumento)</p> <p><i>Emissão</i> do som.</p>	1 e 4: objetivo
<p>3. ENTENDRE</p> <p>— para mim: percepções qualificadas — diante de mim: objeto sonoro qualificado</p> <p><i>Seleção</i> de certos aspectos particulares do som.</p>	<p>2. OUVIR</p> <p>— para mim: percepções brutas, esboços do objeto — diante de mim: objeto sonoro bruto</p> <p><i>Recepção</i> do som.</p>	2 e 3: subjetivo
3 e 4: abstrato	1 e 2: concreto	

Esse “caminho de pensamento” (HEIDEGGER, 1997, p. 41; 2001, p. 11) desenha uma espiral de sentido duplo: centrífugo, em desenvolvimentos fenomenológicos que partem de exemplos para generalizações; centrípeto, em sínteses lexicais flexionadas pela fenomenologia. Temos, assim, em sístoles e diástoles sucessivas: (1) síntese lexical; (2) especialização da primeira síntese; (3) desenvolvimento fenomenológico ilustrado; (4) terceira síntese lexical; (5) desenvolvimento da terceira síntese por generalização da fenomenologia; (6)

terceiro desenvolvimento; (7) síntese final. Mais tarde, Schaeffer apresentará a versão existencial desse caminho de escuta:

Uma criança comunga. Ela se recolhe, faz silêncio, espera alguma coisa surgir de si ou de seu Visitante, coisa nem comum nem excessiva que aumente o sentimento recíproco da presença de mim para Ele e d'Ele para mim. Despojada de palavras, a adoração, antes de ser intenção, geralmente é atenção, mobilização da consciência.

Um homem se concentra (como emissários de outras civilizações ensinaram). Sem visitante externo, sem sacramento, sem signo sensível, é ainda um chamado por forças latentes, e também pela presença – daí a parada possível (esperemos), mas improvável, da agitação costumeira, do ruído de fundo da mente e suas infundáveis associações. Não falemos das receitas incertas, dos comentários ociosos, dos mal-entendidos prováveis.

Por fim, um ouvinte escuta um som (e não um discurso sonoro de dormir em pé nem uma música para sonhar, dançar, chorar ou sorrir). Colocamos à disposição de sua escuta certo fragmento de som que se repete, ao qual ele se dedica como se fixasse uma luz, uma maçaneta ou a linha do horizonte. Ele não recebe nem Deus nem o fluxo de seu corpo, mas um sinal do mundo exterior cuja imagem sonora se forma em sua consciência. Para considerá-lo, é necessário também prestar atenção e fazer silêncio, e paradoxalmente, para assimilá-lo, é necessário ainda despojar-se de tudo o que até então se sabia dele, descartar os sentidos, os índices e qualquer sugestão relativa ao sinal. Se o reescutarmos agora ou em algumas horas, em alguns dias, mais aprenderemos, não apenas sobre o objeto que consideramos, mas também sobre as faculdades do sujeito que somos, nos observando observar. Exatamente em que consiste o ensinamento? Faço pesquisa musical? Decifro-me a mim mesmo? Vou contar prosa, dizer-me psicólogo, musicólogo, semiólogo? Diante da experiência íntima, do verdadeiro proveito, míseras especialidades. (BRUNET, 1969, p. 211-212).

Esses parágrafos resumem três grandes períodos da vida de Schaeffer: o dos movimentos de juventude católica, que culminam na experiência de Jeune France no início dos anos 1940; o da "cristandade esotérica" de Gurdjieff, correspondente à primavera da música concreta em 1948; e o da pesquisa musical, associado ao Groupe de Recherches Musicales (GRM) e à criação do Service de la Recherche na passagem dos anos 1950 aos anos 1960. E reencontramos aqui Francis Ponge tal qual Ítalo Calvino o entendia em 1979:

Tomar um objeto dos mais humildes, um gesto dos mais quotidianos, e procurar considerá-lo fora de todo o hábito perceptivo, descrevê-lo fora de todo o mecanismo verbal gasto pelo uso. Eis que uma coisa indiferente e quase amorfa como

uma porta revela uma riqueza inesperada; ficamos subitamente felizes de encontrar-nos num mundo cheio de portas para abrir e fechar. E isso não por qualquer razão estranha ao fato em si (como o poderia ser uma razão simbólica, ou ideológica ou estetizante), mas apenas porque reestabelecemos uma relação com as coisas como coisas, com a diversidade entre uma coisa e outra, e com a diversidade entra cada coisa e nós. Inadvertidamente descobrimos que existir poderia ser uma experiência muito mais intensa e interessante e *verdadeira* que o corre-corre distraído no qual nossa mente calejou-se. (CALVINO, 1995, p. 253).

Seja na versão lexicográfico-fenomenológica ou na existencial, o objeto sonoro assume aspecto distinto do restritivo-normativo sob o qual costuma apresentar-se nos trabalhos sobre música eletroacústica, vulgarmente definido como “o som em si” (esse oxímoro), sem referência ao evento que o origina nem ao seu significado. O próprio Schaeffer desautoriza essa simplificação:

Enquanto reste uma incerteza na percepção quanto ao objeto final da escuta, em qualquer setor que se encontre, a investigação consistirá em colocar em evidência e a referir uns aos outros os objetos “parciais” do conjunto da atividade auditiva; assim, uma série de escutas, ao aprofundar o fenômeno, precisará os resultados simultaneamente nas quatro direções. (SCHAEFFER, 1966, p. 118).

Conclusão

Essa poética de escuta pode contribuir para dissipar a doxologia do funk carioca ao promover uma limpeza da situação aural. Ela pode contrabalançar o número crescente de estudos históricos, antropológicos, sociológicos, jurídicos, criminológicos, linguísticos e psicológicos sobre o tema ao dirigir o foco da investigação para a forma e a matéria sonoras. E ela permite que se coloquem problemas de história, antropologia, sociologia, direito, criminologia, linguística e psicologia em relação com características de sonoridade, como procurei mostrar em outros trabalhos (CACERES; FERRARI; PALOMBINI, 2014. FACINA; MOUTINHO; NOVAES; PALOMBINI, 2018. PALOMBINI, 2016, 2019).

“Meu papel essencial é o de comunicar uma forma de compreender, de sentir e de agir que pode parecer, do exterior, terrivelmente pessoal; na verdade, eu mesmo sou apenas um relé”, diz Schaeffer (apud BRUNET, 1969, p. 19). “Dizes que o alimento, o lugar, o ar e a sociedade te transformam e condicionam? Ora, tanto mais o fazem tuas opiniões, pois são elas que te determinam em tua escolha de alimento, lugar, ar e sociedade”, escreve Nietzsche (2017). “A capacidade que um sistema político tenha para tolerar e recuperar a reformulação de seus mitos fundadores constitui uma função crucial de sua adaptação, e portanto, de sua sobrevivência”, afirma Pieter Lagrou (2013,p. 102). Concluo com a epígrafe de Wittgenstein (1980: 45): “Revolucionário será quem possa revolucionar-se.”

Referências

- ADLER, Guido. Umfang, Methode und Ziel der Musikwissenschaft. *Vierteljahrsschrift für Musikwissenschaft*, Leipzig, v. 1, p. 5-20, 1885. Disponível em: <<http://goo.gl/Mms7nP>>. Acesso em: 27 jun. 2017.
- ADORNO, Theodor. The Aging of the New Music. Tradução de Robert Hullot-Kentor e Frederic Will. *Telos: Critical Theory of the Contemporary*, Candor (NY), v. 77, p. 95-116, 1988. DOI 10.3817/0988077095.
- AQUINO, São Tomás de. *Quaestiones disputatae de veritate: a quaestione II ad quaestionem IV*. Pamplona: Universidade de Navarra, 2017. Disponível em: <<http://goo.gl/KWj88q>>. Acesso em: 14 jul. 2017.
- BARTHES, Roland. Le Grain de la voix. *Musique en jeu*, Paris, v. 9, p. 57-63, 1972.
- BAUDELAIRE, Charles. *Œuvre complètes I*. Paris: Gallimard (Pléiade), 1975.
- BENJAMIN, Walter. Sobre o conceito da história. In: *Obras escolhidas I*. Tradução de Sergio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1985. p. 222-232.
- _____. L'Œuvre d'art à l'époque de sa reproduction mécanisée. *Zeitschrift für Sozialforschung*, Paris, ano 5, n. 1, p. 40-68, 1936. Disponível em: <<http://goo.gl/TPF8jB>>. Acesso em: 27 jun. 2017.
- BOILEAU, Nicolas. *Œuvres diverses du Sieur D *** avec le Traité du sublime ou du merveilleux dans le discours traduit du grec de Longin*. Paris: Denys Thyerry, 1674. Disponível em: <<http://bit.ly/2VBSuBC>>. Acesso em: 24 mar. 2019.
- BONALD, Louis-Gabriel-Ambroise de. *Législation primitive, considérée dans les derniers temps par les seules lumières de la raison*. V. 2. Paris: Le Clère, 1802. Disponível em: <<http://goo.gl/h2KiXY>>. Acesso em: 27 jun. 2017.
- BORN, Georgina. For a Relational Musicology: Music and Interdisciplinarity, Beyond the Practice Turn. *Journal of the Royal Musical Association*, Oxford, v. 135, n. 2, p. 205-243, 2010. DOI 10.1080/02690403.2010.506265.
- _____. *Rationalizing Culture: IRCAM, Boulez, and the Institutionalization of the Musical Avant-Garde*. Berkeley: University of California Press, 1995.
- BOUCOURECHLIEV, André. *Beethoven*. Paris: Seuil, 1963.
- BREWSTER, Bill; BROUGHTON, Frank. *Last Night a DJ Saved My Life: The History of the Disc Jockey*. Nova York: Grove Press, 2000.

- BRUNET, Sophie (Mauricette Boutinaud). *Le Soleil de Pâques*. Paris: Albin Michel, 1962.
- BRUNET, Sophie (Org.). *Pierre Schaeffer par Sophie Brunet suivi de Réflexions de Pierre Schaeffer*. Paris: Richard-Masse, 1969.
- _____. *La Revue musicale*, Paris, n. 303-305, 1977.
- BURNIM, Mellonee V.; MAULTSBY, Portia K. *African American Music: An Introduction*. Nova York e Londres: Routledge, 2006.
- CACERES, Gullermo; FERRARI, Lucas; PALOMBINI, Carlos. A era Lula/Tamborção: política e sonoridade. *Revista do Instituto de Estudos Brasileiros*, v. 58, p. 157-207, 2014. DOI 10.11606/issn.2316-901X.v0i58p157-207.
- CALVINO, Italo. *Perché leggere i classici*. Milão: Mondadori, 1995.
- CARVALHO, Ana Maria Albani de (Org.). *Espaço N.O.: Nervo Óptico*. Rio de Janeiro: Funarte, 2004.
- CHABROL, Véronique. L'Ambition de "Jeune France". In: RIOUX, Jean-Pierre (Org.). *La Vie culturelle sous Vichy*. Bruxelles: Éditions Complexe, 1990. p. 161-178.
- CHION, Michel. *Guide des objets sonores: Pierre Schaeffer et la recherche musicale*. Paris: INA/GRM e Buchet/Chastel, 1983.
- CLAUDEL, Paul. *Connaissance du temps*. Fucheu: Chez la Veuve Rozario, 1904.
- CŒUROY, André. *Panorama de la radio*. Paris: Éditions Kra, 1930.
- CUSY, Pierre; GERMINET, Gabriel. *Théâtre radiophonique: mode nouveau d'expression artistique*. Paris: Étienne Chiron, 1926.
- DALLET, Sylvie. *Itinéraires d'un chercheur: bibliographie commentée de l'œuvre éditée de Pierre Schaeffer*. Montreuil: Centre d'Études et de Recherche Pierre Schaeffer, 1996.
- DEHARME, Paul. *Pour un Art radiophonique*. Paris: Le Rouge et le Noir, 1930.
- _____. Proposition d'un art radiophonique. *La Nouvelle Revue française*, Paris, ano 15, n. 174, p. 413-422, 1 mar. 1928.
- DERMÉE, Paul. Radio-théâtre et littérature. In: HUC, Benjamin; ROBIN, François. *Histoire et dessous de la radio en France et dans le monde*. Paris: Les Éditions de France, 1938. p. 207-211.
- DESCAVES, Pierre. *Quand la Radio s'appelait "Tour Eiffel"*. Paris: La Table Ronde, 1962.

- DROIT, Emmanuel; REICHERZER, Franz. La Fin de l'histoire du temps présent telle que nous l'avons connue: plaidoyer franco-allemand pour l'abandon d'une singularité historiographique. *Vingtième Siècle: revue d'histoire*, Paris, v. 118, p. 121-145, 2013. DOI 10.3917/ving.118.0121.
- DUDEQUE, Norton. Sobre *Harmonia* de Arnold Schoenberg. Tradução de Marden Maluf. São Paulo: Editora da UNESP, 1999. *Per musi*, Belo Horizonte, v. 9, p. 114-123, 2004. Disponível em: <<https://bit.ly/2uG9Qgl>>. Acesso em: 1 abr. 2019.
- EMMERSON, Simon (Org.). *The Language of Electroacoustic Music*. Londres: Macmillan, 1986.
- FACINA, Adriana; MOUTINHO, Renan R.; NOVAES, Dennis; PALOMBINI, Carlos. O errado que deu certo: *Deu onda*, o debate da harmonia e a construção da batida numa produção paulistana de funk carioca. *Opus*, s.l., v. 24, n. 1, p. 222-263, 2018. DOI: 10.20504/opus2018a2411.
- FACINA, Adriana; PALOMBINI, Carlos. O Patrão e a Padroeira: momentos de perigo na Penha, Rio de Janeiro. *Mana: estudos de antropologia social*, Rio de Janeiro, v. 23, n. 2, p. 341-370, 2017. DOI 0.1590/1678-49442017v23n2p341.
- FELD, Steven. Simpósio sobre sociomusicologia comparativa: Estrutura sonora como estrutura social. Tradução de Daniel C. Avila. *Sociedade e cultura*, Goiânia, v. 18, n. 1, p. 177-194, 2015. Disponível em: <<http://goo.gl/XFG8z6>>. Acesso em: 27 jun. 2017.
- _____. Sound Structure as Social Structure. *Ethnomusicology*, Bloomington, v. 28, n. 3, p. 383-409, 1985. DOI 10.2307/851232.
- FRISCH, Max. *Homo faber*. Tradução de Herbert Caro. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.
- _____. *Homo faber*. Tradução de Philippe Pilliod. Paris: Gallimard, 1961.
- _____. *Homo faber*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1957.
- GARCIA, Patrick. Essor et enjeux de l'histoire du temps présent au CNRS. *La Revue pour l'histoire du CNRS*, Paris, n. 9, 2003. DOI 10.4000/histoire-cnrs.562.
- GUIRAUD, Jean-Michel. Marseille, cité-refuge des écrivains et des artistes. In: RIOUX, Jean-Pierre (Org.). *La Vie culturelle sous Vichy*. Bruxelas: Éditions Complexe, 1990. p. 377-400.
- HEIDEGGER, Martin. *Ensaio e conferências*. Tradução de Emmanuel Carneiro Leão. Petrópolis: Vozes, 2001.

_____. A questão da técnica. Tradução de Marco Aurélio Werle. *Cadernos de tradução*, São Paulo, v. 2, p. 40-93, 1997.

HUC, Benjamin; ROBIN, François. *Histoire et dessous de la radio en France et dans le monde*. Paris: Les Éditions de France, 1938.

IMBS, Paul. *Trésor de la langue française: dictionnaire de la langue du xix^e et du xx^e siècle (1789-1960)*. Paris: CNRS e Gallimard, 1971-1994. Disponível em: <<http://atilf.atilf.fr>>. Acesso em: 3 jul. 2017.

JEANNENEY, Jean-Noël (Org.). *L'Écho du siècle: dictionnaire historique de la radio et de la télévision en France*. 2. ed. atual. Paris e Issy-les-Moulineaux: Hachette e Arte, 2001.

KERMAN, Joseph. *Musicology*. Londres: Fontana e Collins, 1984.

LAGROU, Pieter. De l'Histoire du temps présent à l'histoire des autres: comment une discipline critique devint complaisante. *Vingtième Siècle: revue d'histoire*, Paris, v. 118, p. 101-119, 2013. DOI 10.3917/ving.118.0101.

_____. Ou Comment se Constitue et se Développe un Nouveau Champ disciplinaire. *La Revue pour l'histoire du CNRS*, Paris, n. 9, 2003. DOI 10.4000/histoire-cnrs.561.

LARRONDE, Carlos. *Théâtre invisible*. Paris: Denoël et Steele, 1936. Disponível em: <<http://goo.gl/b8ho5M>>. Acesso em: 27 jun. 2017.

LITTRÉ, Émile. *Dictionnaire de la langue française*. V. 2. Paris e Londres: Hachette, 1874. Disponível em: <<http://goo.gl/ocUHE2>>. Acesso em: 7 jul. 2017.

LOMAX, Alan. Song Structure and Social Structure. *Ethnology*, Pittsburgh, v. 1, n. 4, p. 425-451, 1962. DOI 10.2307/3772850.

MÂCHE, Geneviève; GORNE, Annette Vande. *Répertoire acousmatique 1948-1980*. Paris: INA-GRM, 1980.

MACONIE, Robin. *The Works of Karlheinz Stockhausen*. Oxford: Oxford University Press, 1976.

MALRAUX, André. Esquisse d'une psychologie du cinéma. *Verve*, Paris, v. 8, p. 69-73, 1940.

_____. Sur l'Héritage culturel. *Commune*, Paris, v. 37, p. 1-9, 1936.

MARANHÃO FILHO, Eduardo Meinberg de Albuquerque. Para uma história do tempo presente: o ensaio de nós mesmos. *Revista Catarinense de História*, Florianópolis, n. 17, p. 137-151, 2009. Disponível em: <<http://goo.gl/DP5Dwc>>. Acesso em: 3 jul. 2017.

- MARIZ, Vasco. *História da música no Brasil*. 5. ed. rev. e aum. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2000.
- MCCLARY, Susan. Terminal Prestige: The Case of Avant-Garde Music Composition. *Cultural Critique*, Minneapolis, n. 12, p. 57-81, 1989. DOI 10.2307/1354322.
- MILLER, Betty. The Creative Method of Francis Ponge. *Horizon: A Review of Literature and Art*, Londres, v. 16, n. 92, p. 214-220, 1947. Disponível em: <<http://goo.gl/4A5R5C>>. Acesso em: 8 jul. 2017.
- MONTAIGNE, Michel de. *Les Essais de Michel seigneur de Montaigne: édition nouvelle trouvée après le décès de l'auteur, revue et augmentée par lui d'un tiers plus qu'aux précédentes impressions*. Paris: Abel L'Angelier, 1595. Disponível em: <<http://goo.gl/F9Kz7v>>. Acesso em: 10 jul. 2017.
- MUGGLESTONE, Erica; ADLER, Guido. Guido Adler's "The Scope, Method, and Aim of Musicology" (1885): An English Translation with an Historico-Analytical Commentary. *Yearbook for Traditional Music*, Liubliana, v. 13, p. 1-21, 1981. DOI 10.2307/768355.
- NIETZSCHE, Friedrich. Nachgelassene Fragmente 1880-1882, Frühjahr — Herbst 1881, 11[143]. *Digitale kritische Gesamtausgabe: Werke und Briefe*. Paris: CNRS, 2017. Disponível em: <<http://goo.gl/mn9hJd>>. Acesso em: 13 jun. 2017.
- NORD, Philip. Pierre Schaeffer and Jeune France: Cultural Politics in the Vichy Years. *French Historical Studies*, Durham (NC), v. 30, n. 4, p. 685-709, 2007. DOI 10.1215/00161071-2007-012.
- NOVAES, Dennis; PALOMBINI, Carlos. O Labirinto e o Caos: narrativas proibidas e sobrevivências num subgênero do funk carioca. In: FACINA, Adriana; LOPES, Adriana Carvalho; SILVA, Daniel N. (Org.). *"Nó em pingo d'água": rastros de sobrevivências*. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2019. No prelo.
- NYMAN, Michael. *Experimental Music: Cage and Beyond*. New York: Schirmer, 1974.
- OLIVEIRA, Willy Corrêa de. *Beethoven: proprietário de um cérebro*. São Paulo: Perspectiva, 1979.
- OUP (Oxford University Press). *Oxford English Dictionary Online*. Oxford: Oxford University Press, 2017. Disponível em: <<http://www.oed.com>>. Acesso em: 4 jul. 2017.
- PALMIER, Jean Michel. *Walter Benjamin: le chiffonnier, l'Ange et le Petit Bossu*. Paris: Klincksieck, 2006.
- PALOMBINI, Carlos. A Danceable Shower of Bullets: Sound Morphologies, Conrescence and Neurosis in the Genesis of an EDM Beat. *Dancecult*:

Journal of Electronic Dance Music Culture, Leeds, v. 11, n. 1, 2019, no prelo.

_____. Do Volt-Mix ao Tamborzão: morfologias comparadas e neurose. *Anais do Simpom*, Rio de Janeiro, UNIRIO, n. 4, p. 30-50, 2016. Disponível em: <<http://goo.gl/uAed4p>>. Acesso em: 29 jul. 2017.

_____. Num gabinete em Marselha, um jovem engenheiro sonha. In: SCHAEFFER, Pierre. *Ensaio sobre o rádio e o cinema: estética e técnica das artes-relé, 1941-1942*. Texto estabelecido por Sophie Brunet e Carlos Palombini, com a colaboração de Jacqueline Schaeffer. Tradução de Carlos Palombini. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010. p. 105-149.

———. As quatro escutas. Campinas: inédito, 1997. Disponível em: <<http://bit.ly/2YONPK1>>. Acesso em: 4 abr. 2019.

PAULHAN, Frédéric. *La Double Fonction du langage*. Paris: Félix Alcan, 1929.

PICHLER, Alois. *Ludwig Wittgenstein, Vermischte Bemerkungen: Liste der Manuskriptquellen*. Bergen: Universitetet i Bergen, 1991. Disponível em: <<http://bit.ly/2CVbiQn>>. Acesso em: 3 abr. 2019.

PIERRET, Marc. *Entretiens avec Pierre Schaeffer*. Paris: Pierre Belfond, 1969.

PONGE, Francis. *Œuvre complètes II*. Paris: Gallimard (Pléiade), 2002.

_____. *Œuvre complètes I*. Paris: Gallimard (Pléiade), 1999.

_____. *Méthodes*. Paris: Gallimard, 1961.

_____. My Creative Method. *Trivium*, Zurique, v. 2, n. 7, p. 89-113, 1949.

_____. *Le Parti pris des choses*. Paris: Gallimard, 1942.

POUCEL, Victor. *Mystique de la terre: la parabole du monde*. Paris: Plon, 1940.

PROUST, Marcel. *À la Recherche du temps perdu VI: La Prisonnière (Sodome et Gomorrhe III)*. V. 1. Paris: La Nouvelle Revue Française, 1923.

RACINE, Jean. *Britannicus*. Paris: Claude Barbin, 1670. Disponível em: <<http://goo.gl/RjyQoW>>. Acesso em: 11 jul. 2017.

READMAN, Kristina Spohr. Contemporary History in Europe: From Mastering National Pasts to the Future of Writing the World. *Journal of Contemporary History*, Londres, v. 46, n. 3, p. 506-530, 2011. DOI 10.1177/0022009411404583.

REY, Alain (Org.). *Dictionnaire historique de la langue française*. Ed. aum. V. 3. Paris: Le Robert, 2004.

REYNER, Igor. Listening in Proust. Tese (Doutorado). Departamento de Francês, King's College London, Londres, 2017.

- ROUSSO, Henry. *Le Syndrome de Vichy: de 1944 à nos jours*. 2. ed. rev. e amp. Paris: Seuil, 1990.
- SARNETTE, Éric. *La Musique et le micro: résumé et abrégé des travaux d'Éric Sarnette*. Paris: Office Général de la Musique, 1934.
- SARTRE, Jean-Paul. L'Homme et les choses. *Poésie 44*, Villeneuve-lès-Avignon e Paris, v. 20, p. 58-71; e v. 21, p. 74-92, 1944.
- SCHAEFFER, Pierre. *Treatise on Musical Objects: An Essay across Disciplines*. Tradução de Christine North e John Dack. Oakland (Cal.): University of California Press, 2017.
- _____. *Ensaio sobre o rádio e o cinema: estética e técnica das artes-relé, 1941-1942*. Texto estabelecido por Sophie Brunet e Carlos Palombini, com a colaboração de Jacqueline Schaeffer. Tradução de Carlos Palombini. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010a.
- _____. *Essai sur la radio et le cinéma: esthétique et technique des arts-relais, 1941-1942*. Édition établie par Sophie Brunet et Carlos Palombini. Paris: Allia, 2010b.
- _____. *Traité des objets musicaux: essai interdisciplines*. Paris: Seuil, 1966.
- _____. Situation actuelle de la musique expérimentale. *La Revue musicale*, Paris, n. 244, p. 10-17, 1959.
- _____. Lettre à Albert Richard. *La Revue musicale*, Paris, n. 236, p. iii-xvi, 1957a.
- _____. Vers une Musique expérimentale. *La Revue musicale*, Paris, n. 236, p. 11-27, 1957b.
- _____. *À la Recherche d'une musique concrète*. Paris: Seuil, 1952.
- _____. Introduction à la musique concrète. *Polyphonie*, Paris, v. 6, p. 30-52, 1950.
- _____. *Les Enfants de cœur*. Paris: Seuil, 1949.
- _____. *Cantate à l'Alsace*. Paris: La Revue des Jeunes, 1948a.
- _____. *Jeu du Pain et du Vin*. Paris: La Revue des Jeunes, 1948b.
- _____. *Mystère des Rois Mages*. Paris: La Revue des Jeunes, 1947.
- _____. *Amérique, nous t'ignorons*. Paris: Seuil, 1946a.
- _____. *Jeux profanes*. Paris: Bordas, 1946b.
- _____. *Tobie, d'après la Bible*. Paris: Seuil, 1939.
- _____. Vérités premières. *La Revue musicale*, Paris, v. 19, n. 184, p. 414-415, 1938a.

- _____. Problème central de la radiodiffusion. *La Revue musicale*, Paris, v. 19, n. 183, p. 317-322, 1938b.
- _____. *Clotilde Nicole, 1910-1932*. Paris: Desclée, 1934.
- SCHAEFFER, Pierre (Org.). *La Revue musicale*, Paris, n. 274-275, 1959.
- SCHAEFFER, Pierre; BARBIER, Pierre. *Portique pour une fille de France*. Paris e Clermont-Ferrand: Chiron, 1941.
- SERRES, Michel. *Hermès V: Le Passage du nord-ouest*. Paris: Minuit, 1980.
- SOURIAU, Étienne. *L'Avenir de l'esthétique: essai sur l'objet d'une science naissante*. Paris: Félix Alcan, 1929.
- TCHOLAKIAN, Marie-Thérèse. La Pierre dans la poésie de Ponge. *Études françaises*, Montreal, v. 25, n. 1, p. 89-113, 1989. DOI 10.7202/035775ar.
- VALÉRY, Paul. *Introduction à la poétique*. Paris: Gallimard, 1938.
- _____. *Variété III*. Paris: Gallimard, 1936.
- VIROT, Alex. Le Problème des bruits. *L'Intransigeant*, Paris, ano 51, n. 18.425, p. 7, 1 abr. 1930. Disponível em: <<http://goo.gl/RdqqnR>>. Acesso em: 27 jun. 2017.
- VIANNA, Hermano. *O mundo funk carioca*. Rio de Janeiro: Zahar, 1988.
- WITTGENSTEIN, Ludwig. *Culture and Value*. Tradução de Peter Winch. Chicago: The University of Chicago Press, 1980.
- _____. *Vermischte Bemerkungen*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1977.

“A PALAVRA CANTADA NÃO É A PALAVRA FALADA”: A CANÇÃO POPULAR NO ENSINO DE HISTÓRIA

Rainer Gonçalves Sousa¹

O processo de compreensão das experiências passadas se apresenta das mais variadas formas na vida do homem. Dentro e fora dos limites da educação formal, são diversos os elementos que esbarram cotidianamente na vida dos indivíduos, sendo responsáveis pela criação de narrativas sobre a sua própria vida e a vida do meio no qual ele se insere. Entre tantos vestígios, há uma grande dificuldade em relatar quais dessas vozes do passado têm maior importância e quais delas ressoam com maior frequência na identidade dos sujeitos e dos povos.

Apesar de não haver delimitação exata, não se pode negar que – no contexto brasileiro – a música tem um grande protagonismo nesses encontros dos homens com o seu passado. Nos mais distintos períodos da história do país, a construção sonora produzida pela música foi capaz de revelar determinados ordenamentos sociais, explicitar crenças, criar uma imagem sobre certos lugares e colocar em debate os problemas cotidianos.

No âmbito da história produzida academicamente, essa importância da música se desenvolveu de modo bastante peculiar, com visível avanço no final do século XX. De lá para cá, o registro de dissertações e teses nos permite dizer que, mesmo que ainda haja muito material a ser pesquisado, já não faz muito sentido afirmar que esse campo de pesquisa ainda esteja dando seus primeiros passos. De fato, à medida em que os historiadores se aproximam da música como fonte histórica, maiores são seus desafios e maior é a necessidade de se aproximar das outras áreas do conhecimento que também lidam cotidianamente com essa expressão artística específica.

Cabe aqui salientar que o enlace entre a História e a música também se desenvolveu em outro âmbito bastante importante: o do ensino de História. Nesse sentido, já é possível encontrar propostas prontas para trazer a música para as aulas de história, bem como relatos de sua aplicação bem-sucedida. Logo, assim como no meio acadêmico, essa prática passa a ser cada vez mais comum e, conseqüentemente, oportuniza outros modos de se pensar e debater sobre as experiências dos homens que viveram no passado.

No entanto, é importante salientar que – mesmo havendo um certo paralelismo nos desenvolvimentos de “História e Música” e de “Ensino de História e Música” – esse último campo vive uma recente revolução um tanto quanto mais dinâmica e desafiadora que a do primeiro. Isso porque, ao contrário da história acadêmica, o ensino de história esteve por muito tempo excluído do campo histórico, entendido apenas como uma questão de ordem didática que só poderia e/ou deveria ser tratado pela própria Pedagogia.

¹ Instituto Federal de Goiás - Campus Goiânia.

Nas últimas duas décadas, a introdução de algumas leituras provenientes de uma matriz de reflexão alemã trouxe uma transformação profunda nesse quadro. Entre os autores, Jörn Rüsen se destaca como historiador que defende a tese de que, “antes que se considerassem ‘cientistas’” – principalmente antes do século XIX –, os historiadores discutiam “as regras e os princípios da composição da história como problemas de ensino e aprendizagem” (2006, p. 8). Depois disso, “a didática da história não era mais o centro da reflexão dos historiadores sobre a sua própria profissão” (RÜSEN, 2006, p. 8).

Com esse tipo de crítica, Rüsen dá um passo à frente ao defender que a separação entre História e ensino de História deveria ser superada, sendo então necessário sair dessa perspectiva em que a História somente se justifica pela sua própria existência. Afinal, a partir do momento em que as narrativas históricas passam a ser elementos formadores da identidade dos sujeitos, a questão dos processos de transmissão dessa narrativa se relaciona com a própria teoria que organiza a produção histórica acadêmica. Ou seja, pensar os processos de transmissão do conhecimento histórico é algo tão importante e complexo quanto a reflexão histórica que fabrica as teorias que balizam tal conhecimento.

Por meio desse tipo de constatação, realizada entre as décadas de 1960 e 1970, outros historiadores se interessam em pensar o ensino de História como um campo a ser debatido propriamente, e não simplesmente terceirizado para a área pedagógica. Em terras brasileiras, uma das mais valiosas contribuições advém das pesquisas da historiadora Maria Auxiliadora dos Santos Schmidt, que realizou um interessante trabalho revelando como o debate sobre a funcionalidade e os objetivos do ensino de História possuem uma trajetória considerável no país.

Em um de seus escritos, Schmidt (2009, p. 22) destaca que a demanda pela superação de metodologias tradicionais e a busca pela inovação dos modos de transmissão, na verdade, existem desde a década de 1910. Ao longo desse tempo, são diversos os registros que clamam por determinadas concepções e objetivos não muito precisos, como “aprendizagem crítica” (1935), “adquirir vários conceitos” (1935), “desenvolvimento integral da personalidade” (1942) ou a superação de uma “memorização incoerente” (1969) (SCHMIDT, 2009, p. 22-25).

Na história brasileira mais recente, o debate sobre as características e finalidades do ensino de História ganharam um novo capítulo no ano de 1998, com o desenvolvimento dos chamados Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). Em suma, eles permitiram que as características e finalidades do ensino de História fossem minimamente formalizadas, sob a tutela de um documento desenvolvido e divulgado pelas instâncias representativas do Estado.

Ainda que tendo uma grande importância e não sendo possível ignorar a sua contribuição sobre o assunto, Schmidt destaca que há uma série de processos ali que ainda precisam ser melhor debatidos e desenvolvidos pela própria comunidade de historiadores interessados pelo tema. Para deixar esse problema um pouco mais explícito, a autora assinala, por exemplo, que o PCN fala sobre a importância de o aluno associar, relacionar, confrontar e generalizar temas de natureza histórica (2009, p. 29).

Mesmo reconhecendo a importância desses processos, Schmidt alerta que essas ações acima destacadas não podem ser pensadas como processos estritamente

genéricos. Ou seja, “relacionar”, “confrontar” e “generalizar” temas históricos são ações que não podem ser alocadas numa aula de História da mesma forma que se apresentam em aulas de outras disciplinas, como Biologia, Literatura, Física ou Sociologia. Sendo assim, ela defende a existência do que ela mesma define como sendo uma “cognição histórica situada”.

Segundo Schmidt, tal cognição consiste em reconhecer que “a forma pela qual o conhecimento necessita ser aprendido pelo aluno deve ter como base a própria racionalidade histórica, e os processos cognitivos devem ser os mesmos da própria epistemologia da ciência da História” (2009, p. 29). De tal modo, ela acredita que – mesmo havendo teorias psicológicas debatedoras de categorias gerais dos processos de aprendizado – “tais categorias não dizem respeito à específica cognição histórica, a qual pode ser designada de cognição histórica situada na ciência da História” (SCHMIDT, 2009, p. 30).

Feita essa constatação, verifica-se a existência de uma rica seara de historiadores cujas pesquisas se interessam em desenvolver categorias que atestam a existência desse tipo de cognição localizada no bojo das questões próprias do saber histórico. Entre eles, está o historiador britânico Peter Lee, que oferece uma importante discussão sobre o enfrentamento de uma dupla questão sobre o ensino de História: como os jovens se relacionam com o passado e como a apreensão de certos conceitos históricos interferem nessa relação.

Inicialmente, Lee aponta que historiadores e estudantes possuem uma demanda em comum no momento em que lançam sua atenção para o passado: ambos querem entender as motivações das ações humanas. Sem isso, o próprio historiador afirma que o passado equivaleria a uma “espécie de casa de gente desconhecida, a fazer coisas ininteligíveis, ou então numa casa com pessoas exatamente como nós, mas absurdamente tontas” (2003, p. 19).

Após esse alerta, Lee aponta que o processo de compreensão do passado é a construção ou alcance daquilo que ele conceitua como sendo “empatia histórica”. Por empatia histórica, ele entende que um estudante – mesmo sem ter que necessariamente aceitar ou reproduzir determinadas formas de agir no mundo – precisa ser capaz de construir “ligações entre intenções, circunstâncias e ações” (2003, p. 20). Desse modo, não basta o aluno entender a perspectiva daqueles que viveram em outra época, mas também perceber como tais perspectivas estão intimamente ligadas às decisões tomadas em determinadas circunstâncias (LEE, 2003, p. 20).

Para que isso seja possível, o aluno deve ter claro para si que a História, produzida com um mínimo de rigor teórico e metodológico, envolve sistematicamente a superação do senso comum que permeia a percepção do tempo presente. Ou seja, mesmo que seja capaz de fazer uma interpretação lógica de certas ações do passado, nem sempre elas estarão balizadas pelos conceitos e entendimentos que são minimamente pertinentes ao período em questão. Como o próprio Lee diz, é necessário entender que “a história é contra-intuitiva” (2003, p. 22).

E, mesmo que essas demandas pareçam muito óbvias, é interessante notar que muitos estudantes – de forma mais ou menos sistemática – escapam desse exercício empático ao construírem um entendimento do passado profundamente ligado aos seus próprios valores. Além disso, mesmo reconhecendo o passado como um lugar

organizado por uma lógica distinta, muitos alunos tendem a vê-lo como uma “versão piorada” do tempo presente (LEE, 2003, p. 22).

No cotidiano de muitos professores de História, esses dois entraves para o desenvolvimento da empatia histórica se manifestam das mais variadas formas e nas mais variadas situações. Seja em atividades complementares, seja na realização de exames bimestrais ou nos próprios comentários que fortuitamente surgem durante a exposição de conteúdos históricos, muitos professores testemunham esses tipos de leitura do passado que se costuma definir como “anacronismo”.

Para buscar a superação deste problema, o próprio Peter Lee defende a necessidade de se realizar “o uso da evidência para estabelecer conexões entre a situação na qual as pessoas se encontraram, as crenças que tiveram sobre essa mesma situação, os seus valores e ideias sobre o mundo” (2003, p. 20). Sob tal aspecto, o historiador deve defender algo que já é muito comum para diversos outros autores que refletem sobre o ensino de História, que é o destaque para a importância do uso de documentos em sala de aula no desenvolvimento do saber histórico escolar.

Entretanto, há de se dizer que a relação que Peter Lee faz entre o ensino de História e o uso de evidências históricas não se limita à defesa de um princípio metodológico amplamente discutido. Em busca de um passo adiante nessa questão, o autor realiza um estudo em que busca desenvolver um modelo de progressão de ideias históricas, demonstrando que existem diferentes níveis de empatia histórica manifestadas na interpretação pelos alunos.

Em suma, o autor demonstra que o caminho a ser percorrido no debate sobre um tema histórico, baseado no trabalho com uma evidência histórica ou um conjunto de evidências históricas, tem uma variabilidade a ser considerada pelos professores de História. Além disso, destaca a importância desses mesmos professores realizarem atividades que superem o desenvolvimento de respostas meramente descritivas que, segundo ele, “encorajam respostas de rotina e estereótipos ‘presentistas’” (LEE, 2003, p. 35).

Uma vez desenvolvidos os conceitos a serem trabalhados, retorna-se à produção do historiador alemão Jörn Rüsen, tendo em vista o debate sobre a existência de uma cultura histórica que permeia todas as relações do homem com o passado. Ao falar em “cultura histórica”, o autor simplesmente se refere à ideia de que esse tipo específico de cultura

[...] contempla as diferentes estratégias de investigação científico-acadêmica, da criação artística, da luta política pelo poder, da educação escolar e extraescolar, do ócio e de outros procedimentos de memória histórica pública, como materializações e expressões de uma única potência mental. Deste modo, a “cultura histórica” sintetiza a universidade, o museu, a escola, a administração, a mídia, e outras instituições culturais como conjunto de lugares da memória coletiva, e integra as funções do ensino, do entretenimento, da legitimação, da crítica, da distração, da ilustração e de outras maneiras de lembrar, na unidade global da memória histórica. (RÜSEN, 2009, p. 4-5).

Em todos esses lugares em que o passado se manifesta e, portanto, permite falar de uma cultura histórica, há o desenvolvimento de três dimensões que se entrecruzam no processo de reconstrução do passado. Para Rüsen (2009, p. 14), devemos considerar que em cada uma das manifestações que organizam uma narrativa histórica existe uma dimensão política, uma dimensão cognitiva e uma dimensão estética. Sobre essa última, ele esclarece que a dimensão estética não pretende falar a respeito do que há de histórico em uma determinada estética, mas o que há de estético em determinados relatos sobre o passado.

Com este destaque, o historiador alemão tem a preocupação de expor que a dimensão estética não pode ser meramente entendida como algo que se coloca apenas nas obras artísticas em que se reconhece alguma questão de natureza histórica. Ao contrário, ele afirma que tal dimensão se encontra em qualquer tipo de construção narrativa histórica, mesmo nas acadêmicas, já que são

[...] produtos que provenientes de processos linguísticos de construção de sentido, de resultados de processos de criação, e por mais que os historiadores especialistas prefiram ver nestes processos de criação somente processos de cognição, a leitura destes textos não se limita a operações meramente cognitivas. (RÜSEN, 2009, p. 14).

Obviamente, o texto em questão não trata especificamente do debate acerca da interferência das questões de ordem estética na produção do conhecimento histórico acadêmico. Contudo, quer destacar a importância que Jörn Rüsen dá à matéria, pois, seja em uma tese de doutorado ou em uma canção que fale sobre o passado, há sempre uma preocupação com questões estéticas que permitem superar “a distância e irreabilidade do passado e a traz à realidade esmagadora do presente” (2009, p. 15).

A música e o ensino de História ao longo do tempo

Dadas as primeiras considerações, encaminha-se ao debate sobre algumas obras que relacionaram a música com o ensino de História. Para tanto, dentre a vasta bibliografia sobre o assunto, destacam-se alguns textos de autores brasileiros que tratam sobre o desafio em questão.

Entre eles está o historiador Marcos Napolitano, que se notabilizou por uma extensa produção sobre a canção popular brasileira em textos que debateram o emprego de fontes no ensino de História. Em “Linguagem e canção: uma proposta para o ensino de História”, ele e outros autores debatem inicialmente o fato de que todas as linguagens que marcam a expressão humana se colocam em um jogo duplo entre o que está claro e o que está opaco.

Para os envolvidos, assim como a linguagem escrita, outras formas de comunicação carregam um “poder secreto” pelo qual são capazes de produzir “apelo, fascínio e persuasão” (NAPOLITANO et al., 1987, p. 178). Sendo assim, a decodificação do “discurso estético” que viabiliza tal poder deve ser vista como algo que tanto pode alienar, na medida em que não é acessível a todos, como também pode libertar os

sujeitos, a partir de algum esforço de compreensão do seu próprio funcionamento (NAPOLITANO et al., 1987, p. 179).

Após tal compreensão é que o texto se desenvolve e busca encarar o desafio de debater a História do Brasil, no século XX, fazendo o uso de canções que viabilizam o enfrentamento desse percurso. E, a julgar pela data da obra – que antecede os referenciais teóricos tratados no tópico anterior deste texto² –, verifica-se a utilização de outros autores, distintos dos explicitados neste trabalho.

Inicialmente, os autores se preocuparam em salientar que a canção popular gravada se insere no mesmo contexto do surgimento da comunicação de massa, esta entendida como um aparato constituído por diferentes instâncias (rádio, jornais e TV), com capacidade de formar e controlar as consciências por meio da ruptura de um diálogo entre o receptor e o emissor, que torna o primeiro “oculto” e “fetichizado” e faz com que o lugar de quem produz a mensagem não seja reconhecido (NAPOLITANO et al., 1987, p. 179).

Na contramão desse processo de separação, os autores acreditam que a figura de um “receptor crítico” seria capaz de desenvolver uma análise que alcança não só os elementos que socialmente explicam a origem e a caracterização de uma obra, mas também reconhece a “tentativa de intervenção” que ela busca promover na realidade (NAPOLITANO et al., 1987, p. 181). Ainda que não defina o que ou quem venha a ser esse receptor crítico, o texto parece fazer menção a essa figura com o intuito de revelar que a relação entre a obra e o público, entre o produtor e o receptor detém uma dinâmica que não poderia ser vista como simples reflexo um do outro.

Superada essa parte, o texto vai em busca da definição do que viria a ser a canção. Nesse sentido, entende-a como sendo “uma totalidade, uma materialidade sonora, portadora de uma mensagem poética e política”, destacando que, no contexto da indústria cultural, a chamada “canção de consumo” (que também não possui uma definição específica no texto) “possui uma penetração social marcante, enquanto arte/mercadoria” (NAPOLITANO et al., 1987, p. 181).

Além disso, os autores destacam que, na leitura da canção, vários são os elementos que devem ser levados em consideração, a saber, por um lado: a melodia, a harmonia, o arranjo, a interpretação vocal. Por outro, no que tange à dimensão poética ou à letra da canção: o tema, as construções, o vocabulário, as categorias e figuras de linguagem que venham a ser reconhecidas nessa outra face que aparece nas composições do cancionário popular (NAPOLITANO et al., 1987, p. 182).

E é justamente na conjunção desses elementos que se estabelece um ponto delicado no debate acerca do uso da canção popular em sala de aula. Isto porque há uma contradição na postura dos autores que, em um primeiro momento, acreditam que o domínio de “conhecimentos técnico-musicais” seja algo positivo para que a decodificação da canção alcance maior profundidade, mas que, no caso disso não ser possível, defendem que esse trabalho ainda possa render bons resultados em relação aos objetivos propostos na aula. Mediante o impasse, terminam afirmando que “uma preparação prévia e com conhecimento musical mínimo será indispensável ao professor (ver bibliografia sugerida)” (NAPOLITANO et al., 1987, p. 182).

² Mesmo a discussão feita por Rösen sendo anterior ao texto de Napolitano, devemos lembrar que as ideias propostas pelo autor alemão só adentram o debate acadêmico brasileiro no início do século XXI.

Logo em seguida, o texto faz o desenvolvimento de uma descrição e justificativa do método de escolha das canções a serem trabalhadas no projeto inicialmente citado. O artigo sugere textualmente o uso de uma ficha de avaliação do documento-canção, que se divide em quatro momentos distintos: a) análise da letra; b) análise da música; c) síntese – letra/música; e d) historicização da obra/documento (NAPOLITANO et al., 1987, p. 184 e 185).

Por meio dessa ficha, o texto é encerrado sem debater os limites da própria experiência de ensino que se desenvolveu, segundo o seu resumo, “em uma Escola de Taboão da Serra, São Paulo” (1987, p. 177). Assim, quesitos como o desenvolvimento da proposta, o perfil das turmas atingidas ou o pensamento histórico dos alunos que entraram em contato com as canções não aparecem de forma alguma em todo o registro feito pelo artigo.

Historicamente falando, podemos notar que uma proposta de tal natureza reforça o problema colocado por Rüsen no começo deste texto. Assim como na Alemanha, o ensino de História no Brasil ainda passava por uma situação muito pouco prestigiada no campo acadêmico e, por esta razão, o artigo de Marcos Napolitano está longe de pensar as questões que só surgiriam no campo da Didática da História anos mais tarde. Em um contexto formativo no qual as questões de ensino não faziam parte da formação nos próprios corredores das faculdades de História, notar esse tipo de limite no texto não pode ser visto como algo inadequado ao seu período de desenvolvimento.

No entanto, para além dessa primeira crítica, podemos perceber que o impasse sobre o domínio da linguagem musical também fica igualmente inalterado no artigo. Ora, se o processo educativo deve ser um momento que oportuniza a superação daquilo que seria opaco nas mais diversas linguagens, deveria essa ser uma questão cara entre aqueles que defendem o uso da canção como um recurso didático relevante, seja no campo da História, seja nas outras disciplinas que regularmente habitam o currículo escolar.

Avançando temporalmente, outro artigo se destaca na recuperação da questão do uso da canção popular em sala de aula. De forma similar a Napolitano, em 2005 a historiadora Katia Maria Abud retoma a ideia da música como linguagem ao colocar que a “música popular tem ocupado espaço, como instrumento pelo qual se revela o registro da vida cotidiana” e – por tal motivo – carrega em si uma série de representações sociais capazes de transformar “conceitos espontâneos em conceitos científicos, porque como registros são evidências, restos que o passado deixou para trás” (ABUD, 2005, p. 309).

A autora destaca que o conceito de representação social teria uma significação muito importante, pois é através de seu domínio que se entende como “os homens tornam inteligível o mundo físico e social, se integram a grupos e promovem trocas em suas relações cotidianas”. Consequentemente, sua utilização faz com que o jovem estudante desenvolva certo conhecimento histórico “ao estabelecer as relações entre o sujeito individual, no caso o aluno, e a sociedade na qual vive” (ABUD, 2005, p. 310).

Em mais uma aproximação evidente com o artigo de Marcos Napolitano, Abud também destaca o fato de que a vivência em sociedade é atravessada pela comunicação de massa, fazendo com que alunos e professores entrem em contato com uma série de

linguagens que extrapolam o campo da fala e da escrita. Tais linguagens, muitas vezes trazidas pelo rádio, pela TV ou pela internet, possuem suas próprias identidades e “exigem uma proposta didática e instrumental adequada para sua exploração nas aulas de história” (2005, p. 311).

Importante como marco no desenvolvimento das pesquisas em Didática da História, o artigo de Abud conta com referências a grandes nomes da área, como Jörn Rüsen, Peter Lee e Rosalyn Ashby. Pautada neste sólido arcabouço teórico, ela defende o uso da canção como um tipo de evidência histórica que pode contribuir para o processo formativo dos jovens ao viabilizar um diálogo entre os conceitos espontâneos trazidos por eles e a construção de conceitos científicos a serem desenvolvidos por situações expostas em sala de aula (ABUD, 2005, p. 312).

A partir desta ideia, a autora avança na discussão revelando o objetivo principal do texto, que seria o de propor

[...] um trabalho didático, no qual as letras de músicas populares sejam colocadas como evidências de fatos históricos. Elas são representações, não se constituem num discurso neutro, mas identificam o modo como, em diferentes lugares e em diferentes tempos, uma determinada realidade social é pensada e construída. (ABUD, 2005, p. 312).

Retrospectivamente, ela destaca que esse tipo de proposta não é nova, visto que já é utilizada em alguns livros didáticos. Contudo, Abud critica a forma pela qual as canções são utilizadas nesses materiais, pois o tratamento dado às letras de música “é no máximo o que se daria a um documento literário”, limitando-se a realizar a “extração de informações, desprezando outros aspectos da formação” (ABUD, 2005, p. 313).

Nesse aspecto, ela se aproxima novamente de Napolitano e questiona a redução da letra como mera fonte da qual se extrai apenas as informações explícitas em seu conteúdo. Tendo em vista ampliar o estudo sobre a canção e sua utilização, ela traz para a discussão as considerações do músico Luiz Tatit acerca das características da canção. Entre elas, enfatiza que, enquanto modalidade da fala, o canto desenvolve uma interação específica com as “leis musicais, gerando aquilo que depreendemos como relações de compatibilidade entre melodia e letra” (ABUD, 2005, p. 313).

No entanto, ainda que Tatit discorra sobre a existência de uma relação tensa e dinâmica desse canto com a melodia, Abud acredita que essa tensão – enquanto elemento constituinte da linguagem musical – se torna dispensável, pois, se o canto é só uma variação da linguagem oral, “não há necessidade de preservação da sonoridade – a fala se torna autônoma enquanto canto e autores e intérpretes mandam recados, criam polêmicas, fazem declarações ou reclamações de amor, comentam o dia-a-dia, produzem tiradas de humor” (2005, p. 313).

Por outro lado, ainda que não acredite na necessidade da preservação da sonoridade, Abud, na análise de dois sambas, traz não apenas a apreciação da letra, como um breve exame dos intervalos melódicos que as compõem. Em dado momento, essa organização sonora é tida como importante para expressar “a aflição do autor” compreendida na canção (ABUD, 2005, p. 315). Assim, apesar de suas ressalvas, a autora acaba destacando a sonoridade como elemento significativo para o

reconhecimento da existência de determinado recurso de ordem estética que reafirma aquilo que, de algum modo, estaria também presente na letra do samba.

Nota-se, portanto, uma contradição no cerne da proposta que se apresenta já nas primeiras páginas de seu artigo. Ainda que faça uma escolha, um recorte, ao querer falar sobre a questão da letra na canção, a autora não se furta de trazer a linguagem musical do documento que analisa. Por este motivo, seu texto se torna ainda mais irresoluto que o de Napolitano, pois este ainda trata da importância e do desafio de trazer a linguagem musical para o debate. Contudo, igualmente, não se dedica a esboçar alternativas para o desafio de preparar professores que, sob o ponto de vista curricular, não estão aptos a fazer a leitura da parte musical da canção.

Como última adição aos textos que tratam sobre o uso da música no ensino de História, tem-se o artigo “A música nas aulas de história: o debate teórico sobre as metodologias de ensino”, de Olavo Pereira Soares. Sua importância se dá pela necessidade de tratar a análise de metodologias que defendem o uso da música no contexto escolar, mas que geralmente “desestimulam os alunos a aprenderem história” (2017, p. 78).

Nesse sentido, Soares traz em sua reflexão a existência de um paradoxo bastante curioso: ao mesmo tempo em que afirma que, no Brasil, “a música é um dos objetos da cultura mais presentes no cotidiano da sociedade”, alerta para o fato de que “há uma linha muito tênue entre a música ser um aliado ou um desagregador no processo de produção do conhecimento histórico escolar” (2017, p. 83). Para o autor, o flerte com essa linha tênue se relaciona com a questão da vivência dos alunos, sendo por ele definida como “a relação que cada criança ou adolescente estabelece com o meio e com os artefatos culturais com os quais tem contato” (2017, p. 84).

Soares acredita que os professores devem incorporar a “vivência que os alunos têm com a música nos processos de produção do conhecimento histórico escolar”, pois só assim se superaria aquilo que ele acredita ser

[...] uma das maiores dificuldades em se utilizar a música nas aulas de história: a incompreensão de que a música é um artefato cultural que desperta nos alunos diferentes vivências e que, portanto, a não compreensão da relação que os alunos têm com a música pode limitar as possibilidades de aprendizagem sobre as músicas, a linguagem musical e o conhecimento histórico ao qual se referem. (SOARES, 2017, p. 86).

Para que essa vivência seja melhor compreendida, dever-se-ia considerar dois aspectos fundamentais. Um de ordem objetiva, que se relaciona ao reconhecimento do gosto musical dos alunos, destacando quais tipos de música mais ou menos chamam sua atenção. E o outro, de ordem subjetiva, que diz respeito à análise de como a música afeta o cotidiano desses alunos, quais seriam as funções desse artefato cultural em suas vidas e que os sensibiliza no momento em que ouvem uma determinada canção (SOARES, 2017, p. 87).

Preocupado em referendar a questão da vivência, o autor retoma alguns trabalhos que historiadores realizaram sobre esse tema, incluindo os já citados artigos de Marcos Napolitano e Maria Katia Abud. Sob o ponto de vista de Soares, esses textos

trazem importantes aspectos acerca da relação entre ensino de História e música, mas pecam ao silenciarem sobre a questão da experiência de escuta e o processo de recepção das canções usadas em sala de aula (2017, p. 88).

Para ele, o desestímulo da utilização de música no ensino de História estaria fortemente centrado no fato de que nós, professores de História, sabemos

[...] que os alunos “gostam” de música, [e] então levamos música para as aulas; no entanto, não buscamos vínculos entre as formas como os alunos ouvem as músicas e as possibilidades de interpretação da história que as músicas nos fornecem [...], tanto a cultura musical dos alunos quanto as relações de sentido que eles estabelecem com as músicas não são consideradas. (SOARES, 2017, p. 89).

Não há dúvida de que a utilização do relacionamento travado entre os alunos e o mundo musical é extremamente válido e capaz de orientar uma série de situações de aprendizado enriquecedoras. No entanto, estabelecer uma noção de que a vivência musical dos alunos seja um pressuposto indispensável para que se utilize bem a canção em sala de aula, conforme sugere o autor, parece uma espécie de afirmação que não só inferioriza as outras propostas que lidam com esse tipo de documento em sala de aula, como também desconsidera algumas questões que são inerentes ao desenvolvimento do próprio conhecimento histórico.

Sob um primeiro aspecto, lembra-se de que a relação dos jovens com os documentos históricos não pode ser vista como um problema, já que muitos dos vestígios do passado tratam de um código de valores e questões que estão necessariamente distantes da realidade musical dos alunos. Desse modo, trazer músicas que estão afastadas do universo de canções consumidas pelo jovem é uma demanda inescapável para que diversos temas históricos possam ser pensados por meio da canção.

É claro que a questão de como o aluno entende a canção e de como ele se relaciona com ela pode ser um elemento positivo, mas não chega a ser um pressuposto que decidirá o bom andamento de uma aula de História. Atualmente, com a disseminação de plataformas mais acessíveis e com acervos cada vez mais extensos, a variabilidade de gêneros e de propostas estéticas se torna evidente aos consumidores de música. Isso não quer dizer que a apreciação musical atual seja obrigatoriamente um tanto quanto mais eclética, mas sugere que o estranhamento a outros gêneros se torne dificultoso em um contexto em que o sujeito está mais exposto a outros tipos de canção.

Sendo assim, afirmar que “a música, assim como os filmes, os videoclipes, os audiovisuais e as gravuras, incorporam elementos que, como vimos, podem facilitar ou dificultar os processos de ensino e de aprendizagem” (SOARES, 2017, p. 93) é traçar uma distinção entre possíveis metodologias sem qualquer rigor. Neste ponto, concorda-se com as considerações finais do autor, que se preocupa em “não aceitar que as crianças oriundas das classes sociais desfavorecidas estejam alijadas dos processos de produção do conhecimento” (SOARES, 2017, p. 96).

Deste modo, em cumprimento de tal agenda política, não se deve apoiar na dificuldade que determinados tipos de linguagem artística impõem ou no

estranhamento que certos gêneros musicais causam, a fim de criar barreiras para aplicação de determinadas propostas de ensino. Ao contrário, o professor interessado e minimamente comprometido com essa linha didática deve se atentar para os vários aspectos presentes na linguagem musical, de forma que possa transmitir a complexidade de uma canção que trata de sua época.

A dimensão estética na canção popular: uma questão a ser observada

Conforme trabalhado ao longo do texto, o desenvolvimento de propostas que envolvam o ensino de História e a canção popular possui uma trajetória bastante recente na produção acadêmica brasileira. Além disso, ainda é bastante recente a preocupação que a própria História enquanto ciência tem com a transmissão do conhecimento que ela mesma produz. Deste modo, cabe salientar que há muito o que fazer para que a canção deixe de ser um simples texto ilustrativo daquilo que o professor de História afirma em sala de aula.

Nesse sentido, apesar de o conhecimento da linguagem musical se portar como uma barreira para docentes e discentes, defende-se o desenvolvimento de outras formas de compreensão do documento-canção, com vistas a justamente lidar com o que há de musical nele. Para tanto, trabalha-se com a proposta de reconhecimento da música enquanto linguagem, que se condensa em uma forma estética capaz de transmitir as escolhas feitas pelos criadores da canção, bem como determinados códigos culturais de sua época.

Assim, propugna-se pela aproximação de um diálogo com a Musicologia, dado o trabalho que realiza com os documentos sonoros ao longo do tempo. Entre outras questões, esta disciplina tem o grande mérito de debater os sentidos que vieram a ser historicamente produzidos pelos sujeitos que se envolveram com o próprio fazer musical. Como bem destaca Felipe Trotta (2012, p. 153),

Os timbres acionam pertencimentos estéticos e repertórios culturais que se tornam elementos da comunicabilidade da música, provocando adesões e recusas. Na música popular midiaticizada, as disputas estéticas e comerciais no mercado são travadas em torno de sonoridades específicas, que ocupam posições variadas de legitimidade.

Tem-se, portanto, mais uma variável a ser debatida pelo professor em sala de aula, que pode trazer questões históricas em evidência a partir das escolhas dos instrumentos musicais inseridos nas canções de determinado período. Como bem destacado acima, os timbres, que se referem às características únicas de um determinado som, não são neutros ou naturais, mas delimitam a opção de um som que remete a um universo simbólico culturalmente partilhado por sujeitos que vivem em determinada época.

Exemplo bastante emblemático desta apropriação pode ser contemplado nos movimentos de contracultura que, a partir da década de 1960, traziam à tona projetos estéticos vanguardistas em várias áreas, especialmente no tocante à sonoridade. De forma geral, as roupas coloridas, os cabelos compridos, a nudez dos corpos e a subversão musical pretendiam contestar valores considerados vigentes e hegemônicos

à época. Esta inclinação, cunhada na expressão *drop-out* (“cair fora”), se estendia para os mais variados âmbitos e era sentida musicalmente pelo uso de caixas de som com potências cada vez mais altas e também pelo emprego de recursos tecnológicos que proporcionavam, principalmente no rock, compor e executar músicas de formas diferentes, quebrando os parâmetros até então estabelecidos.

Como ícone musical do período, o músico Jimi Hendrix se destacava tanto pela sonoridade de sua guitarra quanto pelas suas performances. E foi justamente pela comunhão desses dois aspectos que sua apresentação no Festival de Woodstock, em 1969, se tornou emblemática com a reprodução do hino nacional norte-americano, mais conhecido como “The Star-Spangled Banner”³. Em um contexto de fortes manifestações contrárias à participação norte-americana na Guerra do Vietnã, a execução do hino estava longe de representar alguma espécie de ato ufanista.

Abusando do uso de pedaleiras e da repetição de várias notas que eram estendidas por meio de uma técnica de guitarra chamada *bend*,⁴ a paisagem sonora ordeira e exultante da versão original era completamente subvertida. A demora na transição das notas e os exageros na forma de tocá-las – que incluía uma forma visivelmente agressiva de se empunhar a guitarra – transformavam a usual representação positiva da nação (motivadora da grande maioria dos hinos nacionais) em uma forma de protesto que não demandava a entoação de nenhum dos versos da letra. A própria sonoridade empregada na canção bastava em si para “dizer” uma série de coisas que não precisavam ser escritas.

Deste modo, fica evidente que a percepção das inquietações de um artista, músico ou cancionista não se esgota em sua capacidade de produzir um discurso escrito, motivo pelo qual é necessário contabilizar a junção de linguagens – escrita e musical – na análise de um objeto que seja traduzido de modo não fragmentado. Assim, é importante que os professores busquem novas formas de considerar o documento-canção em seus vários aspectos que integram a expressão artística.

Logicamente que a defesa por esse comprometimento não é cega e perpassa os desafios mencionados por Napolitano quanto à sua aplicação prática. No entanto, para que se retire a opacidade dos textos que registram a história do homem no tempo, é importante se valer do aporte de outras disciplinas e formas de saber, fazendo uso cada vez mais vertical desse tipo de evidência histórica. Como bem salienta Rösen (2009, p. 13-15), na medida em que a canção passa a ser vista como uma narrativa que integra música e letra, é importante se munir das estratégias de natureza estética que provoquem algum tipo de convencimento.

Nesse contexto, retoma-se o trabalho de Luiz Tatit no que diz respeito à canção popular feita no Brasil. Para tanto, recorre-se a diversas obras de sua autoria, que não apenas explicam o porquê de se atentar para a íntima relação entre letra e música, mas também oferecem explicações sobre a importância do canto no trato da canção.

Primeiramente, remete-se à obra *A canção: eficácia e encanto*, de 1986, em que o autor refuta a definição do pesquisador musical e compositor Almirante quando este

³ Jimi Hendrix, *Live at Woodstock*, Experience Hendrix/Legacy, 2010.

⁴ De forma sucinta, o *bend* consiste em uma técnica de guitarra em que uma das cordas é tocada e, em seguida, essa mesma corda é puxada para cima ou para baixo, para se alcançar uma outra nota musical, causando uma maior duração do som, combinada com a passagem de uma nota para outra.

fala sobre o “êxito da canção popular”. Isto porque Almirante entende que os arranjos e as formas de gravação seriam “simples acessórios” que teriam certa contribuição para que uma canção fosse capaz de alcançar “êxito” (TATIT, 1986, p. 1). E Tatit, discordando de forma parcial dessa noção, entende que este entendimento esteja profundamente arraigado no trato cotidiano com a sonoridade da canção popular, pois,

Se pedirmos a alguém que cantarole uma canção para que a possamos identificar, certamente ouviremos uma linha melódica com trechos da “letra” ou talvez uma declamação de versos acompanhada de fragmentos melódicos. O próprio registro autoral de uma composição incide sobre os versos e o contorno melódico emitido pela voz do cantor. A harmonia, o arranjo instrumental e a gravação, ainda que fundamentais, são trocados e alterados a cada versão apresentada. Pelo menos tem sido assim na história da música popular brasileira e, só assim, podemos compreender a observação de Almirante [...]. Como se este sentido pudesse ser anterior ou até independente do enriquecimento introduzido pela harmonia, pelo arranjo e pela gravação. (TATIT, 1986, p. 1).

Com esse diagnóstico, o autor traz um importante fato a respeito de como se desenvolveu a relação dos brasileiros com o seu cancionário ao longo do tempo. Se por um lado evidencia que a falta de domínio dos códigos formais que organizam a linguagem musical tenha a ver com a existência de uma cultura educacional pouco comprometida com o ensino da música, por outro, destaca que essa é uma marca cultural própria da história brasileira recente, que não só explica em parte como se dá o relacionamento com a música no senso comum, mas também revela a formação de diversos compositores.

E é neste contexto que Tatit volta seu pensamento musical para uma ligação estreita com a voz e a utiliza para explicar como a “canção brasileira converteu-se em território livre, muito frequentado por artistas híbridos, que não se consideravam nem músicos, nem poetas, nem cantores, mas um pouco de tudo isso e mais alguma coisa” (TATIT, 2004, p. 12). Em consequência disso, há uma caracterização do compositor brasileiro em que,

Por mais que os ambientes sonoros, nos quais surgiram as melhores obras do repertório nacional, tenha sido marcado pela presença de músicos competentes, maestros arranjadores ou instrumentistas notáveis, o centro de criação dessas obras sempre esteve nas mãos de outros artistas, amplamente reconhecidos como compositores e letristas de sucesso, que em geral exibiam pouca intimidade com a linguagem musical. (TATIT, 2004, p. 72).

Na visão do autor, esse conjunto de características não promove nenhum tipo de julgamento estético negativo sobre a música produzida no Brasil do século XX, já que é, na verdade, “um sintoma precioso para calibrar os critérios de avaliação dessa produção popular” (TATIT, 2004, p. 73). A partir deste entendimento, Tatit oferece a construção de

um modelo de interpretação da canção popular pautado na citada verticalização de sua leitura, que rompe com o consolidado hábito de pensarmos a canção somente pelos seus versos.

Nesse sentido, ele busca primeiramente destacar que “quem ouve uma canção, ouve alguém dizendo alguma coisa de uma certa maneira” (TATIT, 1986, p. 6). Essa “certa maneira” diz respeito ao modo que as palavras são cantadas, pois, “no momento em que a voz começa a flexionar o texto” (ou seja, a letra da canção), “com uma determinada melodia, já nos preparamos para reconhecer, por hábito de linguagem coloquial, os traços da entoação” (1986, p. 7).

No reconhecimento do canto, há então formas distintas de interação entre a melodia e a letra da canção, o que se dá por uma razão muito simples: as letras não contam com um único tipo de tema e não pretendem produzir um único tipo de sentido aos temas em questão. Em cada processo criativo, há o acionamento de certas ideias socialmente partilhadas que, pela via sonora, pretendem se tornar de algum modo “eficazes”. Ou seja, visam buscar um meio de acomodação entre a ideia a ser apresentada pela letra e a melodia que conduz cada uma das palavras cantadas na canção.

Sendo assim, Tatit compreende que é possível categorizar três formas de interação entre a letra e a canção. Em primeiro lugar está a “integração natural”, entendida como a busca do compositor por reproduzir a “nossa prática cotidiana e emitir frases entoadas” (TATIT, 2008, p. 17). Isto é, quando ele consegue que um termo da letra interaja com a melodia da canção de forma mais próxima de como é dito na expressão falada.

Em segundo lugar está o que ele define como “processo geral de celebração” (TATIT, 2008, p. 18), que é um processo de interação no qual a celebração da nação, de uma determinada manifestação cultural, de um gênero musical ou de uma pessoa amada – expressa no conteúdo da letra – motiva construções melódicas com a função de complementar o que é comemorado. Assim, surgem a “aceleração do andamento, valorização dos ataques consonantais e acentos vocálicos (consequentemente, redução das durações) e procedimentos de reiteração”, fazendo com que “as sucessivas caracterizações do objeto enaltecido na letra” incidam “na recorrência dos motivos melódicos” (TATIT, 2008, p. 19).

Por fim, está o “restabelecimento dos elos perdidos” (TATIT, 2008, p. 21), presente nas narrativas melancólicas que tratam sobre a perda, a ausência ou o distanciamento de algo ou alguém e sobre a demanda de um reencontro. A interação, neste caso, se dá, em termos musicais, pela opção do desenvolvimento da “desaceleração do andamento, valorização das durações vocálicas [...] e, por fim, a prevalência da desigualdade temática” (TATIT, 2008, p. 21).

Apesar de bastante reconhecíveis, Tatit aponta para o fato de que tais modos de interação não conduzem uma canção em sua inteireza. Sendo assim, alerta que várias interações aparecem em uma mesma canção, dado o fato de que as letras podem trazer ideias que transformam as opções melódicas que se desenvolvem ao longo de uma composição. Isso significa dizer que uma mesma canção pode “naturalizar” e “celebrar”; “celebrar” e evocar um “elo perdido”; ou trazer todos esses

três modos, abrindo, na verdade, caminho para todas as possibilidades de combinação possíveis (TATIT, 2008, p. 23-26).

Ainda que úteis, os modos de interação também não podem ser universalizados sem levar em conta os contextos de elaboração das composições. Questões de ordem histórica podem e devem ser levadas em consideração para que se possa dar maior significado às interpretações desenvolvidas no bojo da leitura da canção. Nesse sentido, é importante lembrar que existem questões que abarcam o processo de consolidação de determinadas formas e temas vinculados a certo gênero musical ou movimento artístico.

Sobre este aspecto, destaca-se a obra *O Século da Canção*, também de Luiz Tatit, de 2004, que traz alguns apontamentos a serem considerados em conjunto com os modos de interação supracitados. Nessa obra ele debate, por exemplo, como o samba, antes de ser visto como um gênero musical estável,

[...] era uma forma de canção instável e flexível [...] cujas propriedades melódicas oscilavam entre dois gêneros, este sim consideravelmente estáveis e bem definidos: de um lado a “canção romântica” [...] que conservava os parâmetros tradicionais das serestas e das modinhas, e, de outro, a marchinha descendente de “Ó Abre-Alas” e do repertório típico das revistas, que garantia uma sonoridade mais europeizada [...]. A elasticidade do gênero era notória. (TATIT, 2004, p. 148).

No que tange à estabilização, Tatit tem o cuidado de apontar que o processo de modificação não pode ser reduzido a algum tipo de fenômeno espontâneo ou fundado pelo gênio criativo de determinados autores. Ainda sobre o samba, o autor destaca que

O pacto dos representantes da casa de Tia Ciata com os representantes da Casa Edison, e de outras gravadoras que chegariam ao Rio de Janeiro logo em seguida, nunca mais se desfez, se considerarmos que o estilo de canção praticado naqueles fundos foi progredindo e se adaptando cada vez mais às condições básicas de um bom registro sonoro para o mercado. Nesse sentido, era notória a tendência de transformação da mentalidade do improvisado para a concepção do produto acabado e destinado à veiculação comercial. Até mesmo as primeiras escolas de samba, que não escondiam seu propósito de conservar os gestos espontâneos de composição improvisada de seus autores, foram aos poucos se moldando às exigências dos concursos carnavalescos – que, em consonância com os apelos do governo, pretendiam melhorar a imagem do sambista brasileiro – e predefinindo uma temática de enredo perante a qual todo compositor deveria se ajustar. (TATIT, 2004, p. 151-152).

Mesmo que extensa, essa citação é uma prova de que o autor realiza uma análise do documento musical que pretende desenvolver uma interação entre as questões de ordem estética e de ordem histórica, não estabelecendo o isolamento das duas faces que compõem essa “moeda” chamada canção popular. Ao debater a

importância da chegada das primeiras gravadoras ao Brasil, da formação de um crescente mercado de consumo da música gravada e das relações entre os artistas e o Estado, elenca uma série de fatores que são tão importantes como os aspectos formais da letra e da música.

Na medida em que essas questões são colocadas lado a lado, a possibilidade de o aluno estabelecer uma empatia histórica com gêneros musicais passa a ser algo cada vez mais palpável no ambiente escolar. É o que Tatit aponta em relação à bossa nova, que surgiu como um dos mais importantes gêneros musicais que figuram as décadas de 1950 e 1960 no Brasil. Neste contexto, a ser trabalhado em uma aula de História, o interesse em tematizar os ambientes urbanos – em um contexto de crescimento de várias cidades – é tão importante quanto entender o modo como os músicos bossanovistas construíram as suas obras musicais.

Logo, ouvir uma canção da bossa nova e perceber que seus intérpretes fazem um tipo de música com sonoridade distinta só é possível quando o professor destaca que esse gênero musical pretendeu resolver um conflito de ordem ideológica da época em questão. Os grandes centros urbanos devem ser pensados com a expansão do consumo de bens culturais e, nesse aspecto, Tatit ressalta que muitos músicos brasileiros do período tiveram um intenso contato com o chamado *cool jazz*, que o autor define como “o produto musical mais bem-acabado dos EUA, uma verdadeira vitrine que prenunciava o vínculo cada vez mais intenso do músico profissional com o mercado e os veículos de comunicação de massa” (TATIT, 2004, p. 47).

Não se restringindo ao seu ambiente de origem, essa forma musical estrangeira chegava ao nosso país “pelos discos, mas sobretudo pelo cinema que, nessa fase, como se sabe, difundia o projeto norte-americano de ‘felicidade’” (TATIT, 2004, p. 48). Na medida em que trazia junto a si uma ideia de prosperidade, os músicos brasileiros posteriormente ligados à bossa nova praticavam “o artesanato jazzístico e introduziam nas letras das canções uma certa fantasia otimista que parecia abocanhar uma fatia do sonho americano” (TATIT, 2004, p. 48). Enxergando no jazz um caminho para se produzir algo moderno, algo novo, esses músicos despertaram o interesse da crescente “classe média com acesso às escolas e universidades e com maior poder de consumo” (TATIT, 2004, p. 48).

Para essa classe média, a canção bossanovista era uma oportunidade de apreciar um tipo de música que era muito diferente do samba-canção, então representado por nomes como Lupicínio Rodrigues e Herivelto Martins. Enquanto o samba-canção se sobressaía, desde a década de 1940, pelo uso de “acordes perfeitos” e “letras dramáticas”, a bossa nova traçava caminho diferente na década posterior, principalmente com João Gilberto, que “neutralizou as técnicas do samba-canção, reduzindo o campo de inflexão vocal em proveito das formas temáticas, mais percussivas, de condução melódica” (TATIT, 2004, p. 48-49).

Pelo exposto, evidencia-se, mais uma vez, o encontro das questões estéticas com aquelas de ordem histórica, pois o desenvolvimento de um estilo musical novo, permeado por influências locais e estrangeiras, não se coloca, na visão de Tatit, como uma mera ação intuitiva de nomes como João Gilberto, Tom Jobim ou Vinicius de Moraes. Ao contrário, pensar a presença e o desenvolvimento de um “novo som” envolve claramente o reconhecimento de novidades que não se encerram nem na

cabeça de seus criadores, nem na música de contornos originais nem nos versos que falam de “barquinhos” e das “garotas de Ipanema”.

Conclusão

Diversos são os exemplos que poderiam ser elucidados para expor a preocupação de Luiz Tatit ao combinar uma reflexão histórica e estética acerca dos meandros da canção popular brasileira. E a inserção deles, bem como dos já analisados, serviria apenas para evidenciar a importância da obra deste autor para o que se compreende ser um caminho viável na integração entre ensino de História e música. No entanto, é preciso destacar que a opção por Tatit é meramente prática e não desqualifica os demais acadêmicos que tratam deste assunto.

A opção por sua bibliografia é, portanto, uma forma de mostrar como o trabalho de fontes históricas em sala de aula está inevitavelmente próximo do trabalho realizado pelos pesquisadores em suas próprias pesquisas acadêmicas. Nos diversos cursos de graduação e licenciatura na área de História, são recorrentes as discussões sobre o quanto importante é o uso e a aproximação dos historiadores com aquilo que se define como “ciências auxiliares”, comumente representadas pelas áreas de Filosofia, Sociologia, Arqueologia, Economia e Antropologia.

Lembra-se, contudo, que a definição de “ciências auxiliares” nunca foi e nunca será estanque, devido à necessidade de se explorar outras áreas do conhecimento, de acordo com a demanda da documentação que se tem em mãos. No caso da canção popular, já está mais que evidente que os historiadores realizam o diálogo com os pesquisadores que especificamente lidam com a música e a musicologia, e diversos são os casos em que a dimensão histórica do documento-canção passa ter uma interpretação mais consistente graças a essas outras áreas.

Sendo assim, caso haja concordância com as novas discussões que permeiam a Didática da História, em que a divisão da História Acadêmica e a História Ensinada passa a ter cada vez menos sentido, a demanda pelo conhecimento das chamadas “ciências auxiliares” se torna latente no ambiente escolar. Em consonância com o pensamento de Rüsen, acredita-se que o contato com outras formas de saber é fundamental para que o professor e o aluno entendam “a educação como o historiador tem que entender a história – isto é, hermeneuticamente, como um tipo de texto constituído por forças intencionais e contendo um sentido que pode ser decifrado” (RÜSEN, 2006, p.9).

E, na medida em que se trabalha nessa decodificação, pelo reconhecimento das forças que constituem um texto musical, percebe-se que letra e música são duas formas narrativas que se inter-relacionam de modo ativo. Assim, se a própria ciência histórica já entende que, no interior de seus postulados acadêmicos, que a escrita é somente apenas uma dessas formas de construção narrativa, não há como defender o domínio daquilo que está somente posto nas letras das canções como princípio e fim. Para um entendimento amplo do que motivou os cancionistas do passado, é importante também pensar sobre as suas escolhas de ordem musical.

Um instrumento musical, um efeito sonoro aplicado eletronicamente, a predominância ou a minimização da voz ou uma forma de executar uma canção ao vivo são vestígios históricos que não podem ser colocados como um pano de fundo para a letra. Ignorar tantos elementos, colocando-os como simples coadjuvantes daquilo que

foi escrito ou dito pela letra, é um modo de não só silenciar as questões de ordem musical, mas também de reafirmar a postura hierárquica que afasta o historiador em sala de aula das preocupações acerca da canção.

Em termos práticos, esse tipo de barreira a ser ultrapassada envolve uma série de questões que não são nada fáceis de serem resolvidas. O atual envolvimento com algum tipo de educação musical mínimo entra em disputa com a existência de uma escola profundamente marcada por questões meramente propedêuticas. Muito se fala em transdisciplinaridade e interdisciplinaridade, mas o que se vê em muitos casos é a presença de um currículo em que a especialização é fortalecida desde as etapas mais elementares da educação, atingindo até os mais destacados meandros da educação superior.

Por outro lado, também é evidente que a rotina dos profissionais da educação básica – em praticamente todas as disciplinas – está visivelmente distanciada do contato com outras formas de conhecimento. A pouca valorização do trabalho docente e a exigência do cumprimento de altas cargas horárias em sala de aula fazem com que a busca por algum tipo de conhecimento sobre a área musical se torne uma lamentável exceção. Os poucos docentes que o fazem se valem de um interesse muito pessoal, tendo quase nenhum apoio das instituições que regem a educação contemporânea.

Sendo assim, o presente artigo se propôs a expor uma demanda que envolve um grande conjunto de variáveis tão ou mais complexas que o próprio processo de realização de uma canção. Ainda que sejam muitos os passos a serem dados nesse sentido, é possível que esta breve reflexão faça um primeiro movimento no sentido de estruturar a discussão acerca da integração entre história e música, e incentivar este movimento em sala de aula. É sempre preciso lembrar que – nas palavras de Augusto de Campos – por conta da “altura”, da “intensidade”, da “duração” e da “posição”, “da palavra no espaço musical” [...], “a palavra-canto é outra coisa” (CAMPOS, 1993, p. 309).

Referências

- ABUD, Katia M. Registro e representação do cotidiano: a música popular na aula de história. *Cadernos Cedes*, Campinas, v. 25, n. 67, p. 309-317, set./dez. 2005.
- CAMPOS, Augusto de. *Balanço da bossa e outras bossas*. São Paulo: Perspectiva, 1993.
- LEE, Peter. “Nós fabricamos carros e eles tinham que andar a pé”: compreensão das pessoas do passado (‘We’re making cars, and they just had to walk’: understanding people in the past). In: BARCA, Isabel (Org.). *Actas das Segundas Jornadas Internacionais de Educação Histórica*. [Minho]: Universidade do Minho, 2003. p. 19-35.
- NAPOLITANO, Marcos et al. Linguagem e canção: uma proposta para o ensino de história. *Revista Brasileira de História*, São Paulo, v. 7, n. 13, p. 177-188, 1987.
- RÜSEN, Jörn. Didática da História: passado, presente e perspectivas a partir do caso alemão. Tradução de Marcos Roberto Kusnick. *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, v. 1, n. 1, p. 7-16, jul./dez. 2006.
- _____. “¿Qué es la cultura histórica?: Reflexiones sobre una nueva manera de abordar la historia”. *Culturahistórica*. [Versión castellana inédita del texto original alemán en

FÜSSMANN, K.; GRÜTTER, H. T.; RÜSEN, J. (Eds.). (1994). *Historische Faszination. Geschichtskultur heute*. Keulen, Weimar y Wenen: Böhlau, p. 3-26, 2009].

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. *Cognição histórica situada: que aprendizagem histórica é esta?* In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel (Org.). *Aprender história: perspectivas da educação histórica*. Ijuí: Unijuí, 2009. p. 21-51.

SOARES, Olavo Pereira. *A música nas aulas de história: o debate teórico sobre as metodologias de ensino*. *Revista História Hoje*, Florianópolis, v. 6, n. 11, p. 78-99, 2017.

TATIT, Luiz. *A canção: eficácia e encanto*. São Paulo: Editora Atual, 1986.

_____. *O século da canção*. Cotia: Ateliê Editorial, 2004.

_____. *Elos de melodia e letra: análise semiótica de seis canções*. Cotia: Ateliê Editorial, 2008.

TROTTA, Felipe. *Som de cabra macho: sonoridade, nordestinidade e masculinidades no forró*. *Revista Comunicação, Mídia e Consumo*, São Paulo: v. 9 n. 26, p. 151-172, 2012.

LA ENSEÑANZA DE HISTORIA DE LA MÚSICA EN AMÉRICA DE HABLA CASTELLANA: DESAFÍOS TEÓRICOS, ESTRATEGIAS EN EL AULA

*Marita Fornaro Bordolli*¹

La investigación sobre enseñanza de Historia de la Música en los diferentes niveles de la educación musical es muy escasa en los países latinoamericanos de habla castellana. Este capítulo atiende a esa carencia, busca trazar un panorama de esa enseñanza y su vinculación con la producción de conocimiento original sobre la disciplina, y presenta un estado de la cuestión para un país, Uruguay, en el que la autora ha llevado a cabo investigación sobre educación musical durante la última década (FORNARO, 2011a, 2017; FORNARO et al., 2014), vinculándola a la historia de los estudios sobre música popular y sobre Historia de la Música (FORNARO, 2011b, 2015) y sus posibilidades de trabajo interdisciplinario (FORNARO, 2012). El capítulo presenta, en primer término, un breve resumen del desarrollo teórico de la Historia como disciplina general y su repercusión en la Historia de la Música, en cuanto modelo fundamental desde su constitución decimonónica; en segundo término, también se resume la situación actual de la producción en pedagogía y didácticas para el tema. Una tercera parte del capítulo está centrada en la investigación y enseñanza en América Latina; finalmente, se presenta la situación uruguaya como caso específico.

1. Historia, Musicología Histórica, Historia de la Música: los tiempos que vivimos

La Musicología Histórica - y la Historia de la Música, como una de sus disciplinas - ha producido abundante material teórico en las últimas tres décadas. Si bien esa producción teórica se ha ocupado de los problemas específicos de la música del pasado, ha tomado como referente principal - como ha sucedido desde el surgimiento de la Historia de la Música - las preocupaciones de la Historia y sus especializaciones. Estas preocupaciones se han intensificado en la postmodernidad y más acá, con el cuestionamiento de la propia existencia de una disciplina que pueda interpretar el pasado: el tan discutido "fin de la Historia", que supone considerar la narrativa histórica como un ejercicio de imaginación poética, como un género literario que se acerca a la ficción. Mientras que el paradigma de

¹ Centro de Investigación en Artes Musicales y Escénicas y Escuela Universitaria de Música. Universidad de la República, Uruguay. Esta investigación fue desarrollada en el marco del Proyecto "Enseñanza artística terciaria, Bachillerato en Arte y Expresión: análisis de la articulación actual y proyecciones a futuro", financiado por la Comisión Sectorial de Enseñanza de la Universidad de la República. Agradezco la colaboración del personal de la Biblioteca y la Bedelía de la Escuela Universitaria de Música por la disposición en suministrar datos sobre la utilización de bibliografía y sobre los programas históricos y actuales de los diferentes cursos de Historia de la Música; también a las Profesoras Graciela Carreño y Cecilia Mauttoni y al Prof. Mauricio Borges, consultados sobre las actividades en los cursos a su cargo.

la modernidad confiaba en que el pasado podía reconstruirse y ser comunicado objetivamente, la caída del positivismo y el “giro lingüístico” experimentado por las ciencias sociales y las disciplinas humanísticas (en algunos casos con límites muy porosos entre ambas categorías) implicó la consideración del lenguaje como creador de “realidad” y “pasado”. La interpretación extrema de esta posición es la de Jacques Derrida, según la cual no existe nada más que el texto, pero las posiciones críticas se abren en un abanico muy diverso.

Un valioso recorrido de la evolución teórica de la Historia ha sido desarrollado por George Gerson Iggers (1997, 2005)². Luego de dedicar considerable atención a la teoría postmoderna al final de la primera edición inglesa de su *Historiography in the Twentieth Century*, en el epílogo de 2005 Iggers señala enfoques predominantes en el siglo XXI: la superación de la historia unilineal para Occidente, los problemas de los enfoques macro y microhistóricos. Si bien anota el descrédito de las macrohistorias que consideran el fin de la historia y de las ideologías (FUKUYAMA, 1992; HURTINGTON, 1996) y el cuestionamiento de la idea de modernización, pues supone el desarrollo de la historia como normativo y deseable, no sólo para Occidente sino a nivel mundial, Iggers reconoce la necesidad de este siglo respecto a una Historia global y a una historiografía intercultural comparativa (2005, p. 159).

Un buen ejemplo de esta diversidad de posicionamientos puede verse resumida en la serie de ensayos *Meaning and representation in History* editada por Jörn Rüsen (2006); en su introducción, Rüsen anota que, mientras se producía el debate del “fin de la Historia”, los investigadores del último tercio del siglo XX produjeron conocimiento sobre nuevos temas con foco en la cultura, la etnicidad, el género y la vida cotidiana de segmentos socio-culturales que habían estado marginalizados o excluidos, enfoque que es compartido por Iggers en su reseña de este trabajo (RÜSSEN, 2006, *passim*; IGGERS, 2009, p. 123). Por otra parte, cabe señalar que algunos de estos intereses surgieron mucho antes de la postmodernidad; para citar una experiencia personal, uno de los libros que me guió hacia la antropología en mis primeros años de estudiante de Historia en la década de 1970 fue *Gente de la Edad Media* (1924 en su versión original), de la medievalista inglesa Eileen Power (1889 – 1940), destacadísima figura en los comienzos de la presencia femenina en la disciplina,

La evolución de la investigación histórica ha incluido también otros temas clave como la historia oral, la valorización y relativización de la memoria, el olvido, la manipulación de estos mecanismos. Estos temas han influido con fuerza en la problemática de la historia reciente, en la que temas como la memoria o el olvido (NORA, 1984/1992; RICOEUR, 2004, entre otros), el olvido impuesto - la amnistía - son asuntos a flor de piel en sociedades europeas y latinoamericanas, aún vivos los terribles traumas individuales y colectivos producidos por las guerras, dictaduras y genocidios del siglo XX.

Si trasladamos estas reflexiones a la investigación musicológica, la bibliografía es abundante; interesa, por su capacidad de resumen, el trabajo de

² Texto original en alemán de 1993, expandido en la primera edición en inglés de 1997, con nuevo epílogo en 2005.

Rob C. Wegman (2003) en el que discute si la Musicología Histórica “es aún posible”. Este investigador señala que la crisis del historicismo ya puede constatarse en los teóricos alemanes de la década de 1920, crisis que repercute en la musicología, por ejemplo, en la obra de Heinrich Bessler. El trabajo de Wegman resulta especialmente útil para resumir el “estado del arte” respecto a la disciplina que nos ocupa, pues pasa revista a los postulados de las últimas décadas. En esencia, luego de anotar el cambio desde el paradigma positivista y las posibles soluciones propuestas, como el enfoque etnográfico que supone el “diálogo con el pasado” considerado como “la voz del otro” y las propuestas de la musicología postmoderna en el sentido de la continua revisión de los métodos (siguiendo a Tomlinson, 1993), Wegman ratifica el carácter creativo de la investigación histórica, la carga de subjetivismo no sólo en la interpretación sino en la selección de datos de la masa de información disponible. Dos metáforas me interesan especialmente de su trabajo:

Este material es la arcilla, el elemento crudo que estamos irresistiblemente convocados a cortar, dar forma y moldear a nuestra imagen. Colectamos y elegimos, seleccionamos y combinamos todo tipo de evidencia que necesitamos para completar los modelos que queremos percibir. Por esto la historia es tan gratificante. Es el acto creativo que impone orden en el caos (2003, traducción de la autora)³.

La segunda metáfora proviene de otras disciplinas (KRISTEVA, 1987; DAVIES, 1989): la del mito de Narciso. La fuente, para Wegman, es la totalidad de la evidencia histórica disponible, y la imagen que nos devuelve es el producto de nuestra visión histórica. En este proceso perdemos “el pasado” con existencia autónoma, y ganamos en conocimiento de nosotros mismos. En última instancia, considera Wegman,

hay cierta arrogancia en despreciar un esfuerzo que vale la pena, en este caso la Musicología Histórica, sólo porque no podemos alcanzar la perfección en él. El narcisismo puede ser una debilidad humana, pero en vez de considerarlo execrable por esta razón, podemos aprender a vivir con él. Es cierto que la historia narcisista puede potencialmente atraparnos en un engaño, una desilusión. Pero la ficción de un pasado “real” tiene un innegable valor heurístico, y bien puede sacar lo mejor de nosotros – nuestra imaginación histórica, por ejemplo, o nuestra subjetividad, entusiasmo y sí, nuestro amor (2003, traducción de la autora)⁴.

³ “That material is the clay, the raw material that we are irresistibly driven to cut, shape, and mold in our image. We pick and choose, select and combine, whatever evidence we need to fill out the patterns we wish to perceive. That is why history is so rewarding. It is the creative act of imposing order on chaos” (2003).

⁴ “There is certain arrogance in depreciating a worthwhile endeavor, in this case historical musicology, merely because we cannot attain perfection in it. Narcissism may be a human weakness,

Para terminar este rápido panorama debe señalarse la apertura interdisciplinaria de la Historia, en la que destaca el incremento de las relaciones entre Historia y Antropología y, consecuentemente, entre Historia de la Música y Etnomusicología. La Antropología constituyó el modelo teórico y metodológico de la Etnomusicología desde sus inicios, pero la marginalidad de los estudios etnomusicológicos canonizada por el tan conocido y perdurable esquema de Guido Adler (1885) – donde queda “arrinconada” entre disciplinas muy disímiles, mientras que la Historia de la Música adquiere un papel protagónico - fomentó un apartamiento que también tuvo lugar entre la Historia General y la Antropología Cultural. Sin embargo, el acercamiento a métodos antropológicos por parte de la Historia – entre ellos, el establecimiento de la corriente de la Historia Oral, en parte vinculada a la atención a la Historia Reciente – se ve sustituido, cada vez más, por un vínculo más equilibrado entre las disciplinas. Qureshi (1995) se ha ocupado tempranamente de este tema, en un volumen del *Journal of the American Musicological Society* dedicado a estas relaciones. Qureshi anota la apertura que la Antropología ha aportado a la Historia, ya sea a nivel conceptual y metodológico – donde debe destacarse el enfoque holístico y el relativismo, entre otros aspectos -, ya por ocuparse de pueblos marginados por motivos de hegemonía y/o geografía. En los artículos incluidos en el citado volumen, del cual éste es la apertura, un buen ejemplo de la aplicación de conceptos antropológicos a manifestaciones musicales académicas es el estudio de Martha Feldman sobre la ópera desde el concepto de ritual (1995). Pero también debe tenerse en cuenta el cambio provocado en los estudios antropológicos y etnomusicológicos por la adopción de una mirada histórica. En este aspecto son clásicos los trabajos editados por Nettl y Bohlman (1991) y por Bohlman, Blum and Neuman (1991) en la literatura en inglés. Gary Tomlinson trata el tema a comienzos de este siglo (2004, originalmente publicado en 2001). La preocupación se desarrolla desde la década de 1980 en América Latina; en Argentina dio lugar a un Simposio organizado por la Asociación Argentina de Musicología que tuvo como resultado los trabajos Merino, Weisman, Grebe, Ruiz y Kohan publicados como un *dossier* de la *Revista Musical Chilena* (1989).

2. La enseñanza de Historia de la Música: exigencias y dificultades

La bibliografía sobre enseñanza de la Historia de la Música cambia radicalmente al iniciarse el siglo XXI, si bien debe anotarse que la producción dominante es estadounidense. En 2010 comienza a publicarse el *Journal of Music History Pedagogy*, resultado de la actividad del Pedagogy Study Group de la American Musicological Society. También se editan los manuales más difundidos, que reúnen capítulos de diferentes especialistas: *Teaching Music History* (NATVIG, 2002), *The Music History Classroom* (DAVIS, 2012) y *Revitalizing Music History* (BRISCOE, 2010). A esta bibliografía específicamente pedagógica y didáctica debe

but instead of excoriating it for that reason, we might learn to live with it. True, narcissistic history may potentially trap us in delusion. Yet the fiction of a ‘real’ past has undeniable heuristic value, and may well bring out the best in us – our historical imagination, for instance, or our subjectivity, or excitement, or yes, our love” (2003).

sumarse una importante cantidad de artículos en revistas, pero es notoria la escasez de publicaciones en castellano o portugués.

A partir de la bibliografía y de la propia experiencia, puede afirmarse que las dificultades de la enseñanza de la Historia de la Música se presentan en por lo menos dos niveles. En un nivel teórico, metodológico y de contenidos, si se compara la producción de revistas especializadas y congresos con los programas de numerosas universidades y con la bibliografía de carácter general utilizada normativamente en las aulas, se aprecia una desconexión entre el conocimiento original generado y el contenido en manuales y bibliografías de programas. A su vez, los cambios profundos experimentados por la disciplina en el último medio siglo provocan dificultades a nivel de la práctica. Una de las más citadas radica en el peso que a esta materia se le otorga en los curricula, generalmente escaso si se considera el volumen de temas a tratar. Este volumen ha cambiado de manera sustancial debido al enriquecimiento teórico y de contenidos experimentado por la disciplina. Burkholder (2015, p. 57) enumera como principales novedades, en primer lugar, el hecho de que en la actualidad accedemos a un gran volumen de música de todas las épocas en ediciones y grabaciones; en segundo término, anota que disponemos de mucha más información sobre el pasado, desde biografías de compositores a temas como las funciones sociales de la música. La ampliación del campo de interés ha llevado a considerar repertorios antes excluidos, tales como la música creada por mujeres, la música de países que habían permanecido fuera de la "Historia Universal", el relacionamiento de la música académica con la música popular, el jazz, la música para cine, Y, si se atiende a la teoría contemporánea, en la enseñanza es necesario ir más allá de la historia de los estilos musicales para discutir la música en sus contextos.

Por otra parte, el problema de la disponibilidad de tiempo, unido al de la preparación y al de las expectativas de los estudiantes, conduce al del enfoque: la ya tradicional discusión sobre si la Historia de la Música debe transmitirse con enfoque cronológico o no. Además del trabajo ya citado de Burkholder, resulta de interés el estudio de caso desarrollado por Melanie Lowe según su propia experiencia de dictado de cursos en la Vanderbilt University (2015). Lowe discute el Plan de Estudios adoptado por esta universidad y su experiencia de cinco años en él: una combinación de enseñanza según perspectivas globales y occidentales y según ejes temáticos y enfoque cronológico. Interesa además su planteo sobre la adquisición de conocimientos y de competencias.

Una educadora especialmente distinguida por su trabajo, Elizabeth Anne Wells, ha documentado su experiencia de enseñanza de cursos introductorios sobre el tema, en la que identifica como principales problemas la falta de preparación para los estudios universitarios en general, las carencias en cuanto a desarrollo de pensamiento crítico, habilidades de investigación, gestión del tiempo y seriedad de propósitos. Esta autora señala, además, como formación necesaria para el aprovechamiento de los cursos de Historia de la Música: conocimientos teóricos, capacidad auditiva, comprensión de estilos, experiencia de interpretación, conocimiento de repertorio (WELLS, 2016, p. 41-42). A estas dificultades puede agregarse, en instituciones terciarias que ofrecen la materia

para varias profesiones, la diversidad de formaciones generales y musicales de los estudiantes que postulan para carreras de grado en música.

Por otra parte, deben considerarse los problemas específicos de la enseñanza de la Historia de la Música en contextos latinoamericanos. El enfoque “universalista” tiene mayor gravedad en su desfasaje con respecto a lo producido por la investigación; el tiempo disponible pasa de escaso a nulo con respecto a los temas latinoamericanos, salvo algunas excepciones. La inserción de líneas de tiempo globalizadoras es todavía escasa en los programas consultados. Estos conflictos serán tratados al ocuparnos específicamente de la situación en el continente.

3. Historia de la Música en América Latina: enseñanza e investigación

3.1. La investigación específica y el desarrollo de una historiografía latinoamericana

La bibliografía latinoamericana sobre enseñanza de Historia de la Música es por demás escasa; si hablamos estrictamente de enseñanza, se limita a pocos títulos, entre los que puede citarse la tesis de doctorado de Blanca L. Morales Ortiz (2011) sobre la situación en las universidades de Colombia, trabajo predominantemente descriptivo, realizado con sistemática y exhaustividad; incluye tablas de contenidos y tablas comparativas para los once programas que imparten la materia en el país; en el otro extremo, como reflexión teórica, puede situarse el artículo de Paulo Castagna sobre la enseñanza en Brasil, donde el autor, también contribuyente de este volumen, discute el enfoque tradicional de la Historia de la Música, sus necesidades de cambio en la enseñanza actual y su inserción en un mundo de redes sociales y tecnologías de reproducción que causan la marginalización de ese enfoque obsoleto. También se destaca el proyecto “El sonoro pasado silente”, desarrollado en 2011 – 2012 por docentes de las cátedras de Historia de la Música I y II de la Facultad de Bellas Artes de la Universidad Nacional de la Plata. En su ámbito se han producido varios artículos sobre la enseñanza de la materia y sobre la investigación en Historia de la Música (LARRÈGLE; ECKMEYER; CANNOVA, 2014; ECKMEYER, 2014; ECKMEYER; CANNOVA, 2016). Por otro lado, unas pocas investigaciones se han focalizado en la producción reciente de investigación sobre musicología en América Latina en general: los investigadores que acabamos de citar (2014), Juan Pablo González (2013) y Fornaro (2013) y Juliana Pérez González (2010) han revisado esta producción. Sin embargo, debe anotarse el diferente enfoque de estos trabajos, ya que González y Fornaro se ocupan de la producción musicológica en general; Pérez Gonzalez y Larrègle, Eckmeyer y Cannova se refieren a la Historia de la Música en sentido estricto. La investigación de Juliana Pérez González es la única de enfoque continental, que no sólo establece un recorrido de la disciplina sino que incluye una cuidadosa bibliografía producida en los diferentes países. El trabajo de Larrègle, Eckmeyer y Cannova, luego de citar algunos aportes en la discusión del término América Latina, desarrolla una comparación de las etapas de la investigación establecidas por González y Pérez González (2014, p. 48). Lejos en el tiempo, deben citarse cuatro contribuciones generalizadoras sobre la música

académica latinoamericana: el temprano panorama musicológico de Daniel Devoto (1959); el trabajo generalista sobre música académica latinoamericana de Gerard Béhague (1983), que desde el título anuncia su carácter de texto introductorio; los libros de Otto Mayer-Sierra, *Panorama de la música hispanoamericana* (1941) y *Música y músicos de Latinoamérica* (1947), este último con función de diccionario que incluye músicas orales y académicas, y *Cien músicos de América*, trabajo en el que el argentino Alberto Giordano aporta un enfoque inclusivo que considera no sólo compositores sino también intérpretes destacados (1946).

Son pocos los trabajos historiográficos a nivel de países y menos aún los recientes. Es tarea indispensable establecer esos recorridos, para los que se ha desarrollado investigación en algunos países, como da cuenta Pérez González (2010) y que he iniciado para Uruguay en relación con los estudios sobre músicas de transmisión predominantemente oral (FORNARO, 2011) y con la Musicología Histórica (FORNARO, 2016). Si se atiende a esta separación – aunque mi propia trayectoria no la aplique particularmente –, los estudios sobre Etnomusicología y Músicas Populares disponen de mucha mayor bibliografía.

Una propuesta de interés sirve de marco teórico a las investigaciones de Víctor Rondón cuando se ocupa de las historias de la música popular chilena de la postdictadura (2016), donde define tres tipos de producción. El primer tipo está constituido por las historias generales de la música, que cubren siglos y dan cuenta de diversos procesos y repertorios; son las de aparición más temprana, determinan el campo temático y producen consecuencias canonizadoras de todo tipo; evidencian además una estrecha relación con propósitos académicos y artísticos institucionales. Rondón pone como ejemplo la producción de Eugenio Pereira Salas, primer historiador musical de Chile y la del musicólogo pionero Samuel Claro Valdés. El segundo tipo considerado por el investigador son las historias temáticas que cubren varias décadas, fundamentalmente del siglo XX, y se enfocan en un solo tipo de práctica o repertorio musical, en general poco desarrollado o apenas mencionado en las historias generales. El tercer tipo es la investigación en el nivel de microhistorias, que estudian acontecimientos, personajes, procesos, trayectorias musicales, grupales o individuales, que han quedado inadvertidos o apenas mencionados en las historias de enfoque más amplio (RONDÓN, 2016, p. 47-48).

Para cerrar esta parte del capítulo, es necesario citar un Grupo de Trabajo de la Rama Latinoamericana de la *International Association for the Study of Popular Music* (IASPM), centrado en la Historia de la Música Popular. Coordinado desde sus inicios por Julio Mendívil⁵, este Grupo, con los correspondientes Simposios organizados en los congresos de la Rama, viene desarrollando la necesaria historiografía que vincula las manifestaciones de música popular con la mirada histórica sobre ellas. Los valiosos trabajos publicados en las Actas⁶ dan cuenta de procesos teóricos que ayudan a comprender cómo se ha desarrollado la disciplina

⁵ Coordinación en la que participo actualmente gracias a la generosidad del Dr. Mendívil.

⁶ Disponibles en el sitio web de IASPM-AL, <http://iaspmal.com/index.php/actas/>. Consultado el 05/11/2017.

en el continente y sus relaciones con la Historia de la Música académica – por ejemplo, en las investigaciones de Carlos Vega -, con enfoques diversos y aportes desde varios países latinoamericanos, muchas veces vinculados entre sí.

3.2. Vinculación de investigación y enseñanza: el nudo del problema

Planteado el panorama de la investigación en América Latina, cabe preguntarse cómo se refleja esa investigación en la enseñanza de la disciplina, considerada en sentido estricto. En este aspecto resulta de especial valor el trabajo de Eckmeyer (2014), el único de este enfoque que hemos ubicado para el continente. El investigador señala “un relativo desfase entre el paradigma musicológico tradicional aún vigente en las historias de la música más habituales y la revisión metodológica ya casi centenaria de la historia general” (2014), a lo que debe agregarse que la revisión no es sólo metodológica sino que, como se resumió a manera de introducción en este capítulo, constituye un fuerte cambio de rumbo teórico. Eckmeyer anota que

el corpus central de la historia de la música permanece prácticamente inalterado” [...] los repertorios musicales que no pertenecen a la tradición Clásica Europea Occidental no tienen derecho a integrarse a una Historia de la Música, sino que deben permanecer como historias de otra cosa, de otras músicas, sólo válidas en virtud de esa peculiaridad e incapaces de generalizar sus conceptos (2014).

Para analizar el panorama de varias instituciones de enseñanza argentinas, Eckmeyer utiliza como fuentes los libros de texto más difundidos sobre Historia de la Música presentes en bibliotecas y librerías de su país; textos científicos de enfoque crítico frente a la tradición de la disciplina y programas de estudio de la asignatura vigentes en universidades argentinas y del exterior (2014, p. 4). Se detiene en la tríada caracterizadora de la historiografía romántica positivista, es decir, el compositor, la obra y la partitura, a los que denomina “cinturón protector del paradigma dominante”. A partir de este esquema y respecto al imaginario vigente en relación con la música académica, anota irónicamente que

La imagen de un sordo es la que consiguió establecerse como modelo universal de música. La música de las esferas de los teóricos cristianos, tan perfecta que suponía ser inalcanzable para nuestros mortales oídos, transmuta así en ideas de una mente, genial aunque sorda, que ya no necesita ni siquiera del sonido para hacer música” [...] Es el idealismo romántico en su versión más plena (2014, p. 5).

Si bien la imagen puede parecer algo forzada, el concepto de la música en cuanto sonido ideal está presente en ese imaginario forjado por textos, docencia, periodismo. En este sentido, deben remarcarse dos aspectos: que esa tríada es resultado de la confianza en que la música está en la partitura y no en sus portadores, confianza que ha sido destruida por conceptos como el de

performance, y que está sostenida por la teoría del genio, forjada en el siglo XIX - desde los comienzos de la producción musicológica - y comunicada en las aulas hasta la actualidad, como puede apreciarse en los programas de múltiples universidades latinoamericanas.

3.3. Los manuales y textos de referencia: vida o agonía de la Historia de la Música

La utilización de manuales generales para la enseñanza de Historia de la Música es tema de controversia en la bibliografía disponible. Algunos aspectos a considerar son la relación entre el programa del curso ofrecido, el contenido de determinado manual y el discurso del docente durante su *performance* en el aula. De acuerdo con el trabajo de campo desarrollado, el manual es generalmente considerado como el texto de autoridad por el estudiante, y como guía para evaluar pruebas por muchos docentes. La autoridad, además, aparece con ventaja para el texto escrito con respecto a la comunicación verbal del docente. En atención a esta importancia de los textos generales, resulta pertinente pasar revista a los principales textos que guiaron la enseñanza de la disciplina en América Latina desde la segunda mitad del siglo XX.

Durante las décadas de 1950 a 1980 los musicólogos latinoamericanos de los países de habla castellana comienzan su formación con los vetustos manuales de Jules Combarieu (1913 a 1919) y Franco Abbiati (1939 – 1946): las clásicas Historia de la Música dividida en períodos tomados de la Historia general, a los que a partir del Barroco se agregan los capítulos dedicados a las individualidades y a las formas musicales. Mientras que Abbiati estaba disponible en castellano (1959), Jules Combarieu, el fundador de la pionera *Revue d'histoire et de critique musicales*, era leído en francés, idioma que se consideraba imprescindible para la formación de un musicólogo, y que en varios países formaba parte del *pensum* de los estudios secundarios. La formidable *Encyclopédie de la Musique et Dictionnaire du Conservatoire* editada por Albert Lavignac (1925 a 1934) era un soporte frecuente, como obra de referencia – con un amplio tratamiento de la pedagogía musical de la época y de las instituciones francesas dedicadas a la enseñanza de la música -, hasta que a las bibliotecas llegó el *Grove's Dictionary of Music and Musicians* en la edición de Eric Blom (1954), o el *New Grove's*, editado por Stanley Sadie (1980). La edición *on line* recién es accesible en muchas bibliotecas latinoamericanas – y no en todas, debido a su costo – en el siglo XXI.

A estos manuales debe agregarse *The New Oxford History of Music* (1957), que con el *Grove's* constituyeron la avanzada de la bibliografía de referencia en inglés utilizada en el continente; *La música de la civilización occidental* de Paul Henry Lang, cuya lectura farragosa experimentaron generaciones de estudiantes de Historia de la Música. En la década de 1960 una actualización del estado de la disciplina es desarrollada en la *Histoire de la Musique* dirigida por Roland-Manuel (1960 a 1963) para la serie de ediciones enciclopédicas sobre diferentes disciplinas publicada por Gallimard; este tratado introduce capítulos sobre música y radiodifusión, musicología y crítica musical, de escaso o nulo tratamiento en otros manuales. Mientras tanto, José Subirá (1953) proporcionaba el panorama español, con la mínima referencia a América ya anotada por Juan Pablo González.

En la década de 1980 se traduce *La estética musical desde la Antigüedad hasta el siglo XX*, de Enrico Fubini (1989), resultado de dos volúmenes publicados en italiano en las dos décadas anteriores. Este libro incluye análisis que ayudan a la lectura de los manuales precedentes; por ejemplo, las reflexiones sobre la obra de Jules Combarieu. Incluyo una cita como ejemplo del enfoque de Fubini:

Discípulo en Berlín del historiador y teórico Philip Spitta, Combarieu se sitúa entre los primeros propagadores de los ideales de la Musikwissenschaft en suelo francés. No obstante, la postura que Combarieu adopta es menos rígida, doctrinaria y sistemática que la de los musicólogos alemanes; es más dúctil y más latina. Por otra parte, su mayor sensibilidad histórica para con los problemas lo coloca en un ámbito cultural más amplio. Una y otra cosa revelan en él ese fuerte interés sociológico, característico del positivismo francés, que estaba destinado a permanecer como una impronta duradera en la musicología. Combarieu demuestra una actitud más comprensiva, más humanística, en cuanto al hecho musical, en lo que respecta a la posición que asume frente a las teorías musicales de sus contemporáneos (1999, p. 409)

Luego de discutir cercanías y diferencias (o desentendimientos) con el pensamiento de Eduard Hanslick, señala y cita:

Combarieu quiere enfrentarse al hecho musical según un método poliédrico en el que se puedan incluir las investigaciones de todo género: acústicas, fisiológicas, matemáticas, históricas, filosóficas y estéticas. Estas indagaciones se exponen a veces al aislamiento; sin embargo, en la obra de Combarieu, consiguen a menudo encontrar una recíproca relación íntima que permite explicar la unidad fundamental del hecho musical. El problema de la autonomía del pensamiento musical y el de la constitución de un lenguaje a partir de dicho pensamiento se hallan en el centro de su estética. «La música es el arte de pensar con sonidos» -afirma continuamente Combarieu-, lo cual significa que aquella, en cuanto pensamiento, es un lenguaje y, en cuanto lenguaje sonoro, es un lenguaje autónomo con respecto al verbal y conceptual (1999, p. 410)⁷.

Este tipo de reflexiones sobre el posicionamiento estético de determinados autores constituyó una novedad en diferentes ambientes universitarios latinoamericanos, en una época donde el acceso a la información sobre teoría musicológica era por demás restringido.

Recién en la década de 1990 los programas de Historia de la Música comienzan a incluir los manuales de Editorial Alianza, los producidos por Donald Jay Grout – original en inglés *A History of Western Music* (Norton, 1960) -, a quien se une Claude V. Palisca desde 1980 y J. Peter Buckholder a partir de la 7ª. Edición. Estas

⁷ En este caso hemos conservado la traducción de Combarieu incluida en la versión castellana del tratado de Fubini.

ediciones marcan un cambio en el enfoque de los manuales disponibles en las universidades latinoamericanas, desde la producción netamente europea, predominantemente francesa, hacia la producción en lengua inglesa y, sobre todo, surgida de los investigadores estadounidenses.

A finales de la década de 1990 está disponible en castellano la nueva colección de manuales, también originarias de editorial Norton, publicados en castellano por Akal. Por otra parte, se acorta notoriamente el lapso entre la edición en inglés y la publicación de las traducciones al castellano; sin embargo, cabe preguntarse si el cambio es notable. Como esta es una colección de autores unitarios, la respuesta no es clara; dicho cambio es apreciable en algunos de sus volúmenes, como el dedicado a *La música del Renacimiento. La música en la Europa occidental, 1400 - 1600* (Atlas, 2002), pero en *La música clásica. La Era de Haydn, Mozart y Beethoven* (Downs, 1998) el enfoque todavía marca un esquema cercano al del siglo XIX.

Si nos detenemos un momento en estos dos volúmenes podemos apreciar las diferencias. Así, Allan W. Atlas dedica varios capítulos a acercar al estudiante a los problemas de metodología, al análisis documental (“Cómo aprender de documentos de archivos”, “Cómo editar una *chanson*”), y a la necesidad de pensar que no todos los datos están disponibles cuando se estudia el pasado de la música:

Pensar que podemos interpretar obras como la *Missa Alma redemptoris mater* de Power o las misas sobre *cantus firmus* de Dufay tal como eran interpretadas en el siglo XV es hacerse demasiadas ilusiones; sencillamente hay demasiados datos que no conocemos - y que probablemente no podemos siquiera conocer (2002, p. 164).

Mientras tanto, Downs dedica cinco capítulos a Haydn; seis a “Mozart, el genio manifiesto”, “Un genio consumado”, y dos a Beethoven, “un gigante a caballo entre dos siglos”, con un cronológico recuento de “La obra completa”. Si bien el manual dedica capítulos al contexto social, político y económico y a la música del período en general, cuesta pensar a un estudiante del siglo XXI recorriendo el extenso capítulo XXVIII con las consabidas divisiones por estilos que incluye pequeños fragmentos de análisis, así como los dedicados a los otros dos músicos, esta lectura refuerza la idea de que el estilo clásico y su transición hacia el romántico tuvo sólo tres protagonistas.

Finalmente, debe citarse al comienzo del siglo XXI la llegada a las bibliotecas del *Diccionario de la Música Española e Hispanoamericana* (CASARES RODICIO, 1999/2002). Con todas las críticas recibidas, con las lagunas obvias de primer emprendimiento de este porte, de igual manera el DMEH modificó con fuerza la disponibilidad de obras de referencias en lengua castellana: todas las entradas propuestas por quienes fueron convocados (aspecto en el que jugó un papel importante la política interna para la disciplina en cada país y el grado de conocimiento desde la metrópoli de quién era quién en la musicología de los 90s) fueron aceptadas con la extensión que el autor proponía. Un abanico de compositores que no disponían referencias mínimas fueron incluidos; para algunos

se elaboraron los primeros catálogos, se buscó iconografía, se rescataron partituras. Si se compara la extensión dedicada a compositores españoles o latinoamericanos puede apreciarse el notable cambio desde el centro de la producción en inglés a las prioridades hispanoamericanas.

4. La Historia de la Música en el sistema de enseñanza pública de Uruguay: un análisis desde la investigación y la experiencia de aula

Luego de trazar este panorama general, me centraré en la enseñanza de la disciplina en Uruguay, a partir de la investigación desarrollada⁸ y de mi propia experiencia como docente universitaria a lo largo de cuatro décadas. En primer lugar caracterizaré los diferentes niveles, para a continuación presentar tres ejemplos de actividades de tres docentes, cada uno de diferente nivel, que tienen valor de estudios de caso.

Para considerar la enseñanza de Historia de la Música en el sistema educativo uruguayo es necesario diferenciar entre la enseñanza destinada a la formación general del ciudadano y la diseñada para la formación específica, destinada a desarrollar vocaciones o a preparar para el ejercicio de las carreras musicales como opciones laborales. Para comprender el panorama, establecemos un resumen gráfico:

Formación general del ciudadano	Formación específica	
Educación Inicial		
Educación Primaria	Escuelas de Educación Artística de Primaria	
Ciclo Básico de Enseñanza Secundaria		
	Bachillerato en Arte y Expresión	
	Escuela Universitaria de Música	<ul style="list-style-type: none"> - Tecnicaturas en Interpretación Musical - Licenciatura en Música, Opciones Musicología, Composición, Dirección Orquestal, Dirección Coral - Licenciatura en Interpretación Musical
	Instituto de Profesores "Artigas" (Montevideo) en Institutos de Formación Docente	Profesorado en Educación Musical

Fig. 1: La educación musical en el sistema público uruguayo. Elaboración propia a partir de documentos oficiales⁹

⁸ Proyecto "La educación musical en Uruguay: una aproximación analítica a sus diferentes niveles", desarrollado por la autora entre 2010 y 2014, como parte del Régimen de Dedicación Total en la Universidad de la República; Proyecto "Enseñanza artística terciaria, Bachillerato en Arte y Expresión: análisis de la articulación actual y proyecciones a futuro", financiado por la Comisión Sectorial de Enseñanza de la Universidad de la República. Investigadores: Graciela Carreño, Laura Monestier, Marcelo de los Santos, Cecilia Mauttoni. Responsable Académica: Marita Fornaro Bordolli.

⁹ Bachillerato: en Uruguay, está constituido por los dos últimos años de Enseñanza Secundaria, en los que los estudios se diversifican en varias opciones de las áreas científica, humanística y artística.

4.1. La música en Educación Primaria y Secundaria: paradigmas en confusión

Los programas vigentes de Educación Primaria se aplican desde el año 2008. Su presentación incluye un alto contenido en cuanto a ideología general y referida a la educación (Gramsci, Freire, entre otros autores citados), con contenidos pedagógicos actualizados. Este enfoque y nivel no se mantiene cuando consideramos la introducción al "Área del Conocimiento Artístico". El documento se basa en conceptos sostenidos por la UNESCO y se centra en el concepto de belleza en sentido clásico y en el de Bellas Artes. Aparecen objetivos relacionados con la introducción de disciplinas hasta entonces ausentes en la enseñanza oficial y con los llamados "nuevos lenguajes de la cultura visual", donde llama la atención la inclusión de la fotografía entre dichos lenguajes "novedosos".

En el apartado destinado a música¹⁰ también es notoria la ausencia de la teoría contemporánea: aparecen lugares comunes superados y de difícil aceptación desde una mirada que aplique conceptos de antropología y etnomusicología; entre ellos, el del lenguaje musical universal ("la música es considerada como el lenguaje universal de la humanidad").

La música está presente en los programas de los tres años de Educación Inicial y los seis de Educación Primaria¹¹. Estos últimos muestran un alto nivel de desestructuración; sus contenidos oscilan entre los centros temáticos reiterados – la música indígena uruguaya como máximo ejemplo –, con ejes dispersos a lo largo de los seis años, y enfoques generalistas sin ejes temáticos evidentes. Se insertan las tablas de contenido oficiales:

Primer grado	Segundo grado
La música indígena en el Uruguay. - Los instrumentos musicales: tambores, bozinas y trompas.	La música indígena en nuestro territorio. - El primer cordófono: el arco musical.
Las rondas infantiles tradicionales de diferentes países.	Las danzas circulares de diferentes países.
El acento.	Los ritmos binarios: la "marcha".
Las cualidades del sonido en las diferentes fuentes generadoras. (la voz, el cuerpo y los instrumentos).	El paisaje sonoro.

Fig. 2: Contenidos del programa de música. Educación Primaria, Uruguay.

¹⁰ Parte de este análisis ha sido publicado en Fornaro, 2011.

¹¹ http://www.ceip.edu.uy/documentos/normativa/programescolar/ProgramaEscolar_14-6.pdf. Consultado el 15 de octubre de 2017.

Tercer grado	Cuarto grado
<p>La música indígena en la región.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Los instrumentos: la caracola, el tronco ahuecado, la caja. - Las danzas y los cantos. 	<p>La música indígena en América.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Los cantos y las danzas en las antiguas civilizaciones y en la actualidad. - Los instrumentos: erkes, sikus, queñas, maracas y sonajas.
<p>La música europea medieval.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Los trovadores. 	<p>La música europea (siglos XVII y XVIII).</p> <ul style="list-style-type: none"> - El concierto – grosso. Compositor A. Vivaldi. - La sonata y la sinfonía. Compositores W. Mozart y L. Beethoven.
<p>La música en nuestro territorio en la época de la colonia.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Las danzas de salón: contradanza y minué. - Los orígenes de la música afrouroguaya ("chica" y "bámbula"). 	<p>Las danzas y canciones del folclore rural nacional.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Los cielitos (Bartolomé Hidalgo), la milonga y la ranchera.
<p>La clasificación de instrumentos musicales.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Membranófonos. - Aerófonos. - Idiófonos. - Cordófonos. - Electrónicos. 	<p>Los grupos instrumentales. (conjuntos y bandas).</p>
<p>Los ritmos ternarios: el "vals".</p>	<p>Las frases rítmicas y melódicas.</p>
<p>La polución sonora en el ambiente.</p>	<p>La influencia de la música europea y africana en el folclore nacional.</p>

Quinto grado	Sexto grado
<p>La música en el Siglo XIX.</p> <ul style="list-style-type: none"> - El poema sinfónico. Smétana y Eduardo Fabini. - El ballet. - La ópera. - La música americana nacionalista. 	<p>La corrientes contemporáneas de la música académica (siglo XX y XXI).</p> <ul style="list-style-type: none"> - Los compositores nacionales. - Los compositores internacionales.
<p>La música de los inmigrantes en América: jota y tarantela.</p>	<p>Las danzas, canciones e instrumentos del folclore ciudadano en Uruguay.</p> <ul style="list-style-type: none"> - El candombe. Las "llamadas" y los "tambores" (chico, repique y piano). - El tango y sus instrumentos (el bandoneón).
<p>Las danzas folklóricas uruguayas: El cielito y la polca.</p>	<p>La danza folclórica nacional: el pericón.</p>
<p>Los cantautores contemporáneos.</p>	<p>La banda sonora en el cine, teatro y video clips.</p>
<p>La orquesta como agrupación instrumental.</p> <ul style="list-style-type: none"> - La orquesta clásica y la moderna. - La estructura de la orquesta sinfónica. 	<p>Los elementos determinantes de la polución sonora.</p>
<p>La polirritmia y la polifonía.</p>	<p>La música popular contemporánea.</p> <ul style="list-style-type: none"> - El jazz, el blues, el rock, el pop y la murga. - El canto popular en el Uruguay.
<p>La música afroamericana: el son, el samba, la plena, el merengue y el candombe.</p>	

Fig. 2 (cont.): Contenidos del programa de música. Educación Primaria, Uruguay.

A esto se suma una larga lista de compositores. Como puede apreciarse, los contenidos específicos sobre Historia de la Música Occidental aparecen dispersos en medio de conceptos musicales básicos, información sobre músicas tradicionales y populares, temas referidos a paisaje sonoro, entre otros. Estos problemas fueron seleccionados como uno de los centros de interés en las entrevistas a maestros¹²; una de las docentes¹³, luego de establecer que en el Plan de Estudios del que egresó no estaba incluida ninguna instancia de educación musical, comenta respecto a un posible criterio de estructuración de estos contenidos: “yo lo he buscado, y he llegado a la conclusión de que confeccionaron una lista de temas y luego los cortaron como con una tijera en sentido horizontal, de manera que quedara un poco de cada tema en cada año”. El resultado según esta interpretación cobra sentido si se realiza la operación con los programas, por ejemplo:

Primer grado	Segundo grado
La música indígena en el Uruguay. - Los instrumentos musicales: tambores, bozinas y trompas.	La música indígena en nuestro territorio. - El primer cordófono: el arco musical.

Fig. 3: Corte horizontal de los contenidos sobre música indígena, a partir de datos de entrevista.

Por otra parte, y de acuerdo con los resultados de las entrevistas, puede establecerse que estos contenidos son trabajados de manera muy dispersa durante el año escolar, y gran parte de ellos no son incluidos. La música – y también la danza tradicional, que se enseña en numerosas escuelas a través de cursos financiados por asociaciones de padres – son enfocadas prioritariamente como espectáculo a brindar en efemérides escolares y patrias, aspecto con el que manifestaron incomodidad varios de los entrevistados.

Puesto que la enseñanza de los contenidos de música está a cargo de los maestros y no de especialistas, el siguiente paso de la investigación consistió en el análisis de los Planes de Estudio de la carrera de Magisterio¹⁴. En el Plan 2008 publicado en la web oficial, no aparece ninguna asignatura referida a la música¹⁵. En primer año se incluye un curso teórico sobre “Lenguajes Artísticos”; en segundo

¹² Las entrevistas fueron realizadas por Marita Fornaro durante el año lectivo 2011, para el Proyecto “La educación musical en Uruguay: una aproximación analítica a sus diferentes niveles”, desarrollado como parte del Régimen de Dedicación Total en la Universidad de la República.

¹³ M.B., nacida en 1971, egresada en 1994; ejerce magisterio desde 1995 en el Departamento de Montevideo.

¹⁴ Disponible en

<http://www.cfe.edu.uy/index.php/planes-y-programas/planes-vigentes-para-magisterio/40-planes-y-programas/magisterio/369-plan-2008-para-magisterio>. Consultado el 2 de octubre de 2017.

¹⁵ Disponible en

http://www.cfe.edu.uy/images/stories/pdfs/planes_programas/magisterio/2008/1/lenguajes.pdf. Consultado el 2 de octubre de 2017.

año, "Educación Plástica" y en Tercero "Expresión Corporal"¹⁶. Sin embargo, desde 2010 se dicta la asignatura en un año, con carácter de taller. En consecuencia, debe considerarse que los estudiantes de Magisterio no han tenido formación en música durante veinte años, pero han debido enseñar contenidos teóricos y prácticos de esta materia durante todo ese período.

Por otra parte, a nivel escolar existieron hasta 2015 las Escuelas de Música de Enseñanza Primaria; constituyeron una oferta gratuita para niños que asistían a la escuela pública. Hoy se han transformado en Escuelas de Educación Artística, que incluyen música, danza, expresión corporal, literatura, teatro y artes visuales. El requisito para el ingreso es haber aprobado 2º año escolar en la escuela común y concurrir a una escuela pública. El plan de estudios se estructura en cuatro años que se corresponden con los últimos cuatro años del ciclo escolar. Con la modificación vigente se perdió el único ámbito específico, público y gratuito de enseñanza musical infantil. Por otra parte, no existen instancias de formación específica para educadores musicales en este nivel.

En el Ciclo Básico de Enseñanza Secundaria¹⁷ se incluye la Asignatura "Educación Sonora" los dos primeros años; el programa del primero está centrado en el fenómeno sonoro; en el segundo año se amplía este tema y se trabaja también sobre los sistemas de producción, difusión y almacenamiento del sonido, incluso se propone el acercamiento a la composición con utilización de la informática. El tercer año se enfoca como trabajo de taller. En estos programas se aprecia el objetivo de ampliar el concepto de "lo sonoro" y de contextualizarlo en la vida contemporánea. Como contrapartida, se han disminuido las exigencias técnico-musicales con respecto a planes anteriores, y se ha eliminado gran parte de los contenidos sobre Historia de la Música, que constituían uno de los centros temáticos en planes anteriores, como puede apreciarse en los manuales utilizados hasta la década de 1990 (por ejemplo, García Servetto, 1974).

En el Bachillerato Diversificado la música sólo está incluida en la Opción "Arte y Expresión", aunque no se le ha otorgado carácter propedéutico para la formación universitaria¹⁸. Según el Programa 2006 "esta Asignatura se plantea básicamente, por un lado, favorecer la sensibilidad musical, el placer estético que supone la audición y difusión de la música, y la expresión por medio de la práctica musical: interpretación y creación. Por otro, profundizar en el conocimiento de la música desde la perspectiva: artística, comunicativa, científica, técnica y social". Este panorama establecido desde el currículo se enfrenta, en la práctica, con la baja preparación profesional de quienes ejercen la docencia. Según el Censo Nacional Docente de 2007 (el último disponible)¹⁹, en 1995 sólo el 19.3% de los profesores de música de Enseñanza Secundaria contaban con título profesional para ejercer la docencia.

¹⁶ El cuarto año del Plan de Estudios fue eliminado por las autoridades del régimen dictatorial que sufrió el país entre 1973 y 1985; se ha reimplantado este cuarto nivel en el Plan 2008.

¹⁷ Los planes y programas están disponibles en www.ces.edu.uy. Consultado el 15 de enero de 2011.

¹⁸ Sobre la articulación de niveles de la enseñanza de música, *cfr.* Fornaro Bordolli *et al.*, 2015.

¹⁹ Disponible en www.oei.es/pdf2/censo_nacional_docente_anep.pdf. Consultado el 15 de enero de 2001.

Ante estas situaciones de enseñanza, puede plantearse la existencia de un contexto confuso respecto a los paradigmas de educación musical aplicados: los programas de Educación Primaria adoptan en parte el paradigma de la Educación Musical Estética (REIMER, 1970, 2003), según el cual se diferencian músicas jerárquicamente superiores, en frecuente desconexión con los mundos musicales cotidianos de los estudiantes (CARABETTA, 2016), pero introducen algunas actividades que surgen con el paradigma de la filosofía *praxial* de la educación musical (ELLIOT, 1995, 2001, 2005). La educación musical en Enseñanza Secundaria, por el contrario, asume plenamente el segundo paradigma, con claro rechazo del primero, predominante durante el siglo XX. Este rechazo implica el abandono casi total de los temas de Historia de la Música en la educación musical pública pre-universitaria.

4.2 La música en la Enseñanza Terciaria

La música está presente en la Enseñanza Terciaria uruguaya en dos grandes áreas: la formación de intérpretes, directores, compositores e investigadores está a cargo de la Escuela Universitaria de Música (EUM) de la Universidad de la República (UdelaR); la formación docente se desarrolla en el Instituto de Profesores "Artigas" (IPA), en Montevideo, en modalidad presencial, y en los Institutos de Formación Docente del interior del país, combinando las modalidades presencial y semipresencial.

La Escuela Universitaria de Música es el resultado de la unificación de dos instituciones que surgen a mediados del siglo XX: el Conservatorio Nacional de Música y el Instituto de Musicología de la Facultad de Humanidades y Ciencias.

La Facultad de Humanidades y Ciencias es fundada en 1945; desde su creación, acoge cursos sobre música dictados por Lauro Ayestarán, fundador de la Musicología en Uruguay junto con Francisco Curt Lange. En dicha Facultad se crea la Licenciatura en Musicología en 1951 - una de las más tempranas de América Latina - y el Departamento de Musicología en 1966. Este Departamento adquiere el rango mayor de Instituto en 1970, organizado en tres Departamentos: el de "Estudios Musicales", a cargo de Héctor Tosar, uno de los más importantes compositores uruguayos de la segunda mitad del siglo XX; el de "Estudios Histórico-Musicales, a cargo del destacado docente y pianista Hugo Balzo, y el de "Estudios Etno-Musicales", responsabilidad del investigador y compositor Alberto Soriano. Por su parte, el Conservatorio Nacional de Música es creado en 1953, dependiente del entonces llamado Ministerio de Instrucción Pública y Previsión Social. En él se dictan cursos desde 1954 - incluida Historia de la Música - destinados a la formación de compositores, instrumentistas y profesores de solfeo. En 1957 su presupuesto pasa a la órbita de la Universidad de la República; en la década de 1970 el destino de las dos instituciones de enseñanza superior de música comienza a entrelazarse, en ocasiones de manera agitada²⁰, para terminar constituyendo la actual Escuela Universitaria de Música en 1985.

²⁰ En 1974, durante la dictadura cívico-militar que sufre el país entre 1972 y 1985, el Conservatorio se integra con el Instituto de Musicología, conformando el llamado Conservatorio Universitario de

Los sucesivos Planes de Estudio²¹ de las carreras de música (licenciaturas, tecnicaturas) siempre han dedicado varios cursos a la Historia de la Música. El Plan actual de Licenciaturas es el que más carga le otorga: dos semestres de Historia de la Música General, centrada en Europa; un semestre dedicado a los siglos XX y XXI, un semestre centrado en Historia de la Música de América Latina y un último sobre Historia de la Música de Uruguay. Estas asignaturas son obligatorias para los compositores, intérpretes e investigadores; por lo tanto, la totalidad de los estudiantes de grado de la Institución deben aprobarlas. Las Tecnicaturas en Música dictadas en la Sede de la EUM ubicada en la ciudad de Salto incluyen cuatro años de Historia de la Música. Los programas, responsabilidad de diferentes profesores a cargo de los cursos, varían de forma notoria, amparados en la libertad de cátedra que caracteriza a esta Universidad. De ahí que algunos programas insertan unidades enteras sobre contexto social y cultural, y otros son sólo un listado de nombres de compositores. Como decíamos anteriormente, un programa aceptado por una institución es un contrato formal entre el profesor y sus estudiantes – más allá de los “pactos académicos” que puedan construirse dentro del aula -, por lo que esta diversidad presenta al estudiantado mensajes diferentes y a menudo contradictorios. Merece anotarse que, durante los años 2009 a 2012 la asignatura Historia de la Música V (Uruguay) fue dictada por un grupo de docentes con antecedentes importantes de trabajo musicológico, con el propósito de que los resultados de investigación se volcaran directamente en la enseñanza. La asignatura Historia de la Música IV de las Tecnicaturas incluye actividad de investigación con previa preparación en metodología. Debe aclararse que, en la formación de musicólogos, los cursos de Historia de la Música se vinculan con uno de los dos semestres de la materia Introducción a la Musicología, en el que se desarrolla la historiografía correspondiente a esta disciplina, y con los dos semestres de Metodología de la Investigación; el primero de estos semestres integra también el plan de estudios de las opciones Composición, Dirección Orquestal y Dirección Coral.

Desde 1988 la Escuela Universitaria de Música ofrece, además, la única oferta pre-universitaria de la Universidad de la República, el Ciclo de Introducción a la Música, al que se puede ingresar con tres años de Enseñanza Secundaria aprobados, lo que significa una edad de 15/16 años como mínimo. Su objetivo es la democratización de la enseñanza de la música, ubicando en edad más temprana el acceso gratuito a una formación más integral que la disponible en los conservatorios privados, con materias como Taller de Sonido, Audiciones Programadas, Sensibilización Corporal, además de la enseñanza de un instrumento y de lectoescritura musical.

Los institutos de formación de profesorado constituyen el ámbito oficial para la formación de docentes de música para Enseñanza Secundaria²². El Plan de

Música. Esta integración, objeto de numerosas críticas y desacuerdos, se mantiene en el retorno a la democracia.

²¹ Los Planes de Estudio 2004/2005 están disponibles en www.eumus.edu.uy. Consultado el 15 de enero de 2011.

²² Dependen jerárquicamente de la Dirección de Formación y Perfeccionamiento Docente, a la vez dependiente del Consejo Directivo Central (CODICEN) de la Administración Nacional de Educación

Estudios “Educación Musical” contempla actualmente la formación específica, la formación pedagógica (general y específica) y la práctica docente²³. La Historia de la Música está presente en el Plan de Estudios 2008, con cuatro años, incluyendo dos cursos generales, uno dedicado a la música latinoamericana y uruguaya y uno a la “música contemporánea”; el plan 2010 amplía la oferta con tres cursos generales, uno dedicado a la música latinoamericana y uno a la uruguaya.

La estructura que acabamos de describir para la enseñanza terciaria en Uruguay evidencia carencias notorias. Como ya señalamos, en la actualidad la titulación en música es la que sufre el porcentaje más bajo en el profesorado de nivel secundario. Los profesionales formados en la Escuela Universitaria de Música ejercen muchas veces la enseñanza en los diferentes niveles educativos, pero sin la preparación pedagógica y didáctica adecuada. El sistema requiere revisión urgente, para lo que se necesita fortalecer vínculos, coordinar enfoques y programas y acercar las culturas institucionales de los diferentes organismos comprometidos en el quehacer educativo musical.

4.3 Pedagogía y didáctica en la enseñanza de la Historia de la Música: tres ejemplos en la enseñanza terciaria

4.3.1 La iniciación a la investigación en la clase de Historia de la Música: resultados inesperados

La cátedra de Historia de la Música de las Tecnicaturas en Interpretación Musical ha incluido actividades de investigación de manera sistemática. Los estudiantes pueden optar por trabajar, con enfoque histórico, temas de música académica y popular. Me detendré en una experiencia que tuvo un resultado singular. Entre 2005 y 2008 la Prof. Graciela Carreño organizó la iniciación a la investigación en torno a la historia del Teatro Larrañaga de la ciudad de Salto, en la que están radicadas las tecnicaturas. Los estudiantes que trabajaron sobre este tema²⁴ seleccionaron, según sus intereses específicos, diferentes décadas, y localizaron la presencia de autores, obras instrumentales y corales, intérpretes. Trabajaron sobre programas de mano, muchos de ellos adheridos al reverso del telón del Teatro, aspecto que le otorga un carácter único²⁵. Pero esta actividad, más allá del aspecto formativo, tuvo consecuencias excepcionales: por un lado, como el telón funciona como una especie de palimpsesto donde se continúan pegando programas, la gran mayoría de los relevados por los estudiantes eran la

Pública (ANEP). El IPA fue creado en 1949; comenzó a funcionar dos años más tarde, coincidiendo en el tiempo con la Licenciatura en Musicología y el Conservatorio Nacional.

²³ Plan de estudios 2008 disponible en: <http://cfe.edu.uy/index.php/planes-y-programas/planes-vigentes-para-profesorado/44-planes-y-programas/profesorado-2008/403-educacion-musical-generacion-2008> ; el Plan 2010, en <http://cfe.edu.uy/index.php/planes-y-programas/planes-vigentes-para-profesorado/44-planes-y-programas/profesorado-2008/402-educacion-musical-generacion-2010>. Consultado el 10 de octubre de 2017.

²⁴ Petra Cisa, Melisa García, Carlos Leal, Gabriela Selgas, Angelo Tanoni, Fabián de León, Nicasio Martínez, Natalia Lorda, Noelia Obarni, Claudio Sequeira, bajo la tutoría de Graciela Carreño. Colaboró en el trabajo de documentación fotográfica José Luis La Greca.

²⁵ Sobre el telón del Teatro Larrañaga, *cfr.* Carreño, 2011.

única copia disponible, por lo que su documentación fotográfica o su registro en los trabajos escritos constituyen hoy las únicas fuentes de consulta. Por otro, este trabajo despertó el interés de agentes sociales de la comunidad: la Comisión Honoraria del Patrimonio Histórico de Salto entró en contacto con la Prof. Carreño, y a partir de este vínculo fue posible presentar la propuesta de crear un Centro de Investigación en Artes Musicales y Escénicas en la región, financiado por llamado a proyectos de descentralización de la Universidad de la República. Sin duda es un caso excepcional, pero citarlo no es sólo anecdótico: muestra que los caminos de trabajo sólo se abren, precisamente, con trabajo, y que la práctica surgida en el aula puede llegar a constituir la base de actividades de importancia fundamental para la disciplina en determinado país o región.

Para citar ejemplos más recientes, en 2016 y 2017 se trabajó sobre “Las bandas sinfónicas municipales del Litoral del Río Uruguay”, “Panorama del underground en la ciudad de Salto”, “Actuaciones de pianistas en el Teatro Larrañaga entre 1930 a 1960”. Todos estos trabajos han aportado conocimiento original sobre temas referidos a la música de la región, lo que supone una descentralización en relación a la macrocefalia de Montevideo, la capital, a cuya música está dedicada gran parte de la producción musicológica uruguaya.

4.3.2 Una experiencia de vinculación entre clases teóricas y práctica interpretativa.

En 2017 los cursos de Historia de la Música I y III del Instituto de Profesores “Artigas”, a cargo de la Prof. Cecilia Mauttoni, incluyeron como segundo examen parcial prácticas interpretativas y creativas. En el primer curso los estudiantes interpretaron, entre otras, una cantiga de Santa María y obras de Walter von der Vogerwielde y Juan del Encina. Los instrumentos no eran los de época; lo que interesaba era captar el estilo. Los alumnos de Historia de la Música III (curso centrado en el siglo XX), la mayoría de los cuales ya ejercen la docencia en Enseñanza Secundaria, tuvieron como primer examen parcial la organización de una clase práctica con sus propios estudiantes, cuyos resultados debían mostrar luego a través de audio o video. El segundo parcial estuvo constituido por la creación de una obra que recorriera tendencias estéticas contemporáneas, con la consigna de incluir la voz. Se crearon dos obras, una a partir del registro histórico de una canción de Aníbal Sampayo, músico popular uruguayo; la segunda incluyó técnicas dodecafónicas y estética minimalista. Los resultados fueron presentados al público en la muestra “La Historia te toca de cerca”, en octubre de 2017. Se asistió a este evento como parte de las actividades de campo de esta investigación; en los diferentes grupos de estudiantes que participaron pudo observarse entusiasmo por esta forma de evaluación – para nada común en la enseñanza terciaria uruguaya -, buenas prácticas instrumentales y, si en algunas de las obras faltó afinación o capacidad interpretativa, no hubo errores de estilo. En las obras creadas se observó un buen manejo de las técnicas que debían emplearse y notable dominio de la tecnología disponible. Considero que éstos son los aspectos de mayor importancia: el futuro docente reconocerá sin problemas el estilo de trovadores, troveros y *Minnesingers*.

La docente que generó esta experiencia es egresada del Profesorado de Música y de la Licenciatura en Musicología, caso singular en el ámbito musical uruguayo. Entrevistada sobre la experiencia, manifestó que el ámbito de la carrera de Profesorado le proporcionó, cuando estudiante, la posibilidad de vincular conocimiento teórico con interpretación, mientras que sintió una carencia en este aspecto en los estudios universitarios. El Plan Actual de la Licenciatura incluye Práctica Coral y Práctica de Conjunto, pero estas actividades no suelen relacionarse con las materias teóricas. Adoptó esta modalidad de trabajo sin conocer propuestas de otros países que aparecen guiadas por los mismos objetivos, como las de Eckmeyer (2016) y Yang (2012).

4.3.3 Un cuarto de siglo en un curso introductorio: la experiencia personal del dictado de "Audiciones Programadas"

La materia "Audiciones Programadas" forma parte del programa de estudios del Ciclo de Introducción a la Música ofrecido por la Escuela Universitaria de Música; dicto sus dos cursos anuales desde la creación de esta oferta educativa en 1990 y soy responsable del diseño de los programas de la materia. Describiré algunos de sus rasgos en los niveles pedagógico y didáctico dado su carácter de curso introductorio cuyo perfil se asemeja al planteado por Lowe (2015), pues los conceptos se abordan desde diferentes músicas y diferentes épocas, con un semestre dedicado a la evolución estilística en la música de Occidente. La distribución temática es la siguiente:

primer semestre	Conceptos generales sobre música, vocabulario técnico inicial y enfoque de la música como parte de la cultura. Clasificaciones sobre música académica y música popular.
segundo semestre	Los productores de sonido y de sonido musical. Clasificaciones, identificación de timbres, características técnicas y aspectos socioculturales de los instrumentos musicales, incluida la voz humana. Repertorios (selección de ejemplos de diferentes culturas y épocas).
tercer semestre	Relación de la música con otras artes, con profundización en teatro musical y música e imagen. Forma y textura musical. Trabajo específico sobre forma canción, incluido <i>lied</i> , forma sonata, <i>allegro</i> de sonata.
cuarto semestre	Panorama cronológico de la evolución de estilo y forma en la música de Occidente.

Audiciones Programadas se enfoca como una clase de intervención continua de los estudiantes. Las audiciones son el centro del enfoque pedagógico, en cuanto medio para transmitir los ejes temáticos del programa; por lo tanto, constituyen también el punto de arranque de las estrategias didácticas. Los objetivos incluyen, a partir de la audición de músicas de diferentes culturas y

épocas, introducir al análisis de elementos técnico-musicales, proporcionar gradualmente el vocabulario técnico imprescindible para un músico profesional y relacionar los elementos técnicos con características socio-culturales del grupo humano que produjo esa música. A lo largo de más de un cuarto de siglo de esta experiencia – dicto la materia desde la creación del Ciclo de Introducción a la Música hasta la actualidad, por lo que por el aula han pasado más de 1.500 estudiantes – he identificado como principales problemas:

- a) el desconocimiento de aspectos históricos imprescindibles para la comprensión de los elementos técnicos de la música. Por ejemplo, cómo explicar la presencia de melismas en el canto árabe-andaluz a estudiantes cuyos programas de Historia de Enseñanza Secundaria no incluyeron el Islam?
- b) el escaso o nulo manejo de los grandes períodos establecidos para la Historia General, lo que dificulta manejar una línea de tiempo respecto a estilos musicales. Los propios estudiantes solicitan un esquema temporal , apenas comenzado el primer curso, ante sus dificultades en este rubro
- c) la fuerte compartimentación que, en el imaginario de la mayoría de los alumnos, existe entre música académica y música popular. Este problema puede vincularse con los enfoques de la enseñanza de instrumentos que siguen la mayoría de los profesores, en los que predomina el ya citado paradigma esteticista fundado por Bennet Reimer.

Ante estas dificultades, centro gran parte de los esfuerzos en:

- a) relacionar siempre aspectos históricos y antropológicos con los rasgos técnico-musicales
- b) ilustrar un determinado concepto con músicas de diferentes culturas y épocas
- c) Incluir ejemplos de otras artes y de la vinculación de la música con ellas

Por ejemplo, para desarrollar el concepto de ritmo recurro a poesías grabadas por los propios autores o por profesionales de la declamación o el teatro, con lo que también introduzco una clasificación del uso de la voz en contextos cotidianos, en situaciones específicas no artísticas y en diversas artes. Así, discutimos en primer término la versión de Mario Benedetti de su poema *Viajo*, con varios errores en la entonación – como Neruda, Benedetti no dominaba el arte de la declamación en sus primeras incursiones en él, como sucede en la grabación utilizada, editada por “El Libro Hablado” de la Fundación Braille del Uruguay (1985). Para presentar la vinculación de poesía y declamación utilizo a continuación otro poema de Benedetti, *No te salves*, interpretado por Armando Halty, un primer actor de la Comedia Nacional uruguaya²⁶. La clase incluye también *Son N° 6*, de Nicolás Guillén, en su magnífica interpretación; *La cogida y la muerte*, de Federico García Lorca, por el actor argentino Alfredo Alcón; un ritual védico grabado por Alain Daniélou en Benarés como ejemplo de salmodia y *Enkame*, también grabación de campo, de Argeliers León y María Teresa Linares, donde el recitado afrocubano de función ritual se “desliza” hacia el canto polifónico con base de percusiones afrocubanas. La discusión permite introducir

²⁶ Registro realizado por el actor para un espectáculo organizado por la autora.

elementos técnicos sobre pulso, ritmo, carácter suspensivo o conclusivo de las frases, nociones de prosodia, tipos de acentuación en la poesía, utilización de la voz humana, vinculación de las artes que priorizan el tiempo como elemento constitutivo.

El concepto de la música como generadora de cultura es un eje importante en la materia, y la discusión de las audiciones es guiada a la búsqueda de vínculos entre los aspectos técnicos y socioculturales. Por ejemplo, una audición de canto gregoriano, en una de las primeras clases de Audiciones Programadas I, permite correlacionar las características de un canto vocal, coral, monódico, *a cappella*, melismático, amensural, modal, de función religiosa y ritual e interpretación pública masculina con la práctica del cristianismo temprano, su herencia hebrea y griega, la formalización de un repertorio ritual por parte de las jerarquías eclesiásticas, los aspectos de género implicados en esa práctica. Cada uno de estos rasgos musicales y del contexto son objeto de presentación por parte del docente y discusión por el grupo.

Durante el primer año de la materia la evaluación sigue el modelo de las clases: se comentan ejemplos musicales ya discutidos o semejantes a los considerados. Pero el segundo año, con estudiantes ya con alguna experiencia en la universidad, los parciales buscan fomentar las elecciones personales y grupales, la investigación y la creatividad: el primero está constituido por el análisis de una canción, trabajo individual; el segundo consiste en el análisis de la relación de música, sonoplastia e imagen en una pieza también seleccionada – en este caso en grupos -: un spot publicitario, una película o un fragmento, un videoclip. En los dos casos la selección es de los estudiantes y se ofrecen tutorías fuera del tiempo de clase colectiva. Para dar una idea del amplio abanico de elecciones, en 2017 se investigó sobre el fragmento denominado “Bach o Mozart?” de *La lista de Schindler*²⁷, la utilización de música académica y popular en *La naranja mecánica*, música, historia y gestualidad en *El hombre orquesta*²⁸, el conocido corto de Pixar; la producción de música, sonido y ritmo en el trailer de *Delicatessen*²⁹. En varios años también se concretaron actividades prácticas, como la construcción de instrumentos para facilitar la comprensión de los materiales productores de sonido, los timbres y la concepción organológica. La presentación del instrumento debía incluir una breve descripción escrita, un resumen del proceso de construcción y su clasificación básica según Hornbostel-Sachs. Esta actividad era objeto de una exposición anual para dar a conocer el trabajo al resto de la Institución.

Un aspecto que tengo en cuenta en la base de mis estrategias es el carácter ubicuo que tiene la música en la vida cotidiana de mis alumnos. Afortunadamente, la mayoría de los estudiantes más jóvenes, a los que está dirigida esta materia, todavía conservan intacta la capacidad de emocionarse con la música y exteriorizar sin problemas esta emoción, por lo que este aspecto es tenido en

²⁷ https://www.youtube.com/watch?v=5yR0wlrq_h4. Consultado el 20/10/2017.

²⁸ <http://www.dailymotion.com/video/x2si0pd>. Consultado el 20/10/2017.

²⁹ <https://www.youtube.com/watch?v=Tg3V8HDK5go>. Consultado el 20/10/2017.

cuenta en la didáctica. Y es deber confesar que de sus propios ejemplos y búsquedas he aprendido tanto como de mi formación académica previa, aunque su dominio de la tecnología para este último aspecto me abrume y me deje en ridículo más de una vez: esa curiosidad y esa capacidad de búsqueda son, al fin y al cabo, el centro de la esperanza de que la actividad docente sea útil.



Fig. 4: Taller sobre productores de sonido musical. Curso de Audiciones Programadas 1, 2018. Escuela Universitaria de Música, Universidad de la República.
Foto: Marita Fornaro Bordolli.

En esta materia doy clase a la totalidad de los estudiantes que luego accederán a las licenciaturas ofrecidas por la Escuela. Hasta el año 2015 recibí a gran parte de estos estudiantes en cursos de Introducción a la Musicología, Metodología de la Investigación y Músicas Populares. Esta continuidad me permitió apreciar cómo, en la mayoría de los casos, quienes habían cursado el Ciclo de Introducción a la Música, y por tanto los cuatro semestres de Audiciones Programadas y de Taller de Sonido – materia de carácter experimental y creativo – estaban mucho mejor preparados para la audición crítica y la comprensión de temas teóricos.

Ahora bien, no todo son resultados positivos en la docencia, y es de honestidad dar cuenta también de los contenidos problemáticos. El Plan de Estudios 2004/2005 de las ya citadas Licenciaturas de la EUM incluyen tres exámenes de la materia “Repertorio”: consisten en la identificación de un fragmento determinado de una obra, sobre materiales de música académica y popular, presentados en nueve discos compactos para cada curso. Esta materia resulta abrumadora para los estudiantes, y un absurdo para los docentes del Departamento de Musicología, encargado de tomar las pruebas. Esta carga, para la que no hay apoyo docente, surgió del objetivo de incentivar la audición de obras que determinados docentes consideraron necesarias para la formación musical básica. Pero se transformó en un ejercicio reñido con la pedagogía: los estudiantes, en muchos casos, no tienen idea del contexto sociocultural o de la adscripción estética de la obra. Y surgen los “trucos” esperados: “si tiene clarinete, es Max Reger”, me comentó un estudiante cuando aún debía pasar con ellos ese ritual, “es la única obra con clarinete de los veintisiete discos”. La pregunta que cabe hacerse aquí es cómo una institución que pudo concebir cursos como “Audiciones Programadas”; donde la discusión sobre un ejemplo puede insumir una hora, y es bienvenida, a esta práctica mecánica de memorización. Estas contradicciones son las que exigen la reflexión desde la pedagogía y la didáctica incluso al interior de cada institución de educación musical.

5. Algunas conclusiones

A partir de la investigación previa y la desarrollada específicamente para la contribución a este libro, pueden establecerse algunas conclusiones:

- a) la bibliografía sobre Educación Musical a nivel terciario es escasa, situación que contrasta con la producción para la educación infantil y juvenil presente en la literatura internacional;
- b) la mayoría de los estudios se centran en un único nivel; no se estudia la articulación de la educación musical entre diferentes capas etarias, objeto de un proyecto uruguayo que dio origen a esta investigación³⁰
- c) es aún más escasa la bibliografía específica sobre enseñanza de Historia de la Música, con la excepción de la abundante producción estadounidense, focalizada en gran parte en el nivel universitario;
- d) es notoria la obsolescencia - o por lo menos el atraso - de muchos de los textos generales utilizados como manuales, todos producidos originalmente en Estados Unidos de América, con necesidad de traducciones que, obviamente, motivan parte de ese retraso;
- e) es escasa la transferencia de la producción actual de conocimiento original a la bibliografía utilizada en el aula; tampoco se logra de manera satisfactoria el

³⁰ Proyecto 2Enseñanza artística terciaria, Bachillerato en Arte y Expresión: análisis de la articulación actual y proyecciones a futuro”. Financiado por la Comisión Sectorial de Investigación Científica, Universidad de la República. Investigadoras Responsables: Marita Fornaro Bordolli, Graciela Carreño. Con la participación de Laura Monestier, Sergio Marcelo de los Santos y Cecilia Mauttoni, 2014 - 2015.

trasvase a la formación de los profesores destinados a Enseñanza Primaria y Secundaria. Los programas reflejan esta situación, con algunas excepciones. Puede citarse como una propuesta valiosa el programa desarrollado por las cátedra de Historia de la Música I de la Universidad Nacional de la Plata (ECKMEYER, 2016).

- f) este último aspecto contribuye a profundizar la “diferencia” entre investigadores y docentes;
- g) es casi total la inexistencia de textos generales que contemplen un panorama latinoamericano sobre educación musical actual (con la excepción de Torres-Santos, 2017, donde cada país ha sido confiado a un especialista sin que exista un trabajo de relacionamiento o síntesis)
- h) no se dispone de estudios comparados entre países, entre instituciones de un mismo país (con la excepción de Morales Ortiz, 2011), ni entre las ofertas de cursos de una misma institución;
- i) en la investigación sobre articulación de niveles desarrollada para Uruguay (FORNARO, 2011, FORNARO et al., 2014) y la desarrollada actualmente para una institución, la Escuela Universitaria de Música de dicho país, se detectan ausencia de articulación entre niveles y contradicciones entre enfoques y programas dentro de la misma.

Ante estas constataciones – que son necesariamente parciales, pues no es posible considerar la totalidad de los países de habla castellana sin un equipo internacional que asegure la exhaustividad de la colecta de información - debe anotarse la necesidad urgente de generar insumos sobre pedagogía de Historia de la Música para América Latina. Las culturas del continente generan sus propios planteos históricos, sus temáticas específicas - entre ellas, las especiales vinculaciones entre sus músicas académicas y músicas orales - sus propias culturas institucionales. Esto no implica desvinculación con otras regiones cuya producción se ha tomado como modelo, o que se recomiende un rechazo de esas experiencias, en un enfoque anticolonialista mal entendido. Tampoco implica que se asuma que los problemas sean los mismos en todos los países, pues la organización de los estudios musicales, la presencia de la Historia de la Música en ellos y la articulación entre esos nivel muestra, en el material que se ha colectado para esta investigación, una marcada (y esperable) diversidad.

Con las dificultades anotadas, y a pesar de esta diversidad, se hace evidente la necesidad de panoramas generales a nivel por lo menos regional, que deben surgir de un método comparativo, de los que ofrece varios la Pedagogía Comparada – con los pro y contra tan discutidos para este enfoque disciplinario. También de trabajos centrados en países o en instituciones, y, sobre todo, redes de vínculos para compartir marcos teóricos, metodologías, experiencias, de las que este libro es ya un ejemplo de resultados.

Referencias³¹

- ABBIATTI, Franco. *Historia de la Música* (5 vols.). México: Uteha, 1959.
- ADLER, Guido. Umfang, Methode und Ziel der Musikwissenschaft. *Vierteljahrsschrift für Musikwissenschaft* I, p. 5–20, 1885.
- ATLAS, Allan W. *La música del Renacimiento. La música en la Europa occidental, 1400 – 1600*. Madrid: Akal, 2002.
- BOHLMAN, Philip V.; BLUM, Stephen; NEUMAN, Daniel Neuman (Eds). *Ethnomusicology and Modern Music History*. Urbana: University of Illinois Press, 1991.
- BRISCOE, James. *Vitalizing Music History Teaching*. Hillsdale: Pendragon Press, 2010.
- BUKOFZER, Manfred F. *La música en la época barroca. De Monteverdi a Bach*. Madrid: Alianza, 1986.
- BUCKHOLDER, Peter. The Value of a Music History Survey. *Journal of Music History Pedagogy*, v. 5, n. 2, p. 57-63, 2015.
- CARABETTA, Silvia. *Ruidos en la educación musical*. Buenos Aires: Maipue, 2014.
- _____. Algo hace ruido en la Educación Musical. *Foro de educación musical, artes y pedagogía*, v. 1, n. 1, p. 1-11, 2016.
- CARREÑO, Graciela. El telón del Teatro Larrañaga de Salto: rescate de documentos y conductas relacionadas con el patrimonio. In: FORNARO, Marita (Ed.). *Archivos y Música: Reflexiones a partir de experiencias de Brasil y Uruguay*. Montevideo: CSEP/EUM, 2011. p. 85-113.
- CASARES RODICIO, Emilio (Ed.) *Diccionario de la Música Española e Hispanoamericana*. 10 v. Madrid: SGAE, 1999/2002.
- CASTAGNA, Paulo. Dificuldades, reflexões e possibilidades no ensino da História da Música no Brasil de nosso tempo. *Arteriais*, n. 1, p. 147–157, 2015.
- CASTILLO FADIC, Gabriel. Epistemología y construcción identitaria en el relato musicológico americano. *Revista Musical Chilena*, año 52, n. 190, 1998.
- CLAYTON, Martin; HERBERT, Trevor; MIDDLETON, Richard (Eds.). *The Cultural Study of Music. A critical introduction*. London: Routledge, 2003.
- COMBARIEU, Jules. *Histoire de la musique*. Des origines à la mort de Beethoven. Paris: Librairie Armand Colin, 1913/1919.
- CORREA DE AZEVEDO, Luiz Heitor. The Present State and Potential of Music Research in Latin America. In: BROOK, Barry (Ed.). *Perspectives of Musicology*. New York: Norton, p. 249–269, 1972.
- DIBELIUS, Ulrich. *La música contemporánea a partir de 1945*. Madrid: Akal, 2004.
- DAVIES, James A. *The Music History Classroom*. Burlington: Ashgate, 2012.

³¹ Se citan los manuales editados originariamente por Norton en su versión castellana, puesto que es la utilizada en las universidades latinoamericanas. De igual manera, en los casos en que se dispone de versión castellana de libros publicados originalmente en otros idiomas, se cita dicha versión.

DOWNS, Philip G. *La música clásica. La era de Haydn, Mozart y Beethoven*. Madrid: Akal, 1998.

DEVOTO, Daniel. Panorama de la Musicología Latinoamericana. *Acta Musicologica*, v. 31, p. 3-4, 1959.

DUCKLES, Vincent. La musicologie dans le miroir. Project d'une histoire de la science de la musique. In: BROOK, Barry (Ed.). *Perspectives in Musicology*. The Inaugural Lectures of the Ph.D. Program in Music at the City. University of New York. New York: Norton, 1972. p. 32-55.

ECKMEYER, Martín. Entre la música de las esferas y la sordera del genio. *Actas del las 6as Jornadas de Investigación en Disciplinas Artísticas y Proyectuales*. FBA-UNLP, La Plata, 2014. Disponible en <<http://es.calameo.com/books/000658104a07dd49442d6>>; también en <https://www.academia.edu/34292475/Entre_la_m%C3%BAsica_de_las_esferas_y_la_sordera_del_genio>. Consultado el 02/10/2017.

_____. Cátedra de Historia de la Música I. Propuesta pedagógica 2016. Desarrollo de los contenidos de la asignatura, 2016. Disponible en: <<http://musica.fba.unlp.edu.ar/wp-content/uploads/2010/09/Historia-de-La-M%C3%BAsica-I-2016.pdf>>. Consultado el 11/10/2017.

ELLIOT, D. J. *Music Matters: A New Philosophy of Music Education*. Cambridge: Oxford University Press, 1995.

_____. Modernity, postmodernity and music education philosophy. *Research Studies in Music Education*, n. 17, v. 1, p. 32-21, 2001. Disponible en: <<http://rsm.sagepub.com/cgi/content/refs/17/1/32>>. Consultado el 11/10/2017.

ESCOBAR, Roberto & Gilbert Chase. Hacia un enfoque general de la música en América Latina. *Anuario Interamericano de Investigación Musical*, v. 8, p. 105 - 119. 1972.

FELDMAN, Martha. Magic Mirrors and the Seria Stage: Thoughts Toward a Ritual View. *Journal of the American Musicological Society*, v. 48, n. 3, p. 423-484, 1995.

FORNARO BORDOLLI, Marita. La educación musical en el sistema público uruguayo: evaluación de objetivos y de coordinación de niveles para el futuro diseño de competencias. *Memorias del 6º. Congreso Internacional de Metodología de la Ciencia y la Investigación para la Educación*. Campeche: Asociación Mexicana de Metodología de la Ciencia y la Investigación, p. 185-205, 2011a.

_____. Teoría y terminología en la historia de la música popular uruguaya: los primeros cincuenta años". *Actas del IX Congreso de la IASPM-AL*, 2011b. Disponible en: <<https://drive.google.com/file/d/0B3CBLYX406q2REhrVDVleG5XRzg/view>>. Consultado el 20/08/2017.

_____. Musicología e interdisciplina en Uruguay: desde la epistemología a la ciencia aplicada. In: *Trayectorias*. Seminario en clave inter. Montevideo: Espacio Interdisciplinario, UdelaR, p. 65-76, 2012.

_____. *De cerca, de lejos: algunas reflexiones sobre la musicología en América Latina*. Montevideo: CSEP/EUM, 2014.

_____. La reconstrucción del canon: sobre Lauro Ayestarán y la música tradicional y popular uruguaya. *Música y territorialidades: los sonidos de los lugares y sus contextos socioculturales. Actas del XI Congreso de la IASPM-AL*. São Paulo: Letra e Voz, 2015a. p. 92–100. Disponible en: <<https://drive.google.com/file/d/0B3CBLYX406q2eDIZYW5GZGZseUU/view>>. Consultado el 05/10/2017.

_____. Sobre intelectuales, fundaciones y tránsitos: los comienzos de la Musicología Histórica en Uruguay". *Boletín Música*, Casa de las Américas, n. 41, p. 3–21. 2015b. Disponible en: <<http://www.casadelasamericas.org/publicaciones/boletinmusica/41/MaritaFornaro.pdf>>. Consultado el 05/10/2017.

_____. Uruguay. *Music Education in the Caribbean and Latin America. A Comprehensive Guide*. Raymond Torres-Santos, ed. Lanham: Rowman & Littlefield, p. 249–262, 2017.

FORNARO BORDOLLI, Marita et al. Investigar las artes musicales y escénicas: aperturas interdisciplinarias para atrapar lo efímero. In: *Reflexiones sobre la interdisciplina en la Universidad de la República*. Seminario en clave inter. Montevideo: Espacio Interdisciplinario, UdelaR, 2011, p. 77.

FORNARO BORDOLLI, Marita; MONESTIER, Monestier; MAUTTONI, Cecilia; SANTOS, Marcelo de los. Articulation of levels in Artistic Education: an experience of educational research in a Latin American context. *Proceedings of the 7th. International Conference of Education and New Learning Technologies*. Barcelona: IATED, 2014. p. 6395–6404.

FUBINI, Enrico. *La estética musical desde la Antigüedad hasta el siglo XX*. Madrid: Alianza, 1988.

FUKUYAMA, Francis. *The end of History and the last man*. New York: The Free Press, 1992.

GARCÍA SERVETTO, Manuel. *Apreciación Musical, Tomo I*. Montevideo: Mosca Hnos, 1974.

GIORDANO, Alberto. *Cien músicos de América*. Buenos Aires: Ediciones Morán, 1946.

GÓMEZ GARCÍA, Zoila. *Musicología en Latinoamérica*. La Habana: Arte y Literatura, 1984.

GONZÁLEZ, Juan Pablo. *Pensar la música desde América Latina: Problemas e interrogantes*. Santiago: Universidad Alberto Hurtado, 2013 .

GREBE VICUÑA, María Ester. Reflexiones sobre la vinculación y reciprocidades entre la Etnomusicología y la Musicología Histórica. *Revista Musical Chilena*, año 43, n. 173, p. 26–32, 1989.

HURTINGTON, Samuel P. *The Clash of Civilizations and the Remaking of World Order*. New York: Simon & Schuster, 1996.

- IGGERS, George Gerson. *Historiography in the Twentieth Century: From Scientific Objectivity to the Postmodern Challenge*. London : Wesleyan University Press, 2005.
- _____. "A search for a post-postmodern theory of history". *History and Theory*, n. 48, p. 122-128, 2009.
- KLEIN, Kerwin Lee. "On the emergence of memory in historical discourse". *Representations*, n. 69, p. 127-150, 2000.
- KOHAN, Pablo. "Comentarios sobre la unificación teórica de la Musicología según las propuestas de Irma Ruiz y Leonardo Waisman". *Revista Musical Chilena*, año 43, n. 173, p. 33-40, 1989.
- KERMAN, Joseph. *Contemplating Music: Challenges to Musicology*. Cambridge: Harvard University Press, 1985.
- KRAMER, Lawrence. "Music criticism and the postmodern turn: In contrary motion with Gary Tomlinson". *Current Musicology*, n. 53, p. 25-35, 1993.
- KRISTEVA, Julia. "Narcissus: The new insanity". *Tales of Love*, p. 103-121. New York: Columbia University Press, 1987.
- LARRÈGLE, María Elena; ECKMEYER, Martín; CANNOVA, María Paula. "Historia de la Música en América Latina. Ese vasto territorio entre lo propio y lo ajeno". *Arte e investigación*, n. 10, p. 45-53, 2015.
- LOWE, Melanie. "Rethinking the undergraduate Music History sequence in the information age". *Journal of Music History Pedagogy*, v. 5, n. 2, p. 65-71, 2015.
- MAYER-SERRA, Otto. *Panorama de la música hispanoamericana*. México: Fondo de Cultura Económica, 1941.
- _____. *Música y músicos de Latinoamérica*. México: Atlante, 1947.
- MERINO, Luis. "Hacia la convergencia de la Musicología Histórica y la Etnomusicología desde una perspectiva de la Historia". *Revista Musical Chilena*, año 43, n. 173, p. 41-45, 1989.
- MORALES ORTIZ, Blanca Luz. "La enseñanza de "Historia de la Música" en los programas de Licenciatura en Música en Colombia". Tesis doctoral, Universidad de Barcelona, 2011. Disponible en: http://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/53094/BLMO_TESIS.pdf?sequence=1 >. Consultado el 22/09/2017.
- MORGAN, Robert P. *La música del siglo XX. Un historia del estilo musical en la Europa y la América modernas*. Madrid: Akal, 1994.
- MUGGLESTONE, Erica. "Guido Adler's 'The Scope, Method, and Aim of Musicology' (1885): An English Translation with an Historico-Analytical Commentary". *Yearbook for Traditional Music*, v. 13, p. 1-21, 1981.
- NATVIG, Mary (Ed.). *Teaching Music History*. Aldershot: Ashgate, 2002.
- NETTL, Bruno; BOHLMAN, Philip (Eds.). *Comparative Musicology and Anthropology of Music: Essays on the History of Ethnomusicology*. Chicago: University of Chicago Press, 1991.

- NORA, Pierre (Dir.). *Les lieux de mémoire*, 3 vols. Paris: Gallimard, 1984/1992.
- PLATINGA, León. *La música romántica. Una historia del estilo musical en la Europa decimonónica*. Madrid: Akal, 1992.
- POWER, Eileen. *Gente de la Edad Media*. Buenos Aires: EUDEBA, 1983.
- QURESHI, Regula B. Music Anthropologies and Music Histories: A Preface and an Agenda". *Journal of the American Musicological Society*, v. 48, n. 3, p. 331–342, 2014.
- REESE, Gustave. *La música en el Renacimiento*, v. 1. Madrid: Alianza, 1988.
- _____. *La música en la Edad Media*. Con una introducción sobre la música en la Edad Antigua. Madrid: Alianza, 1989.
- REIMER, Bennet. *A Philosophy of Music Education*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall, 1970.
- RICOEUR, Paul. *La memoria, la historia, el olvido*. México: Fondo de Cultura Económica, 2004.
- _____. *Tiempo y narración*. México: Siglo XXI, 2009.
- RONDÓN, Víctor. Una aproximación a las historias de la música popular chilena de postdictadura como ejercicio de construcción de memoria. *Neuma. Revista de música y docencia musical*, año 9, v. 1, p. 46-71, 2016.
- RUIZ, Irma. Hacia la unificación teórica de la Musicología Histórica y la Etnomusicología. *Revista Musical Chilena*, año 43, n. 173, p. 7-14, 1989.
- RÜSEN, Jörn (Ed.). *Meaning and Representation in History*. New York: Berghahn Books, 2006.
- RÜSEN, Jörn. Sense of History: What does it mean? With an outlook onto reason and senselessness. In: RÜSEN, Jörn (Ed.). *Meaning and Representation in History*. New York: Berghahn Books, 2006. p. 40–64.
- SADIE, Stanley (Org.). *New Grove's Dictionary of Music and Musicians*. London: MacMillan, 1980.
- SAHLINS, Marshall. *Islands of History*. Chicago: University of Chicago Press, 1985.
- SLONIMSKY, Nicolas. *Music of Latin America*. New York: New York Press, 1972.
- SUBIRÁ, José. *Historia de la música española e hispanoamericana*. Barcelona: Salvat, 1953.
- TOMLINSON, Gary. Musical pasts and postmodern musicologies: A response to Lawrence Kramer. *Current Musicology*, n. 53, p. 18-24, 1993.
- _____. Musicología, Antropología, Historia. In: GALÁN, Jesús Martín; VILLAR-TABOADA, Carlos. *Los diez últimos años de la investigación musical*. Valladolid: Universidad de Valladolid, 2004. p.137-164.

TORRES-SANTOS, Raymond (Ed.) *Music Education in the Caribbean and Latin America. A Comprehensive Guide*. Lanham: Rowman & Littlefield, p. 249-262, 2017.

WAISMAN, Leonardo. ¿Musicologías?. *Revista Musical Chilena*, año 43, n. 173, p. 15-25, 1989.

WEGMAN, Rob C. Historical Musicology: is it still possible?". In: CLAYTON, Martin; HERBERT, Trevor; MIDDLETON, Richard (Eds.). *The Cultural Study of Music. A critical introduction*. London: Routledge, 2003. p. 136-145.

WELLS, Elizabeth Anne. Foundation courses in Music History: a case study. *Journal of Music History Pedagogy*, v. 6, n. 1, p. 41-56, 2016.

YANG, Sandra S. Singing Gesualdo: Rules of Engagement in the Music History Classroom. *Music and Worship Faculty Publications, Cedar University*, n. 27, 2012.

Disponible en

<http://digitalcommons.cedarville.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1026&context=music_and_worship_publications/27>. Consultado el 20/10/2017.

