

“Você é o sujeito da Música!”: perspectivas críticas sobre composição musical e suas didáticas

Luiz Castelões

Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF)

lecasteloes@gmail.com

Resumo: O propósito principal deste artigo é oferecer perspectivas críticas sobre Composição Musical e suas didáticas, sobretudo conforme adotadas na universidade pública brasileira. A metodologia, de natureza qualitativa, consistiu na análise de publicações e documentos das áreas da Educação, da Educação Musical (modelos pedagógicos e estudos empíricos), da História da Música e da própria Composição Musical, assim como da experiência pessoal como estudante, professor e compositor, em quase 30 anos de vivência universitária. O referencial teórico incluiu o aporte de compositores tais como H. J. Koellreutter, I. Guest, L. Pitombeira e P. C. Lima, e de educadores como J. Dewey, A. Teixeira, A. Neill, P. Freire, I. Illich, S. Carneiro, Araújo e Sastre, S. Gallo, P. Demo e B. Carine. O formato final assumido pelo texto se inspira nos modelos do ensaio (PRECIOSA, 2010; BARRENTO, 2010), da crônica (RIO, 2018) e da vascularização (BEJAN e ZANE, 2012). O resultado preliminar oferecido é um breve diagnóstico da presença da Composição Musical neste meio, acompanhado por diretrizes básicas para uma atualização satisfatória de didáticas para esta área de estudos – uma atualização que se baseie na restauração do *sujeito musical* através de aspectos tais como sua personalidade, etnia/raça, cultura musical, comunidade e ancestralidade –, assim como sugestões de medidas futuras para o avanço da Composição Musical no Brasil.

Palavras-chave: Composição Musical, Educação Musical, Ensino Superior, Didáticas Composicionais.

“You are the subject of Music!”: critical perspectives on Music Composition and its Didactics

Abstract: The main purpose of this paper is to offer critical perspectives on Music Composition and its Didactics, as adopted in Brazilian state-run universities. The methodology, qualitative in nature, consists of the critical assessment of publications and documents from the fields of Education, Music Education (pedagogic models and empirical studies), Music History, and Music Composition itself, as well as my own personal experience as a student, professor, and composer, in almost 30 years of university experience. Theoretical sources for this paper have included the contributions of composers such as H. J. Koellreutter, I. Guest, L. Pitombeira, and P. C. Lima, as well as of educators such as J. Dewey, A. Teixeira, A. Neill, P. Freire, I. Illich, S. Carneiro, Araújo e Sastre, S. Gallo, P. Demo, and B. Carine. The text's final form is inspired by the models of the essay (PRECIOSA, 2010; BARRENTO 2010), the chronicle (RIO, 2018), and the vascularization (BEJAN e ZANE, 2012). The preliminary result offered consists of a brief diagnosis of the presence of Music Composition in Brazilian state-run universities, along with basic guidelines for the satisfactory update of didactics for this field of studies – an update based on the restoration of the *musical self* through such aspects as his/her personality, ethnicity/race, musical culture, community, and ancestry –, as well as future measures for the advancement of Music Composition in Brazil.

Keywords: Music Composition, Music Education, Higher Education, Compositional Didactics.

Introdução

O objetivo principal deste ensaio, como o próprio título revela, é oferecer perspectivas críticas¹ sobre Composição Musical² e algumas de suas didáticas, sobretudo no que se refere a um ambiente em particular: o meio universitário público brasileiro, atual e recente.

A Composição Musical é abordada aqui através do exame crítico de uma seleção de seus aspectos principais (um espaço, um/a protagonista, uma coletividade, uma língua, um trauma, interdisciplinaridades, ciência e tecnologia, políticas culturais, música popular/“erudita” e desidentidade), os quais determinaram a subdivisão do texto em tópicos dedicados e terminaram por delinear um quadro geral, um diagnóstico. Este exame crítico se apoiou na análise de extensa bibliografia interdisciplinar, articulando contribuições sobretudo das áreas da Educação, Educação Musical, História da Música e Composição Musical.

Três modelos de produção textual orientaram a forma final que assumiu este conteúdo: o do “ensaio” (PRECIOSA, 2010; BARRENTO, 2010), o da “crônica” (RIO, 2008; COLUNA DE TERÇA, 2023) e o da “vascularização” (BEJAN e ZANE, 2012).

Do formato “ensaio”³, adoto seu caráter exploratório, fragmentário, incompleto, que serve como ponta de lança para tópicos e perspectivas ainda não inteiramente abordados. Seu caráter também poroso possibilita eventuais entradas e participações mais ativas do/a leitor/a, numa espécie de convite (intelectual, estético) que funciona como gerador e catalisador de futuras discussões e é, portanto, mais capaz de revelar e problematizar os assuntos de nossa área.

Do formato “crônica” (musical, no caso), adoto as informalidades e subjetividades que não cabem nos formatos científicos (já que a educação e o conhecimento também se dão por vias informais), mas que registram detalhes (históricos, sociais, políticos, estéticos) que de outra forma ficariam de fora. Estes detalhes são fundamentais à nossa área.

¹ A função crítica é vista como uma das vocações principais da universidade, de seus membros e de seus produtos, mesmo em autores que investem pesadamente contra instituições educacionais como Illich (1973, p. 73-74), o qual defende que “...a existência da universidade é necessária para garantir a continuidade da crítica social. (...) a universidade propicia uma combinação única de circunstâncias que permite a alguns de seus membros criticarem a sociedade em seu todo. Concede tempo, mobilidade, acesso à informação (...) – privilégios não concedidos a outros segmentos da população”. Em exemplo mais recente e no contexto da universidade pública brasileira, Caesar (2012) defende, em seção irreverentemente intitulada “Homo Capes”, esta mesma vocação: “(...) ela [a universidade] ainda provê o melhor lugar para refletir, inclusive sobre si mesma, através do acesso bibliográfico, da discussão, da pesquisa, da publicação e mesmo da feitura de trabalhos artísticos, pois esses também 'refletem'.” (p. 262). O presente ensaio está, portanto, inserido nesta tradição universitária de crítica e reflexão.

² No contexto acadêmico, quando se diz que algo está no âmbito da Composição Musical, o que se deve esperar é: pesquisa aplicada em vez de pura, ortopraxia em vez de ortodoxia e epistemologia experiencial. Tomo como exemplo inspirador neste sentido a pesquisa recente de Arruda (2023).

³ Para uma defesa prévia de formatos alternativos para se falar de música e composição musical na universidade brasileira, ver por ex. Castelões (2013).

É importante sublinhar que a adoção deste formato alternativo (misto de “ensaio” e “crônica”) não significa uma oposição ao formato “*paper científico*” mais disseminado, mas apenas sugere que este último não dá conta de pormenores próprios ao fazer e à análise musicais e, portanto, fica aquém do que se poderia chegar ao falar de Música.⁴

Em relação ao estilo de escrita e à linguagem empregada, ao adotar os formatos “ensaio” e “crônica”, busco ao longo do corpo do texto a seguir uma fluência mais acessível não só ao/à colega especialista mas também a um público iniciante e mais amplo, deixando as digressões academicamente mais densas e extensas para as notas de pé de página. Estas notas funcionam, portanto, como uma espécie de comentário em paralelo ao corpo do texto, por vezes em “dialética aberta” (DEMO, 2011, p. 11) em relação a ele, e não poderiam lhe ser integradas sem um grande prejuízo à fluência.

O método de produção do texto seguiu também um *design* bastante “vascularizado” (BEJAN e ZANE, 2012), fazendo com que os assuntos que se originam na Composição Musical se ramifiquem continuamente, formando digressões potencialmente infinitas, que aqui são interrompidas pelo espaço exíguo do formato “artigo em periódico”. Tal característica se parece visualmente com o desenvolvimento em árvore (BEJAN e ZANE, op. cit.), mas, aqui, assume uma forma mais interligada, em rede, que talvez possamos chamar poeticamente de árvore-rede ou árvore-*feedback*, já que os “ramos” desta “árvore” terminam por se unir também entre si, e não apenas a um tronco central. Esta estratégia de produção textual se justifica em face da enormidade e complexidade dos desafios da composição musical e suas didáticas, que tornam necessário o ramificar-se e desenvolver-se em todas as direções simultaneamente, como a copa e as raízes de uma imensa árvore.

Dado que a composição musical é uma convergência de diversas competências (e mais ainda quando nos encontramos no empenho urgente e generalizado de integrar a ela saberes afro-brasileiros⁵ e dos povos originários), então é preciso abordar e integrar diversos temas simultaneamente – o que no espaço exíguo do formato “artigo em periódico” nos conduz

⁴ Queiroz, L. (2023, p. 12-13) reforça nossa constatação de que a abordagem “científica” não é suficiente para a Música quando diz que “na pesquisa em música, racionalidade, objetividade e rigor científico são necessários, porém não suficientes para abarcar a complexidade do fenômeno musical. Assim, somam-se a esses parâmetros dimensões como criatividade, sensibilidade, relações humanas, entre outros aspectos vitais para a investigação de uma expressão cultural ampla, diversificada, complexa e subjetiva como a música.”

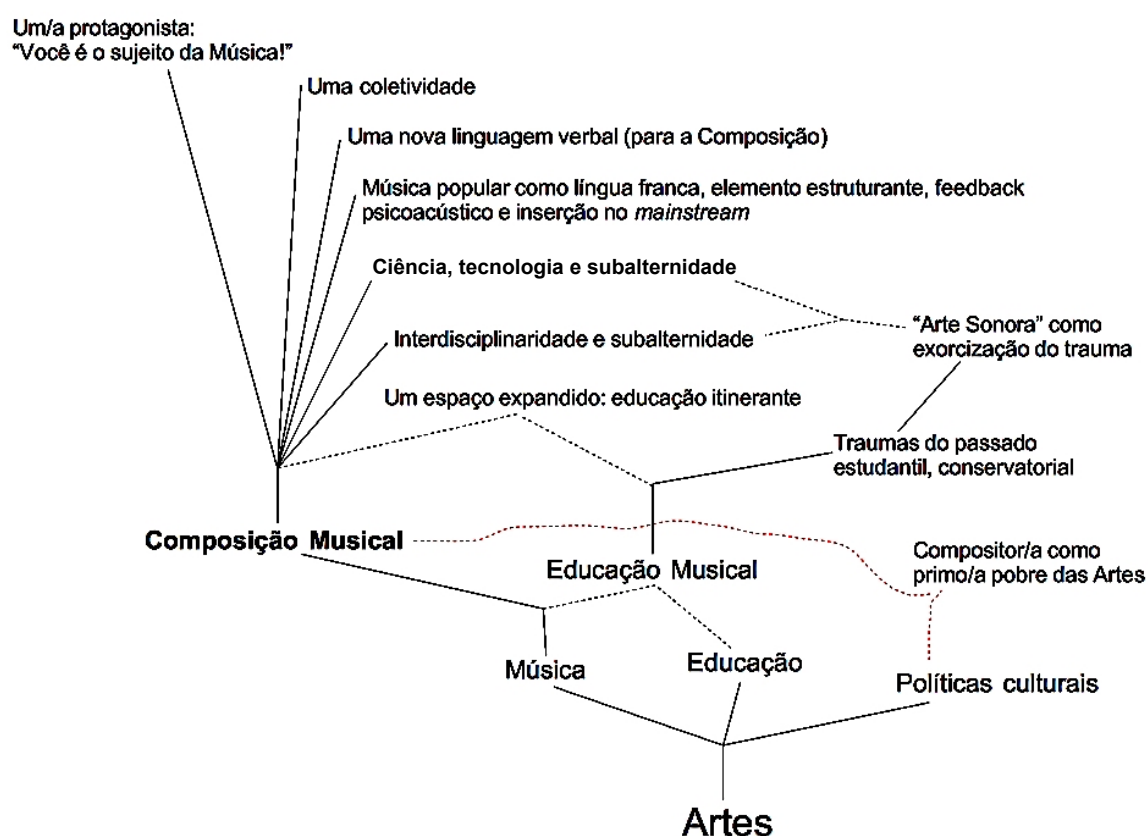
⁵ Para a reformulação de diretrizes das didáticas da composição musical que sejam inclusivas, multiculturais e antirracistas, ao longo deste ensaio, me baseio sobretudo no legado do movimento negro, especialmente através de autoras negras de várias gerações (CARNEIRO, 2005; RIBEIRO, D., 2019; CARINE, 2023). Mesmo educadores/as lidos/as socialmente como “brancos/as” no contexto brasileiro têm um papel fundamental a desempenhar no antirracismo (ver CARINE, op. cit., p. 13, 61, 63 e 84). Ao mesmo tempo, a inserção destes saberes deve-se dar mais por uma via positiva (afro-brasileira e afrocêntrica) do que negativa (antirracista, ocidental), como demonstrarei através de várias estratégias teórico-práticas nas páginas que seguem.

inevitavelmente a uma coleção de quase aforismas, de pontos de partida, mais do que de assuntos concluídos, sistemas fechados.

A forma final do texto, então, se parece com uma pequena constelação de perspectivas críticas (“microcrônicas”, “folhas”, “janelas abertas”) algo dispersas, mas sempre gravitando em torno da Composição Musical em seu estado atual no Brasil – especialmente em meio universitário público.

Assim, a estrutura final do texto pode ser mapeada e antecipada conforme o diagrama ilustrado pela figura a seguir (Fig. 1):

Fig. 1. listagem dos temas aludidos pelo texto, mapeados em formato de “árvore-rede”, conforme sua vascularidade



Fonte: Autor, 2024

Por fim, o que coloquei inicialmente como objetivo principal deste ensaio (oferecer perspectivas críticas sobre composição musical e suas didáticas) se torna a base para os dois principais resultados alcançados, a saber: a atualização das diretrizes básicas para didáticas composicionais na universidade brasileira e sugestões mais gerais para o avanço da composição musical no Brasil.

Perspectivas críticas

Um (novo) espaço: em vez da sala de aula, uma oficina, ou o mundo inteiro

Este espaço expandido requer uma didática expandida: uma didática itinerante, na qual tanto o espaço quanto os participantes e os conteúdos estejam em permanente movimento. Isto significa: aulas em movimento (caminhando), e não apenas paradas em sala de aula⁶, e currículos que mudam com frequência (a mudança como estado natural, em vez de como exceção⁷) – o que sugere ao/à participante sua própria mudança, que seu estado natural não é de rigidez, de um ego parado, imutável.

Esta proposta de mobilidade de espaços e currículos é apoiada sobretudo por duas publicações recentes sobre Educação (escritas por dois filósofos e um sociólogo): “Do sedentarismo ao nomadismo: intervenções para pensar e agir de outros modos na educação”, de Carvalho e Gallo (2010), e “Complexidade e aprendizagem: a dinâmica não-linear do conhecimento” de Demo (2011).

Carvalho e Gallo (2010) caracterizam esta mobilidade no quadro de um modelo "nômade" de educação, o qual defendem nos seguintes termos:

[P]ara fazer do campo da educação um lugar aberto às experiências em que o 'fazer pensar' é tributário não mais do sedentarismo e da maquinaria binária de sentidos, mas de uma nomadologia educativa. Educação como experiência, espaço e movimento para além das estruturas sedentárias de representação” (p. 285),

[Q]ueremos aqui delinear os contornos de uma resistência possível à pastorização da educação. Se a imagem do pastor, do pastoreio, corresponde ao que se tem feito no campo da educação, pensamos que uma imagem muito diferente daquela do pastor pode nos ajudar a pensar e a agir diferentemente no campo educativo: a imagem do nômade, daquele que erra por terras desconhecidas, sem fixar-se, sem 'esquentar lugar', sem mover-se com um rumo preestabelecido. Alguém que se move sem ter aonde chegar. Move-se por mover-se; move-se por compreender que a vida é movimento” (p. 294).

Já Demo (2011) observa que, em face da complexidade e não linearidade próprios ao conhecimento e à aprendizagem, a Educação é um processo dinâmico e que, portanto, exige processos e currículos dinâmicos. Neste sentido, o uso de uma ementa estanque, com

⁶ Para exemplos de transcendência do espaço da sala de aula em diversos contextos, com didáticas em movimento e ao ar livre, ver Neill (1980 [1960]), Creaser (1985), Wardle (1995) e Miller et al. (2022).

⁷ Para abordagens pedagógicas baseadas em conteúdos e currículos abertos e personalizados nas Artes, ver Hathaway & Jaquith (2014) e Douglas & Jaquith (2018).

conteúdos fixados para cada disciplina, por exemplo (o que é norma em instituições de educação superior), já seria antieducacional, mesmo que seja institucionalmente desejável.

Ocorre que o currículo previsível (e sua ementa rígida) serve(m) mais ao/à professor/a, para que a aula nunca tome um rumo em direção ao que ele/a não sabe, do que ao/à aluno/a. E dentro da lógica de poder pré-Freireana (FREIRE, 1987 [1970]), a descoberta da ignorância do/a professor/a em relação a algum assunto ameaça a hierarquia inerente ao método bancário, na qual o/a professor/a supostamente sempre sabe mais do que o/a aluno/a em qualquer assunto que seja.

Para sanar este medo da aula imprevista, não totalmente controlada, e do não-saber: em primeiro lugar, o/a professor/a terá de poder dizer “isso (que você perguntou), eu não sei”, reconhecendo que ele/a pode também não saber e que o/a aluno/a é também detentor de saber(es) e que ambos/as podem pesquisar algo que não sabem; em segundo lugar, o/a professor/a terá de estar sempre estudando e atuante em seu meio, pois os diplomas acumulados nunca corresponderão a um “saber total” idealizado. Trazendo para a realidade concreta brasileira atual, este ensaio defende que o/a professor/a universitário/a é o/a educador/a que está em melhores condições para este preparo, para o desafio de fazer frente a uma aula imprevista e ser um/a estudante-professor/a para sempre.

Retornando ao título desta seção, quando ali se diz “oficina”, isto quer dizer: “lugar onde se fazem coisas” – coisas sonoras/musicais, no caso. Ou seja: o fazer como forma de conhecimento (na universidade). Como epistemologia.

Este espaço-oficina, evidentemente, não se parece com uma sala de aula convencional.⁸ Ele não tem carteiras linearmente dispostas e direcionadas a um púlpito, quadro negro ou branco, ou TV de tela plana. Ele pode ter, por exemplo, uma mesa redonda quase ao seu centro (de maneira levemente assimétrica, mais próxima a uma janela e à luz natural do que da porta).

⁸ “Não é possível uma educação universal através da escola. Seria mais factível se fosse tentada por outras instituições (...)” (ILLICH, 1973, p. 18). Educação não é monopólio da escola (da instituição educacional), ainda que certos contextos tenham lhe outorgado este papel exclusivo. É também neste sentido que este ensaio propõe um espaço de ensino-aprendizagem que não se pareça com uma sala de aula – e uma instituição educacional que se pareça o mínimo possível com (apenas) uma escola. Ou até mesmo realizar o ritual da aula fora do prédio, possibilitando enxergar a instituição com distanciamento. A crítica de Krenak (2022) vai no mesmo sentido: “Infelizmente, a política educacional no Brasil pensa que a escola é um prédio (...). Enchem a sala de meninos e meninas e trancam a porta: pronto, estão na escola” (p. 112); no que é seguida de uma sugestão de solução (que este ensaio também toma como modelo): “Tem um programa instituído no Brasil desde o final da década de 1990, mas que se consolidou principalmente nos últimos vinte anos, que é o Plano Nacional de Educação Escolar Indígena. Trata-se de uma educação diferenciada, aplicada nos territórios indígenas pelo Brasil inteiro, onde cada comunidade tem a possibilidade de moldar o equipamento escolar da forma que decidir. Eu já frequentei escola em aldeia embaixo de uma árvore e achei muito bom. As pessoas estavam à vontade naquela experiência e não queriam prédio nenhum. Muito tempo depois, aqueles meninos decidiram que seria bom ter uma sala de aula, mas sabem que a experiência pedagógica pode ser realizada na beira do córrego, numa laje de pedra, em qualquer lugar. Trata-se de um grupo de pessoas com o propósito de fazer uma investigação coletiva. (...) Escola não é prédio, mas uma experiência geracional de troca” (p. 113-114).

Em torno desta, deve haver cadeiras, cada uma de um tipo diferente. Pode haver pufes, ao canto, para os mais exaustos – porque corpo e mente relaxados aprendem e compõem sempre bem melhor.⁹ E deve haver também cadeiras fora da mesa redonda, para possibilitar a quem queira enxergar – à distância – o que se passa nesta mesa redonda central.

Espalhados por esta sala-de-aula-tornada-oficina, deve haver muito papel de rascunho (reutilizado) e lápis, dispositivos produtores de som (instrumentos musicais, caixas de som, circuitos) e de contato com o mundo (*laptops, tablets, e-readers* – além dos onipresentes celulares nas mãos de cada um), e tudo deve ser preferencialmente bem leve e portátil, para que possa circular pela sala e pelas mãos. Novas e antigas tecnologias integradas, numa grande e fértil maçaroca de ferramentas criativas de todos os tempos. Estes detalhes, de pluralidade na mobília e no maquinário, conferirão um ar de mobilidade e circulação à sala, em vez de uma estrutura rígida, estanque.

Finalmente e num último retorno ao título desta primeira seção, quando ali afirmo “ou o mundo inteiro” em substituição à sala de aula, me refiro a que os/as alunos/as devem ser estimulados a atuar extramuros desde o primeiro dia letivo, pois o prédio universitário não se basta, a universidade não é suficiente pro fenômeno da “Educação”.

Isto inclui tanto uma presença *online*, que na contemporaneidade deve ser ostensiva (na coleta de oportunidades, na articulação de colaborações e na divulgação/disseminação massiva de obras e eventos), quanto uma presença nos espaços físicos da cidade: não só nos locais alternativos de performance, mas também na rua, nas praças, em casas noturnas e no tradicionalíssimo teatro municipal – pois a turma de Composição deve ocupar os locais mais profanos e os mais sacrossantos da urbe.

Um/a protagonista: “Você é o sujeito da Música!”; didáticas pregressas e o ser humano como centro da educação composicional atual

Esta seção, dedicada à centralidade do/a aluno/a na didática composicional, parte da memória de que o compositor e educador musical Hans J. Koellreutter (1915-2005) defendia que a educação do músico era necessariamente uma educação do ser humano (BRITO 2001).

⁹ Bennett (1976), em um estudo sobre o processo criativo com 8 compositores, observa que a atividade composicional parece ocorrer mais frequentemente associada a sentimentos de tranquilidade, segurança e relaxamento. E Leonard Bernstein (1918-1990), por ex., dizia que compunha no mais das vezes deitado em um sofá ou cama (apud Bennett, op. cit., p. 10).

Ela parte também da influência da educação básica à *la* Anísio Teixeira (1900-1971)¹⁰ que recebi, sem saber que estava sendo orientado dentro de um certo “Pragmatismo”,¹¹ para o qual, a “verdade” é o que “funciona” – sendo que, por um acaso oportuno, este mesmo Pragmatismo é particularmente propício como inspiração para uma didática dedicada à composição musical, já que pode ser resumidamente definido como uma “teoria da prática” (OCKMAN, 2020, p. 271), a qual demanda participação ativa, empirismo, construtivismo, experimentação, inovação e processos abertos.

Se então, num contexto pragmático, partimos da premissa de que a “verdade” é o que funciona, então poderíamos inferir que a educação musical “verdadeira” é também a que funciona.

Mas... funciona pra quê? E pra quem?

No caso da Composição Musical, “funcionar” significa invariavelmente ser capaz de “fazer música” e fazer música significa inevitavelmente assumir o papel de *sujeito musical*¹², ou seja, fazer a *sua* própria música. A música que é significativa para si.¹³ Senão, o que se está

¹⁰ O educador brasileiro Anísio Teixeira foi diretamente influenciado pelo Pragmatismo do filósofo norte-americano John Dewey (1859-1952), como parte de um movimento denominado “Escola Nova”, o qual ganhou impulso no Brasil sobretudo a partir dos anos 1930. Para amostras da extensa literatura sobre a influência do Pragmatismo de John Dewey sobre Anísio Teixeira, ver por ex. Cunha (1999), Chaves (1999), Bortoloti & Cunha (2010) e Almeida Filho & Bruno-Jofré (2022). Para amostras do pensamento de Anísio Teixeira sobre John Dewey, ver por ex. Teixeira (1955 e 1959). Anísio Teixeira e o Pragmatismo de John Dewey nos conduzem inevitavelmente a pedagogias mais recentes e radicais, como na educação integralmente calcada na liberdade e não-repressão no contexto britânico em Neill (1980 [1960]), na crítica veemente às instituições educacionais em Illich (1973), na educação superior baseada em projetos e problemas em Araújo e Sastre (2009) e na crítica ao instrucionismo impositivo e à linearidade da educação formal em Demo (2011) – as quais atualizam as bases da didática composicional preliminarmente propostas aqui.

¹¹ Para mais sobre Pragmatismo, ver por ex. Tampio (2019) e Kaag (2009).

¹² Identifico desde este ponto, paralelamente a Koellreutter e Teixeira, uma sintonia com a relação que o compositor e educador musical Ian Guest (1940-2022) fazia entre criatividade e autoestima, no sentido de que compor requer desenvolver autoestima suficiente para ser capaz de expor-se e arriscar-se (GUEST, 2019), embora, por outro lado, em sua didática musical o “gancho” metodológico seja necessariamente através da melodia e do modalismo (fatores já impregnados de etnocentrismo), enquanto que na didática que este ensaio propõe em linhas gerais o “gancho” possa ocorrer através de quaisquer materiais, procedimentos, conceitos e/ou resultados pretendidos que sejam trazidos pelos/as participantes, o que de cara já propicia inclusão e multiculturalismo.

¹³ Assim como Freire (1987 [1970]) defendia que a alfabetização se dava mais fácil e rapidamente através de um vocabulário significativo para quem aprende, proponho, analogamente, que uma didática para a composição musical proceda através dos materiais musicais que forem mais significativos para o/a aluno/a – em vez de para a instituição ou para o/a professor/a. Pela visão de um colega estrangeiro da época (Illich, 1973, p. 46): “[o] professor Paulo Freire sabe disso por experiência. Descobriu que qualquer pessoa adulta pode começar a ler em questão de 40 horas, se as primeiras palavras que decifrar estiverem carregadas de significado para ela. Paulo Freire faz com que os ‘alfabetizadores’ se desloquem para algum lugarejo e descubram palavras que traduzam assuntos importantes e atuais, como sejam, o acesso a um açude ou as dívidas para com o patrão. À noite os moradores se reúnem para discutir essas palavras-chave. Começam a perceber que cada palavra permanece no quadro-negro mesmo depois que o som dela haja desaparecido. As letras continuam a revelar a realidade e a torná-la manejável como um problema”. Esta descrição, além do mais, se aproxima muito do desenvolvimento do ouvido interno, da escrita musical e do manejo de problemas composicionais via tais capacidades. Quanto à significância desta experiência educacional para o/a professor/a, a qual é igualmente importante numa relação de equilíbrio entre professor/a-aluno/a, ela pode advir de 2 fatores: 1) dos resultados sonoros/musicais obtidos, e 2) da própria satisfação em auxiliar o/a aluno/a a encontrar e desenvolver seu próprio caminho.

fazendo é cópia. Reprodução. Plágio. Máquina Xerox. Eternização de uma vontade potencialmente muito alheia à sua.¹⁴

Neste sentido, uma educação composicional que leve o/a aluno/a a simplesmente imitar o mestre, não “funciona” (pro/a aluno/a).

Muita crítica era feita no meio musical-universitário da década de 1990, por exemplo, aos métodos de ensino de um Camargo Guarnieri (1907-1993), em que supostamente o aluno saía, no máximo, compondo segundo as diretrizes do mestre (o que não deve necessariamente ser interpretado como uma crítica em relação à qualidade de sua obra composicional). A sua “Carta Aberta aos Músicos e Críticos do Brasil” (de 1950)¹⁵ pode ser lida como um indicativo desta didática inclinada para um certo dogmatismo, anti-interdisciplinar e antiestrangeiro:

Esses perigos provêm do fato de muitos dos nossos jovens compositores, por inadvertência ou ignorância, estarem se deixando seduzir por falsas teorias progressistas da música, orientando a sua obra nascente num sentido contrário ao dos verdadeiros interesses da música brasileira.

Introduzido no Brasil há poucos anos, por elementos oriundos de países onde se empobrece o folclore musical, o dodecafonismo encontrou aqui ardorosa acolhida por parte de alguns espíritos desprevenidos.

À sombra de seu maléfico prestígio se abrigaram alguns compositores moços de valor e grande talento, como Cláudio Santoro e Guerra-Peixe que, felizmente, após seguirem essa orientação errada, puderam se libertar dela (...).

(...) Outros jovens compositores, entretanto, ainda dominados pela corrente dodecafonista (que desgraçadamente recebe o apoio e a simpatia de muitas pessoas desorientadas), estão sufocando o seu talento (...), e criando uma música cerebrina e falaciosa (...).

¹⁴ Demo (2011) ressalta que “[o] professor precisa aprender a manejar esta arte finíssima: **influir de tal modo que o aluno possa resistir e superar a influência.**” (p. 137 [grifos do autor]). E, embora fora do referencial teórico deste artigo, vale mencionar que Nietzsche (1844-1900), já em sua época, via como função do educador motivar a libertação do educando, incluindo a liberdade em relação ao próprio educador (ver, por ex., REETH & DENAT 2019). Para a discussão de uma pedagogia libertária, ativa em vez de passiva, baseada na autonomia criativa do indivíduo singular, para além da linha do tempo deste ensaio, ou seja, de Nietzsche para trás, ver Gallo (2012).

¹⁵ Distribuída como carta (datada de 7 de novembro de 1950) enviada a destinatários selecionados e em seguida publicada pelos jornais *A Gazeta* e *Estado de S. Paulo* em 16 e 17 de novembro de 1950, respectivamente. Não encontrei a versão com a diagramação original, mas, seu texto é integralmente reproduzido em obras de referência como Neves (1981) e Silva, F. (2001). Conforme Rodrigues (2015), as reações à carta culminaram com a fixação da imagem de Camargo Guarnieri como o “principal representante do conservadorismo musical brasileiro” (p. 27). E Neves (1981) observa que: “[d]urante muitos meses, os jornais de todo o país publicaram centenas de declarações, entrevistas, cartas, fazendo com que, pela primeira vez um problema musical fosse levado à apreciação e ao julgamento do grande público.” (p. 121). A análise das trocas que se seguiram à carta desenha uma polêmica em tudo semelhante ao tipo que se vê na atualidade das redes sociais, caracterizada pela agressividade, ataques pessoais, “engajamento” e polarização – com exceção obviamente do meio empregado, já que à época era necessário escrever cartas a jornais impressos para participar do debate.

É preciso que se diga a esses jovens que o dodecafonismo, em música, corresponde ao abstracionismo[,] em pintura; ao hermetismo, em literatura; ao existencialismo, em filosofia; ao charlatanismo, em ciência.

Assim, pois, o dodecafonismo (como aqueles e outros contrabandos que estamos importando e assimilando servilmente) é uma expressão característica de uma política de degenerescência cultural (...) e tem por objetivo um longo e pernicioso trabalho de destruição do nosso caráter nacional.

O dodecafonismo é assim, de um ponto de vista mais geral, produto de culturas superadas, que se decompõem de maneira inevitável (...); é química, é arquitetura, é matemática na música – é tudo o que quiserem – mas não é música!

(...) Importar e tentar adaptar no Brasil essa caricatura de música, esse método de contorcionismo cerebral antiartístico (...), reputo um crime de lesa-pátria! Isso constitui, além do mais, uma afronta à capacidade criadora, ao patriotismo e à inteligência dos músicos brasileiros.

(...)

Como macacos, como imitadores vulgares, como criaturas sem princípios, [muitos compositores brasileiros] preferem importar e copiar nocivas novidades estrangeiras, simulando, assim, que são “originais”, “modernos” e “avançados”, e esquecendo, deliberada e crimenosamente, que temos todo um Amazonas de música folclórica (...). (apud SILVA 2001, p. 143)

Da resposta de Koellreutter, também intitulada “Carta Aberta aos Músicos e Críticos do Brasil” (e também de 1950¹⁶), reproduzo apenas o trecho diretamente relacionado à educação para a composição musical e aos/às alunos/as compositoræs:

Ao contrário do que afirma o sr. Camargo Guarnieri, o que me parece alarmante é a situação de estagnação mental em que vive amodorrado o meio musical brasileiro, de cujas instituições de ensino, com seu programa atrasado e ineficiente, não tem saído, nestes últimos anos, nenhum valor representativo. Eis a expressão, essa sim, de uma política de degenerescência cultural e não a ânsia estética, o trabalho sincero dos jovens dodecafonistas brasileiros que lutam corajosamente por um novo conteúdo e uma nova forma (...). (apud Neves, 1981, p. 126)

Embora uma análise exaustiva desta troca de cartas não esteja no foco deste ensaio, dois aspectos principais serão destacados a seguir, em suporte a nossa abordagem crítica: a) com relação à composição musical: as contradições inerentes à produção de figuras canônicas da composição erudita brasileira do séc. XX, especialmente no que se denomina de “nacionalistas” (NEVES, 1981); b) com relação à didática para a composição musical: no que este ensaio considera como estratégias didáticas equivocadas, implícitas na carta de

¹⁶ Uso a versão reproduzida em Neves (1981), que ele relata como datada de 28 de dezembro de 1950 e publicada no jornal Folha da Tarde, de Porto Alegre, em 13 de janeiro de 1951.

Guarnieri, e que devem ser revistas e corrigidas na sugestão de novas diretrizes para didáticas da composição musical.

Desenvolvendo os aspectos (a) e (b) supracitados, então, observo que:

a) Em que pese o respeito e reconhecimento gerais pelos compositores canônicos da música erudita brasileira do séc. XX e entendendo que são “homens de seu tempo”, é preciso admitir que, do ponto de vista confortável da atualidade – decolonial (QUEIROZ, L., 2019), antirracista (RIBEIRO, D., 2019; CARINE, 2023) –, detectam-se contradições inerentes a suas atuações: se, por um lado, eles se colocavam como “nacionalistas” defensores do folclore pátrio, por outro, suas músicas e/ou o discurso que as acompanhava ocasionalmente se caracterizava pelo Orientalismo (SAID, 1990), pela apropriação e pelo intracolonialismo. Guarnieri, paulista descendente de italiano, por ex., frequentemente se colocou como autor de música “nordestina” ou “negra”. E o carioca neto de imigrantes espanhóis Villa-Lobos (1897-1959), para ficar em apenas mais um exemplo de época, chamava de “Dança característica africana” uma obra com temas indígenas e intitulava “Lenda do caboclo” uma obra que se utiliza de escala de tons inteiros (ver CASTELÕES, 2016). Neste tipo de repertório, o negro, o nordestino e os povos originários nunca aparecem como sujeitos musicais de fato, mas apenas como meros objetos (distorcidos). Queiroz, L. (2019) corrobora e generaliza este ponto de vista ao dizer que:

[A] hegemonia de raça e de gênero presente na música institucionalizada no final do século XIX até pelo menos o final da primeira metade do século XX precisa ser problematizada. Uma simples consulta ao perfil e à biografia dos compositores nacionalistas de destaque no país, evidencia a tendência da cena da música erudita produzida à época. Trata-se de uma música exclusivamente composta por homens, brancos, predominantemente paulistas e cariocas, com uma parcela expressiva deles sendo de descendência europeia. Esse é o peso da colonialidade (...) sobre a música que se criava no país. (p. 8)

b) Com relação aos mitos da didática defendida na carta de Guarnieri¹⁷ e que devem ser definitivamente evitados (hoje) na atualização de didáticas para a composição musical, ressalto os seguintes: 1. o de que a experiência de práticas composicionais de culturas estrangeiras seja necessariamente “nociva” para os/as estudantes de composição brasileiros/as, 2. o de que a própria ideia de “Brasil” exclua necessariamente o elemento “estrangeiro”, haja vista que a própria origem (humana, cultural) do Brasil se deve majoritariamente ao influxo de estrangeiros para cá (inicialmente da Europa e da África e,

¹⁷ Lupton e Bruce (2010) chamam este tipo de (“tema” de) modelo pedagógico composicional adotado por Guarnieri e outros de “Learning from the Masters” (“Aprendendo com os Mestres”) – citando Hindemith (1895-1963) como exemplo – e o qualificam como “teacher-centered” (isto é, “centrado no professor”).

posteriormente e em menor grau, da Ásia [mundo árabe, Japão etc.]), 3. o de que o caráter “abstracionista” em Arte seja necessariamente comparado a um “charlatanismo”, 4. o de que a interdisciplinaridade da Música com áreas como a Matemática e a Arquitetura resulte necessariamente em “não-Música”; 5. o rechaço completo ao serialismo dodecafônico e ao atonalismo, já que até compositores que defenderam Guarnieri à época, como Guerra-Peixe (1914-1993), foram beneficiados pela experiência com esta técnica, e 6. mais geralmente, a premissa de que uma experiência posteriormente considerada como um “erro” não possa ser encarada como parte integrante de uma didática¹⁸ (isto é, sem a possibilidade de erro, não há tampouco possibilidade de um aprendizado aberto à inovação e à descoberta, mas apenas reprodução de modelos anteriores).

Para além da polêmica Guarnieri-Koellreutter, outro mito repetido de forma sistemática no meio musical-universitário brasileiro é o de que composição musical “não se ensina”.¹⁹ Este tipo de afirmação teve efeitos nefastos para o desenvolvimento de um meio composicional-acadêmico pujante no Brasil e para suas didáticas (o que ilustrarei também no item 2.5) e é reflexo de uma embaraçosa preguiça intelectual e pedagógica. É preciso, portanto, abandonar também este mito e reformular as bases das didáticas da composição musical no Brasil a partir de experiências mais abertas, inclusivas, construtivas e atuais.

Esta reformulação que o presente ensaio começa a propor toma como base, então, 5 fontes de conhecimento diferentes: 1) a literatura interdisciplinar sobre Educação, escrita não apenas por pedagogos, mas também por colegas da Filosofia, Sociologia, História e áreas afins, 2) a literatura da Educação Musical que aborda o ensino da composição na educação básica²⁰ (a qual é significativamente mais entusiasmada, numerosa e abrangente do que a literatura produzida por compositoras e professoras de composição do ensino superior), 3) os erros históricos ao longo do percurso da composição musical e suas didáticas no Brasil (conforme ilustrado na “Carta” de Guarnieri), 4) a experiência pessoal de quase 30 anos como aluno, compositor e professor em universidade pública brasileira, e 5) a análise de exemplos

¹⁸ Para o acolhimento da possibilidade do erro e do insucesso na pedagogia composicional, ver Alessandrini (2022).

¹⁹ Infelizmente, este outro mito ainda sobrevive no Brasil; ver por ex. o artigo de Menezes (2020), vigorosamente refutado por Teles (2020). Na literatura em inglês, uma afirmação similar (“Composition cannot be taught *per se*”) é tratada como um equívoco desde pelo menos 1986 (ver CARBON, 1986, p. 2). Lupton & Bruce (2010) observam que a pergunta (“Can composition be taught?”) sequer é colocada na literatura sobre composição nas escolas, mas apenas na literatura sobre composição no ensino superior. E Beineke (2008) observa inclusive uma ampliação das pesquisas sobre composição no ensino de música.

²⁰ Barrett (2006), Lupton & Bruce (2010) e Randles & Sullivan (2013) detectam um crescimento da importância da composição em aulas de música do ensino básico no contexto anglófono desde a década de 1990. Lupton & Bruce (op. cit.) observam que a literatura com estudos de caso sobre composição no ensino básico é significativamente mais numerosa do que a no ensino superior – e utilizam-se daquela para um estudo nesta (estratégia que este ensaio também adota ocasionalmente). Randles & Sullivan (op. cit.) afirmam, ademais, que tanto educadores musicais têm a aprender com compositores a respeito de ensinar composição, quanto compositores com as estratégias da Educação Musical.

positivos da presença da composição musical em instituições brasileiras (tais como na UFBA e UFPB²¹), conforme relatos de seus respectivos compositores/professores, como Paulo Costa Lima²² e Liduíno Pitombeira.²³

Com base nos conhecimentos supracitados, me parece absolutamente seguro afirmar que seja possível: 1) ensinar (orientar, guiar) alguém a fazer (a sua própria) música; 2) fazê-lo sem que sua música se pareça necessariamente com a de quem está ensinando; e constato que: 3) os/as alunos/as aprendem e avançam muito, dentro de seus próprios interesses e metas estéticas.

No modelo de didática composicional que proponho neste ensaio – que é o que pratico e cujas diretrizes resumo a seguir –, a pergunta inicial e fundamental dirigida a cada aluno(a) deve ser, portanto: “O que você deseja compor?”²⁴

A qual é seguida da seguinte segunda pergunta (reiterada ao longo do processo composicional e ao longo do curso): “Você está satisfeito/a?” (Isto é: com o que fez e alcançou até agora.)

Se o objetivo da primeira pergunta é conectar o/a aluno/a com sua Vontade enquanto sujeito musical, lembrando-o/a de que ele/a é o centro e a razão de ser de qualquer pedagogia (e processo) composicional, a segunda pergunta tem apenas a função de reconectá-lo/a a cada nova etapa, sendo apenas uma reedição variada da primeira pergunta. Com a única diferença que a segunda pergunta também coloca em perspectiva o que foi alcançado a cada etapa e no todo, como uma tomada de consciência da experiência e êxito acumulados e funcionando como motivação pra seguir adiante.

Neste contexto de didática composicional, portanto, o/a professor/a de composição musical não se coloca mais como fonte de um método bancário (FREIRE, 1987 [1970]), numa aula conteudista, mas como colega sênior, conselheiro/a, disponível permanentemente pro diálogo – uma espécie de “GPS” (no máximo) que guiará cada aluno/a na direção que ele/a mesmo/a estabeleceu pra sua música/estética/projeto.²⁵

²¹ Ver, por ex., Pinheiro e Onofre (2006).

²² Ver, por ex., Lima, P. (2012), além da bibliografia de fora da UFBA que se formou a respeito das diversas gerações de compositores da Bahia (ex.: PITOMBEIRA, 2019).

²³ Por ex., em Pitombeira (2015).

²⁴ Embora não esteja no foco deste ensaio (por limitações de espaço), observo que, já no séc. XIX, o pensamento educacional libertário de Max Stirner (1806-1856) submetia o Saber à Vontade (do/a aluno/a). Stirner criticava a “submissão do indivíduo escolarizado, sem possibilidade de autonomia”. É justamente contra essa submissão e essa falta de autonomia inerentes a muitas didáticas que num curso de Composição minha primeira pergunta ao/a aluno/a é “o que você deseja (compor)?”, como um convite a que a sua vontade dirija o processo composicional desde o início e que todo o processo educacional seja centrado em suas metas e interesses. Para mais sobre Stirner, ver Gallo (2012, p. 172, 179).

²⁵ Lupton & Bruce (2010) caracterizam o papel do professor de forma análoga, no (“tema” de) modelo pedagógico composicional que intitulam de “Exploring ideas” (“Explorando ideias”) – e o qualificam como centrado-no-aluno

Não há, portanto, nesta didática composicional um conteúdo linear, padronizado e determinado igualmente para todos/as. O conteúdo é o próprio projeto composicional de cada aluno/a e os problemas musicais dele derivados. Qualquer conteúdo externo (bibliografia, repertório) só emerge em função das demandas específicas de cada projeto e o/a aluno/a é motivado a acessar este conteúdo externo de forma independente, na biblioteca ou em casa. Este é o caminho inevitável de uma didática centrada-no-aluno (LUPTON e BRUCE, 2010). Na prática, o/a professor/a proporcionará o espaço adequado para que cada aluno/a possa seguir seu percurso potencialmente único – sempre em função das demandas específicas à sua música. Isto se justifica, ademais, na medida em que, num contexto de era do conhecimento infinito, não é mais possível “saber tudo” (especialmente em apenas 4 ou 5 anos, o tempo de uma graduação) e o objetivo mais fundamental da educação deve ser então o de estimular autonomia e competência de estudos e atuação.

E para os que se perguntam “mas e o conteúdo, onde fica?”, responde-se com todo o resto da grade de disciplinas de um curso de Música, que é acachapantemente conteudista. Chega-se, assim, no todo (a partir da adoção de um modelo processual, em vez de conteudista, para a disciplina de Composição), a uma pedagogia mista entre baseada em conteúdos e baseada em projetos e problemas (cf. ARAÚJO e SASTRE, 2009) para a grade de um curso superior em composição musical.

Retornando, então, ao objetivo principal desta seção 2.2, a diretriz fundamental (condição *sine qua non*) que este ensaio sugere para a atualização de didáticas composicionais, hoje, é a restauração do *sujeito musical* em sua potência e plenitude, o que é sintetizado em seu título através da afirmação categórica:

“ *Você é o sujeito da Música!* ”

Esta restauração do sujeito musical deve ser a base, a condição primordial para a atualização de qualquer didática para a composição musical que se queira minimamente inclusiva e potencialmente diversa.

Em primeiro lugar, porque não há composição sem sujeito (mesmo nos casos mais extremos da utilização do acaso em composição musical, ainda há um sujeito que decide por este acaso).

Em segundo lugar, porque já que a existência de um sujeito é uma pré-condição para a Composição, então o modelo de educação instrucionista, reprodutora de modelos prévios e

(“student-centered”). Para uma ampla defesa do modelo pedagógico centrado-no-aluno e especialmente em aulas de Composição, ver Bautista et al. (2018). Para uma defesa mais geral da aprendizagem focada em projetos e problemas, também fortemente centrada-no-aluno, ver a coletânea de Araújo e Sastre (2009), que é um dos alicerces das diretrizes didáticas aqui propostas.

(quase) automáticos, não serve ao propósito de uma didática composicional, pois ignora a existência de um sujeito e de conhecimentos (musicais) dinâmicos.

É neste sentido que Caesar (2012) afirma que “nosso papel pedagógico não pode mais ser o de empurrar materiais cabeças adentro, mas estimular processos de busca, mesmo que não sejamos versados nas matérias que querem aprender” (p. 256) e Demo (2011) fornece uma crítica ainda mais geral quando diz que:

A escola reprodutiva considera conhecimento processo linear. Por isso, aposta em sua simples transmissão. O professor fala, o aluno escuta, toma nota e devolve na prova. Chega-se no máximo ao domínio reprodutivo de conteúdos. (...) [O] discurso pedagógico é profundamente autoritário. Diante dele o aluno não tem outra chance que não seja a de submissão (...). A aula reprodutiva é basicamente jogo de poder de cima para baixo, no contexto da definição weberiana de obediência. Conhecimento é tratado como mercadoria que se adquire ('aquisição de conhecimento' continua expressão corriqueira), é repassado por meio de processos instrucionistas ostensivos, (...), tornando-se o diploma o reconhecimento oficial de que o alunou assimilou a carga curricular prevista. Ao final, não sabe manejar conhecimento com mão própria, não sabe pensar, não sabe inovar seu próprio conhecimento. Foi treinado para 'porta-voz', literalmente.” (p. 124-125).

E como parte concomitante do processo didático-composicional desencadeado pela afirmação categórica “Você é o sujeito da Música!”, é preciso reconhecer que a restauração deste sujeito musical é também um projeto coletivo, que deve incluir sua comunidade e sua ancestralidade, em um processo consciente acerca de epistemicídios²⁶ passados (CARNEIRO, 2005), radicalmente inclusivo e decolonial (ALESSANDRINI, 2022), e que exige, portanto, a adoção urgente de saberes originários²⁷ (ÑOMOANDYJA, 2021; KRENAK, 2022) e afrocêntricos²⁸ (NASCIMENTO, 2009) no campo da composição musical brasileira, em vez de exclusivamente eurocêntricos.²⁹

A esta altura da presente seção, então, o referencial teórico se indigeniza, africaniza e afro-brasileiriza, na medida em que parte do pragmatismo de Dewey e Teixeira, e das didáticas composicionais potencialmente centradas no/a aluno/a dos europeus Koellreutter e Guest, e

²⁶ A filósofa e pedagoga Sueli Carneiro (1950 -) demonstra em sua tese de doutorado (de 2005) como a educação formal pode operar no sentido contrário ao da didática proposta neste ensaio, isto é, promovendo a negação do sujeito (negro), com graves consequências para sua autonomia, autoestima e capacidade cognitiva (ver p. 283, 303, 304, 320). Seus relatos e reflexões impactantes serviram de inspiração para as diretrizes didáticas aqui propostas, em direção à restauração do sujeito musical.

²⁷ Queiroz, H. (2023, p. 84), em um contexto pedagógico decolonial inspirado nos povos originários, atribui também a eles a capacidade de escutar ao Outro e dar-lhe voz e vez.

²⁸ No caso específico da imensa contribuição da música africana, qualquer didática em composição musical deve-se basear também na significativa literatura a respeito (como AROM, 1991, e KUBIK, 2010a, 2010b e 2013).

²⁹ O aspecto legal da inclusão de saberes originários e afro-brasileiros nos currículos (via leis 10.639/2003 e 11.645/2008) não deveria substituir a consciência – individual e coletiva – da necessidade urgente desta inclusão (CARINE, 2023, p. 135). Em tese, a lei só diz respeito à educação básica e às respectivas licenciaturas do ensino superior, mas, não vejo motivos para que não gere efeitos positivos de inclusividade também nos bacharelados em composição musical, por exemplo.

se volta para as referências da pedagogia indígena em Krenak (2022), para as autoras afrocêntricas brasileiras (CARNEIRO, 2005; RIBEIRO, D., 2019; CARINE, 2023) e para o conceito de Ubuntu, dos povos bantus da África (CARINE, op. cit., p. 93).

Afirmo isto em relação ao Ubuntu sobretudo (que é frequentemente sintetizado como uma espécie de humanismo africano) porque, nele, o Outro assume um lugar de suma importância na constituição do eu e, ao afirmar "Você é o sujeito da Música!", o/a professor/a de Composição trabalha justamente em favor da restauração do sujeito musical do seu "Outro", do/a aluno/a, em busca de um equilíbrio de forças entre ambos/as e também em favor da coletividade.

O uso do conceito de Ubuntu (como afirmação de si, do Outro e da coletividade) em Música já possui um histórico de pelo menos um quarto de século, haja vista a aliança entre Ubuntu e Educação Musical no caso mais geral da ISME - International Society for Music Education, desde pelo menos 1999 (MCCARTHY, 1999), além de sua importância em projetos pedagógicos musicais como o de Niekerk e Typpo (2012). Ubuntu também já foi usado como ferramenta de decolonialidade em outros contextos (MOYO, 2016; NAUDE, 2019).³⁰

Finalmente, aproveitando-me da mudança de foco do sujeito musical para sua coletividade no final desta seção (2.2), sob a inspiração de saberes originários e afrocêntricos, gostaria de defender o modelo das aulas coletivas para cursos de composição musical (conforme o são na UFBA, na USP, na UniRio, na UFJF e [parcialmente] na UFSM e Unicamp). Pois, se, por um lado, este ensaio defende a restauração do sujeito musical, por outro, isto não pode acontecer sem a defesa e desenvolvimento de sua respectiva comunidade. Se, por um lado, os projetos composicionais são frequentemente individuais (e estamos inseridos em uma sociedade e instituições que avaliam individualmente e promovem a competição entre pares), o legado de um curso em composição musical não deve ser apenas o da formação individual (em aulas individuais³¹), mas também o da constituição de uma coletividade (via aulas coletivas).

³⁰ Para mais sobre a etimologia, significados e usos de "Ubuntu", ver Hoffart (2017) e Mangena (2016 [obs.: a data de publicação deste verbete não consta da publicação original, tendo sido obtida através de comunicação pessoal com o colega/autor, da *University of Zimbabwe*]). Estes autores relatam uma certa divergência (não resolvida) no meio da intelectualidade africana, quanto a se no significado do termo "Ubuntu" a comunidade prevalece sobre o indivíduo, ou se ambos se equiparam. Tal divergência me parece análoga à tensão entre individualidade e coletividade presente nas aulas coletivas de composição musical – e que se tenta resolver a partir de diferentes estratégias pedagógicas nos cursos das universidades públicas brasileiras (ver último parágrafo desta seção 2.2). No caso dos povos originários, Krenak (2022) é mais taxativo ao dizer que "As crianças indígenas não são educadas, mas orientadas. Não aprendem a ser vencedoras, pois para uns vencerem outros precisam perder. (...) Têm o exemplo de uma vida em que o indivíduo conta menos que o coletivo" (p. 117-118).

³¹ Barrett (2006) chama o modelo de aulas individuais de composição de "eminence model" (numa tradução livre: "modelo eminência"). O termo *eminência*, do Latim *eminentia*, originalmente significava "elevação, saliência, relevo" e "consolidou-se para indicar auxiliar de autoridades, civis e militares" mas também como "tratamento

As aulas coletivas têm sobre as individuais as vantagens de: a) fornecer um feedback permanente dos/as colegas compositoræs ao longo do semestre letivo (e não apenas num concerto ao fim do mesmo), b) possibilitar aos/às alunos/as acompanhar e aprender com os erros e acertos dos/as colegas compositoræs ao longo do processo composicional de cada obra (e não apenas em relação a seu resultado final), e c) constituir comunidades de compositoræs (em vez de formar apenas indivíduos isolados, atomizados), comunidades que tenham maior poder de influência na sociedade do que o mero indivíduo e que atuem de forma independente, para além da eterna necessidade de iniciativa de um/a mentor(a)/professor(a).

Como última observação, sublinho um desafio subsidiário da aula coletiva de composição, que é o de como atender às individualidades ao mesmo tempo em que se dirigindo a todos/as simultaneamente em sala de aula. Os cursos da UFPB, UFSM e Unicamp, por exemplo, solucionam-no oferecendo tanto aulas coletivas quanto individuais (por vezes chamadas de "tutorias") de composição (cf. COSTA, 2024; RIOS FILHO, 2024; GARCIA, 2024). Enquanto que a UFBA, a USP, a UniRio e a UFJF (cf. BERTISSOLO, 2024; ESPINHEIRA, 2024; FERRAZ, 2024; LIMA, 2024; LUCAS, 2024; FORTES, 2024), por outro lado, oferecem apenas aulas coletivas e adotam estratégias diversas segundo o/a docente a cargo das aulas, as quais podem incluir: (a) compor coletivamente com a imagem da partitura projetada sobre uma parede, e/ou (b) dirigir-se a cada aluno/a segundo seu projeto composicional individual mas com todos/as os/as presentes em sala de aula tendo acesso direto a estas orientações personalizadas, e/ou (c) adotar exercícios coletivos (explorando problemas composicionais gerais), e/ou (d) mesclar alunos/as de diferentes períodos (e até de diferentes cursos) em sala de aula.

Wiggins (2007) demonstra que o processo pelo qual compositoræs geram ideias musicais não é o mesmo, fornecendo exemplos contrastantes de Mozart (1756-1791) a Eric Clapton (1945 -), o que aponta, no caso das aulas coletivas, para a necessidade de um modelo pedagógico composicional que permita e estimule que processos e soluções individuais emergjam na coletividade.³²

Uma coletividade (autocrítica): “somos todos burgueses”

A frase acima é do poeta Vinícius de Moraes (1903-1980). No contexto específico da Bossa Nova (apud CHEDIAK, 1994, p. 15). Mas, poderia perfeitamente ser aplicada à composição

devido aos bispos” (SILVA, D., 2009, p. 357). Encontrei-o por ex. utilizado com o sentido de “oficial civil ilustre” ca. 365-535 DC (cf. MATHISEN 2001, p. 211-212). Não há em Barrett (2006), entretanto, nenhuma conotação crítica.

³² Para um exemplo de estudo empírico em aulas coletivas de Composição no ensino superior, ver Lupton & Bruce (2010). Para uma revisão de estudos que discutem a dialética individualidade-coletividade no ensino de composição na educação básica, ver Beineke (2008). Para uma visão mais geral sobre individualidade e coletividade no contexto educacional, à luz da Filosofia do final do séc. XX, ver Gallo (2012, p. 181-182).

musical brasileira dita “de arte” (ou “erudita”) na atualidade, em suas várias vertentes/denominações: Música Nova, música contemporânea, música experimental, arte sonora etc.

Meu ponto é: a maioria esmagadora dos/as integrantes desta comunidade (espalhada) vem de famílias razoavelmente abastadas, de “classe média (alta)”. Seus/suas mais bem-sucedidos/as representantes contaram com suas famílias, ou cônjuges, para mantê-los/as nos centros mais promissores de música contemporânea do mundo (Paris, Berlim, Nova Iorque) por tempo suficiente para se estabelecerem como compositoræs, íntimos dos mais importantes *ensembles* e orquestras do mundo. Não conheço exceções.

Neste sentido, o Brasil composicional de hoje (2024) ainda se parece com o Brasil de Carlos Gomes (1836-1896). Isto é, o que se propõe aos/às jovens compositoræs, o projeto de carreira que se lhes propõe subliminar ou explicitamente, é que eles/as partam do Brasil o mais rápido possível após seu nascimento, que adquiram formação no exterior, que produzam no exterior e que se estabeleçam definitivamente no exterior – após o que, eles/as estarão aptos a se portarem como “(re)colonizadores/as” (de seu próprio país de origem, isto é, o Brasil) quando àqui se dirigirem ou dirigirem a palavra. Isto é fruto de uma cultura ainda estruturalmente colonizada, que só legitima a metrópole, “o que vem de fora”. O que se oferece, portanto, como plano “de carreira” único para o “oprimido” é tornar-se “opressor”. Fanon (2005 [1961]) permanece pertinente e atual para uma análise desta dinâmica profissional, cultural – e psíquica.

Do ponto de vista étnico/racial, enfatizado na presente publicação, é visível que esta comunidade (de compositoræs “eruditos/as” – e artistas sonoros/as [o epíteto usado não muda a situação]) é exclusivamente branca. Não há negros. E nisto, a composição musical erudita brasileira se revela como um dos setores mais estruturalmente racistas, mais racialmente reacionários, da sociedade brasileira³³ – mesmo se sua principal “patrona”, Chiquinha Gonzaga (1847-1935), fosse considerada “mestiça” à época (e hoje,

³³ O/a leitor/a pode estar legitimamente se perguntando: como, então, a Composição Musical “erudita” (esta área que esteve historicamente associada ao colonialismo e à colonialidade, ao eurocentrismo e ao racismo estrutural) pode ser um veículo eficaz e inclusivo de restauração de um sujeito musical (em sua diversidade étnico-racial, estética etc.)? A resposta é justamente a reversão de valores proposta ao longo deste ensaio, a qual se inicia com uma radicalização do próprio sentido de “composição musical” (descrita nos itens 2.2 e 2.4), que passa a partir de um solo (*tabula rasa*) de liberdade total, onde “composição musical” significa literalmente “fazer música” – qualquer fazer e qualquer música. Isto não implica uma suspensão do senso crítico ou um relativismo estéril (pois um multiculturalismo vigoroso e interessante não será acrítico, mas tampouco estabelecerá como única meta a suposta evolução a uma perfeição inescapavelmente eurocêntrica), mas apenas restabelece um ponto de partida de liberdade total potencial, que é necessário à Arte. O/a professor/a de Composição estará apenas lembrando ao/à aluno/a que ele/a é livre (pelo menos artisticamente falando). “E agora? O que você vai fazer com essa liberdade?” é obviamente a pergunta que se segue – e de resposta potencialmente bem mais trabalhosa.

provavelmente, “parda”).³⁴ Ao atribuir o adjetivo “reacionário” a esta comunidade, quero dizer: “ainda hoje atrelada aos valores do Brasil colonial e escravagista”³⁵, no que as autoras que defendem uma educação antirracista qualificariam como “privilégios da branquitude” (RIBEIRO, D., 2019; CARINE, 2023). Uma inclusividade étnico/racial de fato na comunidade da música erudita brasileira ainda está por se fazer.³⁶

Por outro lado, detecto uma dificuldade, claramente registrada em literatura acadêmica, desta mesma comunidade (do meio composicional erudito brasileiro [aí incluídos os/as que se denominam esporadicamente como “artistas sonoros/as”]) em se reconhecer como “burguesa”, “elite”, ou ao menos “privilegiada”. Em seu discurso, eles e elas optam por termos como *underground*, “periferia”, “margem/marginal”, para se descreverem, mesmo que estejam confortavelmente instalados nas universidades mais ricas do país, nos bairros mais abastados do Rio e São Paulo, ou nas metrópoles estrangeiras.

Longe de ter a ambição de censurar a autoimagem alheia, creio útil deixar observado apenas que me parece uma apropriação indébita que colegas de “classe média (alta)” se apropriem de um discurso de “periferia” (deste “lugar de fala”) se não pertencem a ela, pelo menos no contexto brasileiro.

Todavia, é de se observar também, em sua defesa (parcial), que falar da música erudita como “superior” (economicamente, por exemplo) à música Pop, da indústria cultural, não faz mais sentido, há já muito tempo, no caso brasileiro. É risível ver um astro Pop miliardário ser descrito (até em artigo de periódico) como “vítima do sistema” enquanto intérpretes e

³⁴ Para uma discussão acerca da etnia/raça de Chiquinha Gonzaga, ver por ex. o debate em Primeiros Negros (2013).

³⁵ As consequências deste reacionarismo, deste racismo estrutural, não se limitam ao âmbito sócio-político-econômico, mas se estendem também ao plano estético: tendo o Brasil herdado a complexidade das polirritmias africanas (frequentemente expressadas na música popular brasileira), seria de se esperar que os grupos de câmara e orquestras brasileiros fossem não apenas fluentes mas absolutamente virtuosos em polirritmia e precisão rítmica, mas infelizmente não é o caso: “eles não sabem sambar!”, atrelados que estão seja a um repertório da Europa pré-séc. XX (de rítmica “rígida”) seja aos ritmos majoritariamente lisos e estriados das músicas moderna e contemporânea européias. Em outros casos, grupos eruditos brasileiros se assemelham a certa parcela da música européia moderna e contemporânea no rechaço de fundo racista ao ritmo de pulsações – sendo que a explicitação de um pulso subjacente compartilhado é precisamente a tecnologia tradicional de muitas músicas africanas para lidar com a dificuldade (universal, humana) de se tocar música rítmicamente complexa de forma precisa em conjunto (ver KUBIK 2013). Para mais sobre o perfil colonialista da música acadêmica no Brasil, ver Queiroz, L. (2019). O aspecto colonialista da música erudita contemporânea obviamente não é exclusividade do Brasil, estando espalhado pela América Latina, como atestam fontes como Herrera (2022).

³⁶ A inclusividade do negro se revela ainda precária também mais amplamente, no meio universitário brasileiro como um todo. O Censo demográfico de 2010 demonstrava que o estrato social de menor porcentagem com ensino superior completo no Brasil era o de Homens Negros, com 4,55% (e 10,3% em 2022), enquanto que o de maior porcentagem era o de Mulheres Brancas, com 17,7% (e 29% em 2022) (Fonte: IBGE 2010 e 2024). O celebrado sucesso já obtido pela inclusividade feminina (se considerada no total, sem contar o perfil étnico/racial) também alcançou o topo da formação acadêmica: elas representam 54,2% das matrículas em pós-graduações *stricto sensu* e detêm 58% das bolsas, além de somarem 51% dos doutorados obtidos entre 1996 e 2014 e de serem 45,5% do corpo docente do ensino superior (RIBEIRO, F., 2023). Por outro lado, embora eu não tenha encontrado dados oficiais em relação à presença feminina na Composição Musical brasileira especificamente, a observação empírica indica que esta ainda não é uma área predominantemente feminina, ao contrário de áreas como o Canto ou a Licenciatura.

compositoraes da música erudita (assalariados/as, quando muito) são tachados de “opressores/as”, ganhando uma ínfima fração dos dividendos *Pop*. Esta parte do discurso, e da literatura acadêmica, precisa ser urgentemente revista, já que estamos diante de um paradoxo raramente descrito: se a música popular é potencialmente mais inclusiva em suas linguagens (quando comparada ao cânone clássico eurocêntrico) e nisso ela estaria mais próxima da figura do “oprimido”, por outro lado, quando inserida no milionário esquema da indústria cultural, a música popular assume o papel de elite econômica e, portanto, fica mais próxima do arquétipo do “opressor”.

Uma língua: por uma reforma da linguagem verbal para a Composição Musical

Como a linguagem verbal não dá conta do que é necessário para uma discussão musicalmente profunda em Composição Musical, registro a necessidade da progressiva reforma da linguagem verbal atual em direção a uma linguagem verbal expandida, provavelmente um misto de linguagem verbal e não-verbal (sonora/emotiva/afetiva).

Os primeiros passos desta reforma devem incluir: (a) a hifenização (semântica) e apostrofização (sonora ou sonoro-semântica) de vocábulos atuais com vistas a gerar um novo léxico útil à composição musical, (b) questões de flexão de número e gênero que reflitam aspectos de inclusividade e multiculturalismo, (c) questões de ressignificação de vocábulos preexistentes e, finalmente, (d) questões de forma/formatos adotados por escritos sobre composição musical.

No caso da hifenização, por exemplo, as palavras “teoria” e “prática” podem vir juntas, hifenizadas (teoria-prática ou prática-teoria), refletindo tanto a natureza teórico-prática da composição musical quanto uma atualização necessária de nossa área em relação à Filosofia recente (CARNEIRO, 2005, p. 8). E note que os vocábulos “pensar” e “fazer” são separados nesta língua, mas não necessariamente em Música. E dizer “pensar e fazer” (com conectivo) não resolve o problema, de modo que será necessário começar a fundir duplas de palavras como estas, através de hífen primeiramente (e, quem sabe depois, retirando-os). Escreveremos “pensar-fazer”, então, para ilustrar que no processo composicional o que podemos ter não são necessariamente 2 etapas separadas, mas um pensamento que faz e uma ação que pensa em simultaneidade, ou quase.

Nesta mesma genealogia lexical, mas usando a técnica da apostrofização, diremos “pens'ativo”, como alguém que pensa e age (em vez do antigo “pensativo”: inerte, inerme).

Expandindo ainda mais essa genealogia, e de volta à hifenização, poderemos dizer “ouvir-sentir-pensar-fazer” (em qualquer ordem) como uma definição provisória de Composição Musical, cuja complexidade demanda definições necessariamente plurais, “multitermo”.³⁷

E o apóstrofo também servirá não apenas para o exemplo supracitado (“pens’ativo”), de união sonoro-semântica, mas também para uniões meramente sonoras: escrever como se fala, escrever como se notam sons, como s’escreve música, trazer a fala pra’scrita. Como a concretização de que a oralidade não deve servir apenas como mote-fetiche de projeto de pesquisa de Humanidades e Artes, mas também como prática-teoria acadêmica. O sujeito musical como sujeito de uma oralidade, de uma fala-escrita, de uma oralidade-som-escrita-musical. Enfim: oralidade não apenas como objeto (de pesquisa), mas como sujeito (musical, acadêmico).

No caso da flexão de número, uma linguagem verbal que se pretenda inclusiva e multicultural obviamente deverá operar muito mais no plural do que no singular. Diremos, por exemplo, “músicas, teorias, escutas, técnicas, corpos”, em vez de “música, teoria, escuta, técnica, corpo”.

No caso da flexão de gênero, embora uma investigação dedicada à inclusividade de gênero na linguagem esteja além do alcance deste ensaio, é evidente que a linguagem verbal usada para a composição musical deverá refletir também esta inclusividade, tomando partido em debates recentes (ALTINO, 2023). Mas... de que forma? Seguiremos usando o gênero masculino como forma neutra (conforme a antiga norma): “alunos, professores, compositores”? Usaremos a barra diagonal para nos referirmos simultaneamente ao masculino e feminino: “alunos/as, professores/as, compositores/as”? Ou usaremos parênteses (que podem sugerir uma certa hierarquia): “alunos(as), professores(as), compositores(as)”? Colocaremos a terminação feminina antes da masculina: “alunas(os), professoras(es), compositoras(es)”? Usaremos o “x” ou o “e”, eliminando qualquer traço de gênero na língua portuguesa, como em “alunxs, alunes”? Ou criaremos novos vocábulos híbridos de masculino-feminino (a partir de caracteres como “@” e ligaduras como “æ”): “alun@s, professoræs, compositoræs”?³⁸

³⁷ Para outras definições “multitermo” do processo criativo na composição musical, ver por ex. Carbon (1986, p. 113), que o define como “thinking, feeling, sensation, intuition” (isto é, pensamento, sentimento, sensação, intuição) e o desmembra em cada um de seus elementos constituintes para fins didáticos.

³⁸ Ao longo deste ensaio, em relação à flexão de gênero, adotei a barra diagonal (como em “alunos/as”) e a ligadura “æ” (como em “compositoræs”) para me referir simultaneamente a masculino e feminino. Esta é apenas uma solução provisória (para um debate em andamento), a qual apresenta uma vantagem de acessibilidade se comparada ao uso do “x” ou da “@”, mas sem a neutralidade do “e” e do “x”. Imagino que a inclusividade que adotei neste ensaio resulte em menor legibilidade para certos/as leitores/as – mas, parece um preço inevitável a se pagar pela inclusividade linguística. Nos casos em que cito autores/as, os/as parafraseio, ou me refiro a suas experiências particulares, mantenho o gênero conforme o original. Ademais, uso apenas um gênero quando pertinente ao contexto (por exemplo, quando todas as pessoas referidas forem de um só gênero). Para uma revisão

No plano semântico, é preciso entender que uma tal nova língua pertence a seus/suas falantes (incluindo, e principalmente, seus significados). Assim sendo, palavras e termos herdados como “Música” e “Composição Musical” têm o significado que melhor aprouver a seus falantes (aproveitando-se do fato de que são significantes sem *copyright*, que podem ser reinventados à vontade). Se já não era o caso antes (nas culturas de onde herdamos esses termos), então que o seja a partir de agora: “Música” pertence a todos/as; e “Composição Musical” significa tão simplesmente “fazer música”. Qualquer música. A música que se queira. São termos radicalmente inclusivos e coletivos.³⁹ Ou passaram a ser.

Finalmente, em paralelo às sugestões sonoro-semânticas acima propostas para uma linguagem verbal dedicada à Composição Musical, deve-se desenvolver também uma reforma (“macro”) em relação às formas/formatos usados pra se falar de Composição Musical. Isto é, os documentos escritos para nossa área (notas de programa, artigos, dissertações, teses) devem assumir uma existência também literária e serem avaliados como objetos literários, em vez de apenas protocolares, institucionais, burocráticos, normatizados – possibilitando um campo de escrita-ação para além do insípido “paper científico”, imposto ou autoimposto em meio acadêmico. Não é que a Música antagonize a Ciência, ela na verdade a inclui e acolhe, em seu guarda-chuva que tende ao infinito.

De como traumas com agentes da música (do passado) levaram colegas a uma postura de franca negação em relação à Música

Empatia (“compaixão” talvez fosse uma palavra melhor aqui, porque menos gasta) com nossos/as colegas é algo inegociável. Mas isto não corresponde a perpetuar o trauma, ou suas circunstâncias, pois passaria a ser uma vitória do trauma, uma defesa do trauma (em vez de uma defesa do ser humano anteriormente traumatizado e a desejada superação, no presente, das circunstâncias desfavoráveis que o levaram ao trauma).

O trauma perpetuado deve dar lugar à sua superação, transcendência. O *loop*, de repetição literal, mecânica, automática, círculo vicioso, deve dar lugar a um *groove* (no sentido de ritmo que se altera aos poucos, e pelas mãos do humano).

Neste sentido, muitos/as colegas de nossa geração recusaram a Música (mesmo que, paradoxalmente, ocupando posições em Departamentos de Música, por exemplo) e o fizeram

de estudos sobre inclusividade na escrita verbal (incluindo estudos que comparam as estratégias de “neutralização” e “re-feminização”), ver Spinelli et al. (2023).

³⁹ Wiggins (2007) demonstra, com base em estudos empíricos com crianças, que compor (gerar material musical original) “é algo que todos fazem” (p. 457), o que revela na composição musical um caráter originalmente inclusivo e democrático, a despeito de qualquer afetação posterior que associem à atividade.

por conta de relações traumáticas de seu passado com instituições e/ou professores de música (em conservatórios, escolas de bairro, comitês de seleção e panelocracias coronelistas de toda espécie e lugar).

Neste ponto, cabe uma crítica (fraterna e construtiva) pontual: a Música não pode levar a culpa pelos erros antigos de um agente frustrado, mesmo que este agente se apresentasse como legítimo representante “da música”, como “autoridade”. Ou seja, um mau professor (frustrado, antimusical, que odeia seu instrumento, seu corpo e a música a que foi submetido dentro de um repertório carrasco, colonialista e colonizado, que produz tendinites em seus alunos) não tem o poder de cancelar a Música. A Música não pode ser destruída (universalmente) a partir de uma experiência (pontual) equivocada. Isto seria jogar fora o bebê junto com a água suja.

Assim sendo, reforçamos o compromisso de compaixão com o traumatizado, ao mesmo tempo em que rechaçando sua eventual atitude (destrutiva, nihilista, de perpetuação do trauma) de declarar um suposto “fim da Música”⁴⁰ ou a “morte da Composição Musical”.

Chega a ser caricatural (a atitude), mas infelizmente é uma postura que reverberou no meio musical universitário brasileiro nas últimas décadas: ocupar cargos em Departamentos de Música ao mesmo tempo em que declarando o fim da Música e/ou da Composição. Um discurso que serviu como luva à sabotagem da atividade musical no meio universitário brasileiro, como atestam fontes como Dourado (2013).

Tal trauma tem um impacto evidente na linguagem verbal empregada por muitos/as colegas, que demonstram uma sensibilidade particular em usar termos antigos, coletivos e/ou bem disseminados, como “Música” e “composição musical”, refugiando-se em termos de grife e privativos, como “*Sound Art/Arte Sonora*” – mesmo que tais termos não estejam desvinculados da Música na literatura especializada⁴¹.

⁴⁰ É claro que esta atitude não é inédita, já que a lista de personalidades históricas que decretaram o “fim da música” (ou do que *para eles* era “a música”, por exemplo: “instrumental”, “erudita”, “tonal”) é extensa, incluindo Schenker (1868-1935) por conta do cromatismo de Schoenberg (1874-1951) em 1910 (apud GUR, 2011), Edward T. Cone (1917-2004) em relação à adesão de músicos às ideias e práticas de John Cage (1912-1992) em 1967 (apud TARUSKIN, 2006, p. 161), Gilberto Mendes (1922-2016) profetizando o “fim da música erudita” (apud SOUZA, 2011) e a dupla Damiano Cozzella (1929-2018) e Rogério Duprat (1932-2006) “por causa da contradição entre público e produção” (apud SOARES, 2006, p. 41). Juntam-se a esta lista, mais recentemente, as gravadoras brasileiras, as quais atribuíram o iminente “fim da música brasileira” à pirataria do início do séc. XXI (CRESCITELLI e LAIZO, 2007, p. 6) e o filósofo Wladimir Safatle, que culpou o sertanejo universitário e o funk carioca por um suposto “fim da música” (SAFATLE, 2015) – no que foi minuciosamente refutado por Facina et al. (2016). Para outros exemplos de “fim da música”, ver Silveira (2017) e Accornero (2022).

⁴¹ Como quando a literatura sobre *Sound Art/Arte Sonora* supõe que o que se está fazendo é simplesmente (algum tipo de) música: por ex., em Solomos (2013), Sérgio Freire na apresentação ao livro de Iazzetta (2009), e Landy (2007).

Caesar (2012), por exemplo, critica a *Sound Art*⁴² por “fetichizar o som” (p. 247), o que serve muito bem à ultramercantilização sonora, comodificando não apenas a música, mas também qualquer som, cru ou cozido, disponível para pronta entrega, *delivery*, a um novo mercado ávido por acolhê-lo: museus, galerias e espaços das artes visuais, os quais se vêem livres de ter de lidar com reivindicações de músicos e músicas, sindicatos, associações coletoras de direitos autorais, *métiers* e formações. Tudo em nome de uma Uberização também do universo sonoro: vai ficar mais barato.

Complementarmente à visão de Caesar, o presente ensaio reinterpreta de forma crítica os gritos, as caras e caretas da *Sound Art* como uma espécie de exorcização de traumas gerados seja por uma (de)formação musical do passado (conforme descrito nos parágrafos anteriores desta seção) seja pela posição de subalternidade da Música em relação a outras áreas, financeira ou academicamente mais fortes (cf. ilustrado no diagrama da Fig. 1 da seção de Introdução e desenvolvido mais amplamente nas seções 2.7 e 2.8 deste ensaio).

Num outro exemplo em voga, substituir “composição” por “criação”⁴³ não resolve os desafios de se fazer/compôr som/música, mas se parece mais com um escapismo – e/ou uma estratégia de marketing bem ao gosto da neomania.

E como, segundo o senso-comum, “quem desdenha quer comprar”, os/as mesmos/as anunciadores/as desses novos significantes e da “morte” da Música e da composição musical paradoxalmente se apressam a colocar-se simplesmente como compositoræs em qualquer oportunidade mínima ou máxima que se apresentar (publicação, congresso, festival, álbum...). Ironicamente, nos sentimos diante de uma mera estratégia de sobrevivência (coberta de muito discurso “científico”): fingir-se de morto para logo em seguida ocupar o nicho (musical, acadêmico) que se finge desprezar.

⁴² Para outras críticas à *Sound Art*/Arte Sonora, ver por ex. Neuhaus (2000) e Scott-Cumming (2017). Claro que uma crítica da crítica poderia atribuir esta frustração de músicos em relação à Arte Sonora não apenas a uma questão de fundo estético, mas muito mais (ou inteiramente) à perda de poder, ao fim do monopólio sobre o som, de que os músicos dispunham até há pouco. De toda forma, depois da emancipação total do som musical ocorrida ao longo do século XX (através de personagens como Russolo, Varèse, Schaeffer, Cage e Ferrari), “som musical” e “som” se tornaram sinônimos, não havendo mais necessidade de segregação em um espaço exclusivo para sons supostamente “não-musicais”. A Música ocupou tudo! (Ou assim desejam os músicos e musicistas...).

⁴³ Em outro nível possível de crítica ao termo “criação”, Demo (2011) afirma que “...pode existir forte polêmica sobre a criatividade. De partida, é mister distinguir de ‘criação’, tomada como retirar do nada”. Mas, “[n]a natureza, nenhum processo dinâmico retira do nada. Esse ato pareceria ser restrito a Deus criador. A natureza é criativa em outro sentido tipicamente reconstrutivo: não inventa, por exemplo, novo elemento atômico, mas o reorganiza (...)” (p. 21).

Um habitat sonoro renovado: a música popular deve ter um lugar de destaque nos debates de música contemporânea “erudita”

Afirmo isto principalmente por 2 motivos: 1) as músicas populares constituem a língua franca do ouvinte médio, servindo de referência do que o ouvido médio escuta (e, portanto, como *feedback* psicoacústico indireto para compositoræs); 2) o caráter estruturado, repetitivo, de boa parte do Pop e de muitas músicas populares pode servir como elemento estruturador para as músicas contemporâneas ditas “eruditas”, as quais frequentemente abrem mão do uso de estruturas minimamente inteligíveis, perdendo qualquer capacidade de comunicação com o ouvido médio e, portanto, com a imensa maioria das pessoas.⁴⁴

Se em algum momento da história da presença da Música na universidade, foi necessário dizer “Who cares if you listen?” (BABBITT, 1959), talvez seja o caso de dizer agora “eu ligo pro que você ouve/está ouvindo”, embora não como atitude paternalista em relação ao público, ou de menosprezo de sua inteligência, mas procurando uma via mínima de comunicação entre a comunidade da música contemporânea “erudita” (compositoræs, intérpretes, regentes, produtoræs) e uma audiência minimamente ampla.⁴⁵

E, numa visão mais quixotesca, esta música contemporânea “erudita” poderia virar *mainstream*, ir pra grande mídia, que seja para produzir um mínimo de diversidade e exogamia ali – tentando compensar o fato de que no *mainstream* “a música brasileira está [mesmo] uma merda” (cf. BERGAMO e NASCIMENTO, 2019).⁴⁶

⁴⁴ O que proponho nesta seção 2.6 pode ser lido como uma revisão da postura de Theodor W. Adorno (1903-1969) em relação às músicas da indústria cultural, que para Adorno incluíam também o jazz de sua época, e não apenas o Pop posterior (obs.: uso a palavra “Pop” como forma de produção e consumo e não apenas como gênero musical, ou seja, a palavra serve como um guarda-chuva de gêneros tais como, a partir dos anos 1950 aos 1980, o rock, o funk, o punk, o rap e, no caso específico do Brasil, a Jovem Guarda e a Bossa Nova dos anos 1960 e 1970, o BRock dos anos 1980, o pagode, o axé e o funk carioca dos anos 1990, o sertanejo universitário a partir dos anos 2000, e assim por diante). Se Adorno, como filósofo da Escola de Frankfurt, pregava a rejeição completa à indústria musical (desde seu surgimento há já cerca de um século), presumo que já estejamos em momento mais do que confortável e propício (em 2024) para: 1) atualizarmos esta visão que se tornou anacrônica (em virtude da própria ação do tempo, e não como diminuição da importância de Adorno em sua época) e 2) assumir estas músicas como matéria-prima potencial para a composição musical “erudita”, como referência da escuta do ouvinte médio e como experiência de produção e circulação de obras. A adoção quase dogmática de Adorno pelo meio musical acadêmico brasileiro dos anos 1990 impedia uma revisão e atualização de suas visões sobre indústria cultural então, o que presumo não ser mais o caso hoje. Para exemplos de revisão da crítica de Adorno à música popular (com foco no jazz e na função da repetição nas músicas da diáspora africana), ver Brown (1992) e Monson (1999). O que estes autores afirmam é que na visão eurocêntrica de Adorno a repetição em música era necessariamente associada ao caráter pasteurizado e comercial da indústria cultural, sendo-lhe impossível entender a repetição em música a partir de uma lógica alternativa, a da diáspora africana por exemplo.

⁴⁵ Alguns colegas já perceberam e praticam isto, integrando análise e crítica de música popular e/ou Pop a suas atuações como compositores e arranjadores de música erudita e/ou instrumental, ambas aliadas a uma forte presença online, do tipo *influencer* (ver BRUCE, 2024, MENDES, 2020, o canal de Youtube *Mathématique* de Paul Lascabettes [ex.: LASCABETTES, 2023] e as Colunas de Terça sobre Música, com editoria de Anderson França [ex.: COLUNA DE TERÇA, 2023a, 2023b e 2023c]).

⁴⁶ Artigo do jornal Folha de São Paulo, versão *online* (sem paginação), de 22 de setembro de 2019, no qual Milton Nascimento (1942 -) faz esta inequívoca afirmação.

“*Muy amigos*”: interdisciplinaridade e subalternidade

A análise de iniciativas interdisciplinares envolvendo Música revela pelo menos 3 problemas:

1) na grande área da Capes, Música aparece necessariamente reunida com Linguística e Letras, mas, se por um lado a Música atuou interdisciplinarmente desde cedo (ex.: Pitágoras, teatro grego e bioacústica como origem da Música entre pré-socráticos), nem sempre esta interdisciplinaridade foi obrigatoriamente com a linguagem verbal; e isto coloca já de partida um problema estrutural para iniciativas interdisciplinares envolvendo Música no caso da universidade pública brasileira;

2) assim como o Brasil é extremamente desigual, a distribuição de recursos entre (sub)áreas do meio universitário também o é; resulta que a Música (e mais ainda a Composição Musical) é uma área largamente desprovida de recursos e, numa empreitada interdisciplinar qualquer, frequentemente aparece em posição de franca subalternidade, como mero objeto e não tenha dizer significativo nas metas da pesquisa; os objetivos acabam não sendo musicais ou musicalmente criativos (e isto é particularmente desvantajoso, sob a perspectiva da composição musical);

3) a questão da pontuação da produção artística (composicional, no nosso caso), que não é sem problemas internos aos próprios programas de Música (ex.: diferenças quantitativas e de natureza de produção entre musicólogos/as, intérpretes eruditos/as e populares, compositoræs eruditos/as e de *jazz* etc.), revela também discrepâncias graves na sua relação com as áreas associadas à Música na grande área da Capes, isto é, Linguística e Letras; não é incomum ver a pontuação máxima possível de uma produção artística (suponha: uma estreia em festival internacional, a partir de seleção por convocatória ampla e internacional com centenas ou milhares de concorrentes) equivaler à metade da pontuação de um artigo de 5 páginas publicado na revista do próprio programa de pós-graduação do/a autor/a – e não é raro ver propostas que pontuem uma produção artística com no máximo 1/3 ou 1/6 (!) da pontuação de um artigo de autoria coletiva ou escrito por um/a orientando/a do/a coautor/a, em veículo nacional; a Capes através de seu Qualis Artes sugere a equivalência entre pontuação máxima de produção artística e de publicação de artigo, mas isto não é necessariamente seguido pelos departamentos e programas de pós-graduação – e, por outro lado, sempre é possível pensar além: a partitura e estreia de uma obra de câmara ou orquestral (com 50, 100 páginas, ou mais) não se parece muito mais com a publicação de um livro do que de um mero artigo?

Um falso mestre: Ciência, tecnologia e subalternidade

No afã de obter recursos para suas pesquisas musicais em áreas mais ricas (associando isto, ou não, a contribuições tecnológicas legítimas), muitos/as pesquisadores/as da área da Música têm se voltado há décadas (e com ainda mais ênfase desde a década de 1990) para o discurso da Música associada à Ciência e/ou Tecnologia⁴⁷, uma espécie de forma de legitimação⁴⁸ num ambiente (agora talvez já saudoso) onde estas têm uma espécie de status de Verdade para o grande público, ou no mínimo para uma certa burocracia e instituições de fomento⁴⁹ (agora também talvez já saudosas).

Sem querer assumir uma postura anticientífica (recentemente usada para fins obtusos pelo populismo de extrema-direita), é necessário no entanto avaliar ao menos se:

- 1) em uma pesquisa envolvendo Música associada à Ciência e Tecnologia, a Música tem algum poder de decisão nos objetivos, metodologias e resultados;
- 2) em uma pesquisa envolvendo Música associada a “novas tecnologias”, se estas últimas estão desempenhando qualquer papel musicalmente significativo, ou se entram como mero ingrediente legitimador, ou como mero fetiche, num ambiente frequentemente viciado em *gadgets*; um segundo prejuízo desse tipo de discurso é dissociar completamente as tais novas tecnologias de tecnologias menos novas que lhes deram origem (criando uma ruptura artificial, ainda que supostamente excitante, do ponto de vista de um marketing neomaníaco); um terceiro prejuízo (do ponto de vista pedagógico até) é a criação de um mundo mágico onde tais *gadgets*, tais caixas pretas, não são a mera concretização, materialização, maquinização, dos pensamentos/algoritmos/formalizações (dos seres humanos) que lhes deram origem.

A consciência desses dois itens supracitados na avaliação de projetos com discurso de Música associada à Ciência e Tecnologia (ou a “novas tecnologias”), longe de querer criticar

⁴⁷ Caesar (2012) descreve muito bem este cenário quando diz que “[d]iante de uma construção do conhecimento musical, percebe-se uma nítida oscilação, deixando o pólo estético para se apoiar em um (tecno-)científico”, explicando que “[u]m fator de grande peso nessa mudança de foco é efeito colateral do fato da pesquisa ser subsidiada por instituições pertencentes ao desenvolvimento de ciências e tecnologias, colocando, na mesma mesa de discussão, o julgamento de projetos visando a cura da Aids, a criação de novos combustíveis eco-sustentáveis e os projetos das Artes, inclusive Composição. É notória a velocidade com que a música, na universidade, absorveu uma fala inspirada no modelo discursivo advindo das ciências biológicas. Os artigos, dissertações e teses o comprovam” (p. 258).

⁴⁸ Para a legitimação da Música em ambiente universitário através de sua aliança às ciências exatas na segunda metade do séc. XX, ver Kerman (1987), sobretudo no 3o capítulo “Análise, teoria e música nova”. Para um apanhado geral de formas de legitimação em Música, ver Castelões (2016).

⁴⁹ A subalternidade da Música frente às ciências no contexto universitário encontra um de seus ápices mais caricaturais na adoção de comissões “científicas” (sic) para a seleção de projetos artísticos – sobretudo em sub-áreas de cunho fortemente prático e artístico como a performance musical e a composição musical. Apesar de entender o fenômeno como parte de um empenho legitimador da presença da Música na universidade frente a um aparato de poder que em geral a ignora ou diminui, parece necessário perguntar: a) que tipo de ciência é feita por músicos/musicistas que participam de comissões científicas, b) se eles/as são de fato cientistas e c) se a Música neste contexto é vista seriamente como uma ciência, para além de um esforço legitimador que se pode avaliar como francamente autodestrutivo.

destrutivamente esta interdisciplinaridade que é tão antiga no caso da Música (o monocórdio de Pitágoras...), pretende na verdade contribuir pro seu aprimoramento e contra uma idealização de perfil mágico, que é paradoxalmente apenas mais uma maneira de se ser obscurantista.

Uma política (no mau sentido): a exclusão da Composição Musical do círculo (alegre) das políticas culturais

Se, por um lado, afirmei no item (2.3) deste texto, fazendo eco a Vinícius de Moraes, que “somos todos burgueses” na composição musical (“erudita”, “acadêmica”) brasileira, por outro lado, como área de política cultural no Brasil, em termos do apoio que recebe (ou não) dos setores público e privado, é evidente que a composição musical sobrevive em meio a um cenário de precariedade generalizada, a qual faz o/a compositor/a brasileiro/a emergir como uma espécie de “primo/a pobre das Artes”.

No Brasil, é extremamente difícil sair desta constatação. Não temos uma agência dedicada à criação de música atual (como a Ancine o é pro cinema e audiovisual). Não se paga pelo trabalho de compositoræs, via de regra – mesmo em eventos em que intérpretes e produtoræs são remunerados/as. Música disponibilizada *online* é massivamente de graça. Os órgãos de arrecadação de direitos autorais e as plataformas de *streaming online* não repassam adequadamente aos/às compositoræs.⁵⁰ Orquestras, quando muito, encomendam uma obra contemporânea por ano, de apenas um compositor, via de regra um conhecido do regente, sem edital, sem convocatórias, sem chamada de obras (ou colocam em *loop* 2 ou 3 compositoræs em diversas temporadas). A Bienal do Rio é raramente arrojada em suas escolhas – sobretudo em formações de câmara e orquestrais. Os festivais realizados em outros estados, que poderiam constituir uma alternativa diversa e saudável, se dedicam ainda mais ao bairrismo. Não há apoio continuado a grupos contemporâneos, minguando ainda mais o fluxo de encomendas e estreias.

Quando, então, um/a colega de orquestra pede uma assinatura em um abaixo-assinado contra o sucateamento e extinção de orquestras (e nós, compositoræs, o assinamos fraternal e prazerosamente), esquece-se apenas e infelizmente que essas mesmas orquestras têm por hábito virar as costas para a produção composicional atual, servindo tragicamente ao papel antipático de eternização secular de repertórios de autoria de homens europeus, brancos e mortos, e assim negando e invisibilizando a existência de uma música brasileira atual, vivaz e diversa. Não ouço vozes dentro das orquestras (ou entre os/as pouquíssimos/as colegas

⁵⁰ Ver, por ex., o recente testemunho cáustico do compositor bossanovista Carlos Lyra (1933-2023) em O Globo (LYRA, 2013).

compositoræs raramente selecionados/as) querendo e buscando corrigir esses anacronismos e colonialismos lamentáveis. E não se trata, evidentemente, de excluir o elemento estrangeiro, mas, pelo contrário, de deixar de excluir o elemento local – transformado em uma espécie de *Outro* em sua própria terra.

Se então, por um lado, a Música é frequentemente uma “arte dos mortos” (além de estrangeira, branca e masculina), ela poderia muito bem ser também uma “arte das vivas” (isto é: local, negra e feminina).⁵¹

À guisa de conclusão: “desidentidade”, como momento último da didática para a composição musical ora proposta

A título de conclusão para todos os temas gravitando em torno da composição musical que apresentei ao longo deste ensaio (uma conclusão meramente provisória, já que os temas ora arrolados se ramificam infinitamente), proponho o tema da “Desidentidade”, aqui contextualizado como o momento último da didática básica para a composição musical que comecei a delinear a partir do item (2.2) e também como reverberação da mobilidade de espaço e currículos proposta em (2.1).

“Desidentidade”, neste contexto, vai ocorrer depois que o/a aluno/a se tornou “sujeito”⁵² de sua própria música”, ou seja, entendeu seu poder nesse domínio (e que pode se estender a outros). Ian Guest (2019), por ex.,alaria em recuperação da “autoestima” via composição musical (em relação a essa 1a fase da didática). O significante utilizado não nos importa tanto quanto o entendimento de que o fortalecimento de uma posição estética/musical qualquer (de um “ego”) pode levar posteriormente a um estado de segurança em que não é mais necessário se apegar a um ego, a uma personalidade (artística, musical, composicional, ou outra), mas, ao contrário, este fortalecimento pode desembocar numa posição de liberdade

⁵¹ É também neste sentido que o presente ensaio tomou, como uma de suas principais referências, intelectuais brasileiras, negras e atuantes (como CARNEIRO, 2005, RIBEIRO, D., 2019, e CARINE, 2023).

⁵² Gallo (2012) substitui o termo “sujeito” por “singularidades”, ao atualizar a pedagogia libertária à luz das filosofias do final do século XX (ex.: Foucault e Deleuze) – no que vislumbro como um provável desdobramento futuro para o arcabouço teórico do presente ensaio. Diz ele: “Falar em educação ou em pedagogia hoje implica, assim, em pensar em termos de singularidades, não mais de sujeitos ou indivíduos. A singularidade é sempre parte de um múltiplo (ou de um coletivo, se preferirmos essa palavra, para dar uma conotação mais política), indissociável da multiplicidade. (...) Uma singularidade é uma atualização de multiplicidades individuais e não é jamais estática, monolítica, como a noção moderna de indivíduo. Uma singularidade está sempre em movimento, impulsionada pela potência do desejo.” (p. 181).

em relação a qualquer ego, a qualquer personalidade (composicional etc.) fixa e rígida. Seria a transcendência em relação a uma personalidade, um ego.

Nesta fase provisoriamente final da didática, a personalidade composicional pode perfeitamente ser uma mera circunstância – pelo tempo por ex. de uma obra. Numa próxima obra, a personalidade (o ego) pode ser outra(o). A personalidade e o ego artísticos se desenrolam neste novo contexto, portanto, muito mais no âmbito do lúdico e da impermanência do que no de um ultrarromantismo fora de época que propagandeia uma suposta genialidade inata (geralmente autoproclamada e/ou tornada “verdade” via volumosos apoios financeiros [geralmente públicos]), que vê a obra de arte musical como uma aberração inteiramente nova (em vez de em grande parte atribuível aos legados que recebeu de tradições pregressas) e que, portanto, defende que invenção (criação, composição) musical não seja ensinável (ver por ex. MENEZES 2020).

Esta impermanência e amplitude inventivas são uma marca da composição musical desde meados do séc. XX pelo menos, quando começa a se perceber uma diferença bastante mais larga entre duas obras de um/a mesmo/a compositor/a do que nos séculos anteriores.

Poeticamente, é sinal de uma personalidade composicional mais vasta, ou aponta até mesmo para a possibilidade de um desaparego total em relação a uma personalidade artística (um ego) fixa(o) e imutável.

Composição musical vista como um extremo de libertação musical, artística, psíquica (etc.), portanto...

Referências

- ACCORNERO, Giulia. “Was 1974 The End of Music History? Universalism, Cybernetics, and the International Conference of New Musical Notation.” In: PAYNE, Emily; SCHUILING, Floris (eds.). *Material Cultures of Music Notation. New Perspectives on Musical Inscription*, London: Routledge, 2022, pp. 15–30.
- ALESSANDRINI, Patricia. “Five suggestions for an aspiring composition teacher: towards an inclusive compositional pedagogy”. *Tempo*, vol. 76(302), 2022: pp. 42-51.
- ALMEIDA-FILHO, Naomar; BRUNO-JOFRE, Rosa. “Anísio Teixeira, a Leader of Brazilian Education: Why is His Legacy Ignored Today?”. *Encounters in Theory and History of Education / Rencontres en Théorie et Histoire de l'Education / Encuentros en Teoría e Historia de la Educación*, vol. 23, 2022, p.p 92–112. Disponível em: <<https://doi.org/10.24908/encounters.v23i0.15900>>. Acesso em: 14 abr. 2024.
- ALTINO, Lucas. “Linguagem neutra se adapta para ser compreendida por cegos, surdos e disléxicos”. [Artigo do jornal *O Globo*, edição *online*] 14/2/2023. Disponível em: <<https://oglobo.globo.com/brasil/noticia/2023/02/linguagem-neutra-prejudica-cegos-surdos-e-dislexicos-saiba-como-ela-esta-se-adaptando-por-isso.ghtml>>. Acesso em: 2 mai. 2024.
- ARAÚJO, Ulisses F.; SASTRE, Genoveva (orgs.). *Aprendizagem baseada em problemas no ensino superior*. 2a ed. São Paulo: Summus, 2009.

- AROM, Simha. *African Polyphony & Polyrhythm*. Cambridge (UK): Cambridge University Press, 1991.
- ARRUDA, Felipe A. *Música e Liberação Através da Escuta: Histórias dos Oitenta e Quatro Mahāsiddhas, dohās e a Arte do Dharma de Chögyam Trungpa*. Doutorado (Tese, Ciências da Religião). Juiz de Fora: Universidade Federal de Juiz de Fora, 2023.
- BABBITT, Milton. "Who cares if you listen?" *High Fidelity* (Fev 1958), pp. 38-40 (126-127).
- BARRENTO, João. *O gênero intranquilo: anatomia do ensaio e do fragmento*. Lisboa: Assírio & Alvim, 2010.
- BARRETT, Margaret. "'Creative collaboration': an 'eminence' study of teaching and learning in music composition". *Psychology of Music*, vol. 34, n. 2: 2006, pp. 195-218.
- BAUTISTA, A.; TOH, G.; MANCENIDO, Z.; WONG, J. "Student-Centered Pedagogies in the Singapore Music Classroom: A Case Study on Collaborative Composition". *Australian Journal of Teacher Education*, vol. 43(11), 2018.
- BEINEKE, Viviane. "A composição no ensino de música: perspectivas de pesquisa e tendências atuais". *Revista da ABEM*, PortoAlegre, v. 20, set. 2008, pp. 19-32.
- BEJAN, Adrian; Zane, J. Peder. *Design in Nature: how the constructal law governs evolution in biology, physics, technology, and social organization*. New York: Anchor Books, 2012.
- BENNETT, Stan. "The process of musical creation: Interviews with eight composers." *Journal of research in music education*, v. 24, n. 1, 1976: pp. 3-13.
- BERGAMO, Mônica; NASCIMENTO, Milton. " 'A música brasileira está uma merda', diz Milton Nascimento, triste com o mundo". [Artigo do jornal *Folha de São Paulo*, edição *online*] 22/9/2019. Disponível em: <<https://www1.folha.uol.com.br/colunas/monicabergamo/2019/09/a-musica-brasileira-esta-uma-merda-diz-milton-nascimento.shtml>>. Acesso em: 23 set 2019.
- BERTISSOLO, Guilherme. "Re: Aulas de Composição na UFBA". Mensagem de e-mail recebida por: <lecasteloes@gmail.com>, em 24 abr 2024.
- BORTOLOTI, Karen F. S.; CUNHA, Marcos V. da. "Anísio Teixeira: Pioneiro do Pragmatismo no Brasil." In: *V Cinfe Congresso Internacional de Filosofia e Educação, 2010. Anais do V Cinfe Congresso Internacional de Filosofia e Educação*. Caxias do Sul: UCS, 2010.
- BRITO, Teca A. de. *Koellreutter educador: o humano como objetivo da educação musical*. São Paulo: Editora Fundação Peirópolis, 2001.
- BROWN, Lee B. "Adorno's Critique of Popular Culture: The Case of Jazz Music." *Journal of Aesthetic Education*, v. 26, n. 1, 1992, pp. 17-31. Disponível em: <<https://doi.org/10.2307/3332724>>. Acesso em: 18 abr. 2024.
- BRUCE, David. "The King of Microrhythm". Youtube, 1/2/2024. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=QdsjuPZsNwQ>>.
- CAESAR, Rodolfo. "O Compositor de Hoje, Visto Ontem". In: TRAGTENBERG, Livio (org.). *O Ofício do compositor hoje*. São Paulo: Perspectiva, 2012, pp. 243-265.
- CARBON, John J. "Toward a Pedagogy of Composition: Exploring Creative Potential." *College Music Symposium*, v. 26, 1986, pp. 112-21. Disponível em: <<http://www.jstor.org/stable/40373828>>. Acesso em: 22 abr. 2024.
- CARINE, Bárbara. *Como ser um educador antirracista*. 5a ed. São Paulo: Planeta do Brasil, 2023.
- CARNEIRO, Aparecida S. *A construção do outro como não-ser como fundamento do ser*. Tese de Doutorado, São Paulo: USP, 2005.
- CARVALHO, Alexandre F.; GALLO, Sílvio. "Do sedentarismo ao nomadismo: intervenções para pensar e agir de outros modos na educação". *ETD - Educação Temática Digital*, Campinas, v.12, n.1, jul./dez. 2010, pp. 280-302.
- CASTELOES, Luiz. "Isso aí (ainda) é Música: rascunhos do XI ENCUN para uma atualização do imenso guarda-chuva da composição musical". *Revista Claves* 9 (Nov. 2013), pp. 39-60.

- _____. “Formas de legitimação em música”. *Ouvirouver*, v. 12, n. 2, (ago./dez. 2016), pp. 494-504.
- CHAVES, Miriam W. “A afinidade eletiva entre Anísio Teixeira e John Dewey.” *Rev. Bras. Educ.*, Rio de Janeiro, n. 11, ago. 1999, pp. 86-98. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24781999000200008&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 14 abr. 2024.
- CHEDIAK, Almir. *Songbook Bossa Nova, Vol. 1*. Rio de Janeiro: Lumiar Editora, 1994.
- COLUNA DE TERÇA. “Gênios e perrengues”. Instagram, 5/8/2023 (2023a). Disponível em: <<https://www.instagram.com/p/CvkcL2BrWqU>>.
- _____. “Lutero: o crente e o Pop”. Instagram, 8/8/2023 (2023b). Disponível em: <<https://www.instagram.com/p/Cvr6rOdujkA>>.
- _____. “Samba e humor como armas”. Instagram, 20/8/2023 (2023c). Disponível em: <<https://www.instagram.com/p/CwK0egDLI32>>.
- COSTA, Valério F. da. “Re: UFPB”. Mensagem de e-mail recebida por: <lecasteloes@gmail.com>, em 19 abr 2024.
- CREASER, Barbara H. *The Outdoors as a Learning Area: Experiences of Australian Teachers*. 1985. Disponível em: <<https://jstor.org/stable/community.35972693>>. Acesso em: 19 abr. 2024.
- CRESCITELLI, Edson; LAIZO, André. *Que país é esse?: uma análise do dilema atual da indústria fonográfica sob a ótica do marketing estratégico*. [S.l.]: [s.n.], 2007. Disponível em: <https://sistema.semead.com.br/9semead/resultado_semead/trabalhosPDF/31.pdf>. Acesso em: 8 mai. 2024.
- CUNHA, Marcos V. da. “Três versões do pragmatismo deweyano no Brasil dos anos cinquenta.” *Educação e Pesquisa*, v. 25, n. 2, jul. 1999, pp. 39-55.
- DEMO, Pedro. *Complexidade e aprendizagem: a dinâmica não-linear do conhecimento*. São Paulo: Atlas, 2011.
- DOUGLAS, Katherine M.; JAQUITH, Diane B. *Engaging learners through artmaking: Choice-based art education in the classroom (TAB)*. New York: Teachers College Press, 2018.
- DOURADO, Henrique Autran. “Universidade: Túmulo da Música? (1)”. [S.l.]: Blog do Henrique Autran Dourado, 2013. Disponível em: <<http://blogdohenriqueautran.blogspot.com/2013/01/universidade-tumulo-da-musica-1.html>> Acesso em: 27 ago. 2019.
- ESPINHEIRA, Alexandre. “Re: Aulas de Composição na UFBA”. Mensagem de e-mail recebida por: <lecasteloes@gmail.com>, em 24 abr 2024.
- FACINA, Adriana; GOMES, Mariana; PALOMBINI, Carlos. “Pavana para 20 infantes mortos: 50 falácias que não ressuscitam defunto”. *Textos escolhidos de cultura e arte populares*, Rio de Janeiro, v.13, n.1, mai. 2016, pp. 69-91.
- FANON, Frantz. *Os condenados da terra*. Juiz de Fora: Ed. UFJF, 2005.
- FERRAZ, Silvio. “Re: Aulas de Composição na USP”. Mensagem de e-mail recebida por: <lecasteloes@gmail.com>, em 24 abr 2024.
- FORTES, Rafael. “Re: Aulas de Composição na UFJF”. Mensagem de e-mail recebida por: <lecasteloes@gmail.com>, em 25 abr. 2024.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 17a ed. Rio de Janeiro: Ed. Paz e Terra, 1987.
- GALLO, Silvio. “Anarquismo e educação: os desafios para uma pedagogia libertária hoje”. *Revista de Ciências Sociais*, n. 36, abril de 2012, pp.169-186.
- GARCIA, Denise H. L. “Re: Composição na Unicamp”. Mensagem de e-mail recebida por: <lecasteloes@gmail.com>, em 26 abr. 2024.

- GUEST, Ian. Palestra proferida no 9o FoCo – Fórum de compositoræs da UFJF (em 23/10/2019). Juiz de Fora, MG: Instituto de Artes e Design da UFJF.
- GUR, Golan. "The Spectre of the End: Musical Avant-Gardism and the Philosophical Turn." *International Review of the Aesthetics and Sociology of Music*, v. 42, n. 2, 2011, pp. 267–84. Disponível em: <<http://www.jstor.org/stable/41337861>>. Acesso em: 8 mai. 2024.
- HATHAWAY, Nan E.; JAQUITH, Diane B. "Where's the Revolution?" *Phi Delta Kappan*, V. 95, n. 6, 2014, pp. 25-29.
- HERRERA, Eduardo. "Latin America and the decolonization of classical music." *Open Access Musicology: Vol. 2*, editado por Louis Epstein e Daniel Barolsky, Lever Press, 2022, pp. 1–32. Disponível em: <<http://www.jstor.org/stable/10.3998/mpub.12714424.6>>. Acesso em: 18 abr. 2024.
- HOFFART, Danica. *Innovation and Empowerment: Transformational Leadership and Ubuntu in the Youth Choir* (Tese de Doutorado, University of Calgary, Calgary, Canada), 2017. Disponível em: <<https://prism.ucalgary.ca>. doi:10.11575/PRISM/26538>. Acesso em: 6 mai. 2024.
- IAZZETTA, Fernando. *Música e mediação tecnológica*. São Paulo: Perspectiva, 2009.
- IBGE - INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. *Estatísticas de Gênero*, 2010. (Website) Disponível em: <<https://www.ibge.gov.br/apps/snig/v1/?loc=0&cat=-1,1,2,-2,3,4,13,48,128&ind=4699>>. Acesso em: 24 abr. 2024.
- _____. *Estatísticas de Gênero: Indicadores sociais das mulheres no Brasil*, 3a ed. Rio de Janeiro: IBGE, 2024. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv102066_informativo.pdf>. Acesso em: 24 abr. 2024.
- ILLICH, Ivan. *Sociedade sem escolas*. 2a ed. Petrópolis, RJ: Ed. Vozes, 1973.
- KAAG, John J. "Pragmatism & the Lessons of Experience." *Daedalus*, v. 138, n. 2, 2009, pp. 63–72. Disponível em: <<http://www.jstor.org/stable/40543936>>. Acesso em: 14 Abr. 2024.
- KERMAN, Joseph. *Musicologia*. 1a ed. São Paulo: Martins Fontes, 1987.
- KRENAK, Ailton. *Futuro Ancestral*. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.
- KUBIK, Gerhard. *Theory of African Music, Vol. 1*. Chicago, IL: University of Chicago Press, 2010a.
- _____. *Theory of African Music, Vol. 2*. Chicago, IL: University of Chicago Press, 2010b.
- _____. *Angola in the Black Cultural Expressions of Brazil*. New York: Diasporic Africa Press, 2013.
- LANDY, Leigh. *Understanding the art of sound organization*. Cambridge, MA: The MIT Press, 2007.
- LASCABETTES, Paul. "Meshuggah et la musique algorithmique?". Youtube, 16/4/2023. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=euSki63c-SQ>>.
- LIMA, Marcelo C. de. "Re: Aulas de Composição na UniRio". Mensagem de e-mail recebida por: <lecasteloes@gmail.com>, em 24 abr 2024.
- LIMA, Paulo C. *Teoria e prática do compor I*. Salvador, BA: EDUFBA, 2012.
- LUCAS, Marcos V. "Re: Aulas de Composição na UniRio". Mensagem de e-mail recebida por: <lecasteloes@gmail.com>, em 25 abr 2024.
- LUPTON, Mandy; BRUCE, Christine S. "Craft, process and art: teaching and learning music composition in higher education". *British Journal of Music Education*, v. 27(3), 2010, pp. 271-287.
- LYRA, Carlos. "Ao futuro, com R\$ 13,32 por trimestre." *O Globo*, Rio de Janeiro, 9 de junho de 2013. Disponível em: <<http://direitodoautor.wordpress.com/2013/06/11/ao-futuro-com-r-1332-por-trimestre-por-carlos-lyra/>>. Acesso em: 11 jun 2013.
- MANGENA, Fainos. "Hunhu/Ubuntu in the Traditional Thought of Southern Africa". *The Internet Encyclopedia of Philosophy*, 2016. Disponível em: <<https://iep.utm.edu/hunhu-ubuntu-southern-african-thought>>. Acesso em: 6 mai. 2024.

- _____. "Contact – Ubuntu". Mensagem de e-mail recebida por: <lecasteloes@gmail.com>, em 6 mai. 2024.
- MATHISEN, Ralph W. "Imperial Honorifics and Senatorial Status in Late Roman Legal Documents". *Law, Society, and Authority in Late Antiquity*, Oxford University Press, 2001, pp. 179-207. Disponível em: <<https://doi.org/10.1093/oso/9780199240326.001.0001>>. Acesso em: 23 abr. 2024.
- MCCARTHY, Marie. "Ubuntu: A metaphor for the origins, role and development of the International Society for Music Education." *International Journal of Music Education*, v. 33, n. 1, 1999, pp. 46-56.
- MENDES, Flavio. "Chega de Saudade, O Arranjo #1". Youtube, 4/6/2020. Disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=eNpeHWWjgXy>>.
- MENEZES, Flo. "Invention is not taught." *Revista Vórtex*, Curitiba, v.8, n.1, 2020, pp. 1-14.
- MILLER, John P., et al. "Taoism and Holistic Education." *Taoism, Teaching, and Learning: A Nature-Based Approach to Education*, University of Toronto Press, 2022, pp. 74-89. Disponível em: <<http://www.jstor.org/stable/10.3138/j.ctv333ksts.10>>. Acesso em: 19 abr. 2024.
- MONSON, Ingrid. "Riffs, Repetition, and Theories of Globalization." *Ethnomusicology*, v. 43, n. 1, 1999, pp. 31-65. *JSTOR*, <<https://doi.org/10.2307/852693>>. Acesso em: 18 abr. 2024.
- MOYO, Otrude N. "Navigating my journey towards learning Ubuntu – A way of decolonizing myself." *Reflections: Narratives of Professional Helping*, Cleveland State University, V. 22, n. 2, (Spring 2016), pp. 74-81.
- NASCIMENTO, Elisa L. (org.). *Afrocentricidade: uma abordagem epistemológica inovadora*. São Paulo: Selo Negro, 2009.
- NAUDE, Piet. "Decolonising Knowledge: Can Ubuntu Ethics Save Us from Coloniality?" *Journal of Business Ethics*, v. 159, n. 1, 2019: pp. 23-37.
- NEUHAUS, Max. "Sound Art?" (Encarte da Exposição "Volume: Bed of Sound", New York: MoMA PS1), 2000. Disponível em: <<https://www.max-neuhaus.estate/en/sound-works/sound-works-texts/sound-art>>. Acesso em: 9 mai. 2024.
- NEVES, José M. *Música contemporânea brasileira*. 1a ed. São Paulo: Ricordi, 1981.
- NIEKERK, Caroline van; TYPPO, Maria. "STTEP by STEPP in the spirit of Umuntu ungumuntu ngabantu." *British Journal of Music Education*, v. 29, n. 1, 2012, pp. 75-89. Disponível em: <[https://repository.up.ac.za/bitstream/handle/2263/18529/VanNiekerk_STTEP\(2012\).pdf;jsessionid=8DCC3C2492716DB6DD0E43AC6DE3E705?sequence=3](https://repository.up.ac.za/bitstream/handle/2263/18529/VanNiekerk_STTEP(2012).pdf;jsessionid=8DCC3C2492716DB6DD0E43AC6DE3E705?sequence=3)>. Acesso em: 6 mai. 2024.
- ÑOMOANDYJA, Ava. *Cantos dos animais primordiais*. São Paulo: Hedra, 2021.
- NEILL, Alexander S. *Liberdade sem medo – Summerhill: radical transformação na teoria e na prática da educação*. 19a ed. São Paulo: Ibrasa, 1980.
- OCKMAN, Joan. "Consequences of Pragmatism: A Retrospect on 'The Pragmatist Imagination.'" *The Figure of Knowledge: Conditioning Architectural Theory, 1960s - 1990s*, editado por Sebastiaan Loosen et al., Leuven University Press, 2020, pp. 269-98. Disponível em: <<https://doi.org/10.2307/j.ctv16x2c28.17>>. Acesso em: 14 Abr 2024.
- PINHEIRO, Wilson G.; ONOFRE, Marcilio. "COMPOMUS: Agente Catalisador da Composição na Paraíba." *XVI Congresso da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Música (ANPPOM)*, Brasília, 2006, pp. 909-911.
- PITOMBEIRA, Liduíno. "Composicionalidade como Construção da Identidade Criativa". *Revista da Associação Brasileira de Teoria e Análise Musical*, v. 4, n. 2, 2019, pp. 113-133.
- _____. "A produção de teoria composicional no Brasil". In: NOGUEIRA, Ilza; BOREM, Fausto (orgs.). *O pensamento musical criativo: teoria, análise e os desafios interpretativos da atualidade*. Salvador: UFBA (Série Congressos da TEMA, v. 1), 2015, pp. 61-89.
- PRECIOSA, Rosane. *Rumores discretos da subjetividade*. Porto Alegre: Sulina & UFRGS, 2010.

- PRIMEIROS NEGROS. "Chiquinha Gonzaga, a militância da maestrina negra e abolicionista." 2/9/2013. Disponível em: <<https://primeirosnegros.com/negra-chiquinha-gonzaga-primeira-mulher-a-reger-uma-orquestra-no-brasil-etc-e-tal>>. Acesso em: 17 Abr 2024.
- QUEIROZ, Hamilton B. *Por uma educação enraizada: práxis pedagógica em filosofia numa escola do campo no interior do estado da Bahia*. (Tese de Doutorado, Universidade do Estado da Bahia, Salvador), 2023.
- QUEIROZ, Luis R. S. Cânones da educação superior em música no Brasil e faces da colonialidade no século XXI. In: *XXIV CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 2019. Anais [...]*. Campo Grande: ABEM, 2019.
- _____. "Pesquisa em música no Brasil: das dimensões históricas à conjuntura atual da produção de conhecimento no país". In: MALAGUTTI, Vania; ARAÚJO FILHO, Alfeu R. de; TOFFOLO, Rael B. G. (Orgs.). *Ensino, aprendizagem e expressão musical: pesquisas do Programa de Pós-Graduação em Música da UEM*. Curitiba: Appris, 2023, pp. 11-47.
- RANGLES, Clint; SULLIVAN, Mark. "How Composers Approach Teaching Composition: Strategies for Music Teachers". *Music Educators Journal*, v. 99 (3), 2013, pp. 51-57.
- REETH, Adèle Van; DENAT, Céline. "Quatre malentendus nietzschéens (4/4): 'Deviens ce que tu es'." [Podcast]. 2019. Disponível em: <<https://www.franceculture.fr/emissions/les-chemins-de-la-philosophie/quatre-malentendus-nietzscheens-44-deviens-ce-que-tu-es>>. Acesso em: 23 set 2019.
- RIBEIRO, Djamila. *Pequeno manual antirracista*. 1a ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.
- RIBEIRO, Fernanda T. "Por que as mulheres são maioria na pós-graduação, mas ocupam menos da metade dos cargos de docência nas universidades?" *Jornal da Unesp*, 3/3/2023. Disponível em: <<https://jornal.unesp.br/2023/03/03/por-que-as-mulheres-sao-maioria-na-pos-graduacao-mas-ocupam-menos-da-metade-dos-cargos-de-docencia-nas-universidades>>. Acesso em: 24 abr. 2024.
- RIO, João do. *João do Rio: uma antologia*. / [organização] Luís Martins. 4a ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2008.
- RIOS FILHO, Paulo. "Re: Composição". Mensagem de e-mail recebida por: <lecasteloes@gmail.com>, em 22 abr 2024.
- RODRIGUES, LUTERO. "As características da linguagem musical de Camargo Guarnieri". *Revista Brasileira de Música*, Rio de Janeiro, v. 28, n. 1, jan./jun. 2015, pp. 107-140.
- SAFATLE, Wladimir. "O fim da música". [Artigo do jornal *Folha de São Paulo*, edição online] 9/10/2015. Disponível em: <<https://m.folha.uol.com.br/colunas/vladimirsafatle/2015/10/1691849-o-fim-da-musica.shtml>>. Acesso em: 7 mai. 2024.
- SAID, Edward W. *Orientalismo: o Oriente como invenção do Ocidente*. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.
- SCOTT-CUMMING, Daniel. *The Listening Artist: On Listening As An Artistic Practice Beyond Sound Art*. (Tese de Doutorado, University of the Arts, Londres), 2017. Disponível em: <https://www.academia.edu/44935733/The_Listening_Artist_On_Listening_As_An_Artistic_Practice_Beyond_Sound_Art>. Acesso em: 9 mai. 2024.
- SILVA, Deonísio da. *De onde vêm as palavras: origens e curiosidades da língua portuguesa*. 16a ed. Osasco, SP: Novo Século Editora, 2009.
- SILVA, Flávio (org.). *Camargo Guarnieri: o tempo e a música*. Rio de Janeiro; São Paulo: Funarte; Imprensa Oficial de São Paulo, 2001.
- SILVEIRA, Henrique I. J. da. "Enquadramento Musical e o Fim da Música". *Anais do SEFIM - Simpósio Internacional de Estética e Filosofia da Música*, v. 3, n. 4, Porto Alegre: UFRGS, 2017, pp. 193-205.

- SOARES, Teresinha R. P. *A Utopia no Horizonte da Música Nova*. Tese de Doutorado, São Paulo: USP, 2006.
- SOLOMOS, Makis. *De la musique au son. L'émergence du son dans la musique des XXe- XXIème siècles*. Rennes: Presses universitaires de Rennes, 2013.
- SOUZA, Rodolfo C. de. "Apocalípticos e desintegrados: a profecia de Gilberto Mendes sobre o fim da música erudita". In: *O Brasil dos Gilbertos: Notas sobre o pensamento (musical) brasileiro*. In: VALENTE, Heloisa de A. D.; SANTIAGO, Ricardo (orgs.). São Paulo: Letra e Voz, 2011, pp.147-160.
- SPINELLI, Elsa; CHEVROT, Jean-Pierre; VARNET, Léo. "Neutral is not fair enough: testing the efficiency of different language gender-fair strategies." *Front. in Psychology*, v. 14, 2023. Disponível em: <<https://www.frontiersin.org/journals/psychology/articles/10.3389/fpsyg.2023.1256779/full>> Acesso em: 3 mai. 2024.
- TAMPIO, Nicholas. "What's the Alternative?: John Dewey's Vision." *Learning versus the Common Core*, University of Minnesota Press, 2019, pp. 73-84. Disponível em: <<https://doi.org/10.5749/j.ctvdtph2.9>>. Acesso em: 14 Abr 2024.
- TARUSKIN, Richard. *Music in the Late Twentieth Century*. Oxford: Oxford University Press, 2010.
- TEIXEIRA, Anísio. "Dewey e a filosofia da educação." *Boletim Informativo CAPES*. Rio de Janeiro, n. 85, dez. 1959, pp.1-2.
- _____. "Bases da teoria lógica de Dewey." *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Rio de Janeiro, v. 23, n. 57, jan./mar. 1955, pp. 3-27.
- TELES, Julia. Post de Facebook. 29 de maio de 2020, às 12:48. Disponível em: <<https://www.facebook.com/juliatelesb/posts/10158856862694410>>. Acesso em: 9 jun. 2020.
- WARDLE, Francis. *Alternatives...Bruderhof Education: Outdoor School*. 1995. Disponível em: <<https://jstor.org/stable/community.35822900>>. Acesso em: 19 abr. 2024.
- WIGGINS, Jackie. "Compositional process in music", in: Bresler, Liora (Ed.), *International Handbook of Research in Arts Education*. Dordrecht: Springer, 2007, pp. 453-469.