

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
INSTITUTO DE ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA

TIAGO TEIXEIRA FERREIRA

QUEM COM FIO FIA, COM FIO SERÁ FIADO:

**PRÁTICAS CRIATIVAS EM EDUCAÇÃO MUSICAL E OS
DESAFIOS DA AÇÃO DOCENTE**

São Paulo – SP

2016

TIAGO TEXEIRA FERREIRA

QUEM COM FIO FIA, COM FIO SERÁ FIADO:
PRÁTICAS CRIATIVAS EM EDUCAÇÃO MUSICAL E OS
DESAFIOS DA AÇÃO DOCENTE

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Música do Instituto de Artes da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, *Campus* de São Paulo, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Música.

Orientadora: Profa. Livre-Docente Marisa Trench de Oliveira Fonterrada

São Paulo – SP

2016

Ficha catalográfica preparada pelo Serviço de Biblioteca e Documentação do Instituto de Artes
da UNESP

F383q Ferreira, Tiago Teixeira, 1989-

Quem com fio fia, com fio será fiado: práticas criativas em
Educação Musical e os desafios da ação docente / Tiago Teixeira
Ferreira. - São Paulo, 2016.
193 f. : il. color.

Orientador: Prof^a. Dr^a. Marisa Trench de Oliveira Fonterrada
Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade Estadual
Paulista “Julio de Mesquita Filho”, Instituto de Artes.

1. Música - Instrução e estudo. 2. Música na educação. 3.
Pensamento criativo. I. Fonterrada, Marisa Trench de Oliveira.
II. Universidade Estadual Paulista, Instituto de Artes. III. Título.

CDD 780.7

TIAGO TEXEIRA FERREIRA

QUEM COM FIO FIA, COM FIO SERÁ FIADO:

**PRÁTICAS CRIATIVAS EM EDUCAÇÃO MUSICAL E OS DESAFIOS DA AÇÃO
DOCENTE**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Música do Instituto de Artes da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, *Campus* de São Paulo, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Música.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Marisa Trench de Oliveira Fonterrada
(IA-UNESP)

Prof. Dr. Carlos Elias Kater
(Professor Colaborador PPG ECA-USP)

Profa. Dra. Enny José Pereira Parejo
(Faculdade Cantareira)

São Paulo, 09 de junho de 2016

*Aos meus amados pais, Erique Nilson e Maria de Fátima, por sempre terem me incentivado a ser
rendeiro de meus próprios caminhos.*

*À estimada Professora Jéssica Makino, para que saiba
que seus rizomas continuam fazendo conexões e que
em breve Teseu sairá do labirinto do Rei Minos. Os fios
de Ariadne lhe indicarão o caminho.*

*Aos compositores-intercessores mirins que aceitaram
participar da trama deste Estudo, por terem me
ensinado a fiar a mim mesmo.*

AGRADECIMENTOS

Em Busca do Destino

05 de janeiro de 2016 – SESC Pinheiros – São Paulo, SP

No coração da maior metrópole brasileira, constituída por uma trama de vias rodoviárias, linhas de metrô e trens, conectada por invisíveis fios virtuais, múltipla em ligações e interligações humanas, onde rios se encontram de maneira a desenhar a cartografia da cidade, onde pessoas de todo o país vêm em busca do seu destino, a artista japonesa Chiharu Shiota, inspirada na tecelagem e na caligrafia oriental, edifica, com suas próprias mãos, a exposição “Em busca do destino”.

O local: um prédio de sete andares, marco da verticalidade necessária às interligações da capital mais populosa do Brasil. Ali, perpendicular à calçada, ao som das buzinas e dos motores de carros, exposta na parede lateral da fachada do edifício do SESC Pinheiros, se iniciava a jornada pela tal busca, a qual a artista se propunha a nos levar.

Fios de lã vermelha, presos em um ponto de convergência da parede alva, eram esticados em diversas direções. No extremo oposto, em vértices que criavam uma espécie de leque, calçados de todos os tipos imagináveis – de chinelos a scarpins – davam forma à instalação. Uma infinidade de primeiros passos, norteados por rubras linhas, iniciando uma jornada “além dos continentes”, “em busca do destino”. Um borrão estático, porém, vetorial, na parede branca.

No vão escurecido da escada rolante, que levava ao segundo andar do edifício, um mar de calmas ondas esculpidas por malas de diversos tons pastéis, formas e tamanhos, presas ao teto por grossos fios vermelhos, passava, se movimentando por ilusão de ótica, sobre a cabeça de quem ia de um piso ao outro.

No saguão principal do terceiro andar do prédio, a última instalação: uma miríade de elegantes fios pretos, presos à alvenaria do amplo salão, trançados uns aos outros, formavam túneis altos e largos por onde era possível caminhar. Em contraste à trama dos fios-túneis de cor carvão, cartas de agradecimento, escritas em papel branco, pareciam flutuar nas paredes daquele labirinto.

Como em uma música, a introdução: os primeiros passos; o tema principal: a ode à gratidão; a tonalidade: os fios vermelhos e pretos; a clave: os sapatos e malas; a forma: a conexão; os sons: a voz dos agradecimentos; a intensidade: a mesma dos agradecimentos; a duração: a necessária para ler todas as cartas; a altura: os pontos de encontro das linhas trançadas; os timbres: a miríade de cartas e fios; a Coda: uma fermata sobre a longa nota “em busca do destino”.

(Tiago Teixeira Ferreira, 2016)

Ao iniciar a Pesquisa, que agora se materializa nesta Dissertação, não imaginava quantas cartas de agradecimento seria necessário pendurar nos labirintos de túneis fiados, após ter calçado alguns sapatos para ir além dos continentes e ter preparado minhas malas de tons pasteis.

Por terem me ajudado a concretizar a jornada em busca deste destino, sou grato:

A Deus, por fiar, com suas próprias mãos, cada momento desta Pesquisa.

À Professora Marisa Fonterrada, pelas orientações precisas e amorosas em busca da melhor renda que podíamos tecer juntos. Pelas árvores de Natal, que me alegraram ao desfiar as tranças que já haviam sido feitas. Por fim, com a mesma confiança da rendeira que fia, por acreditar que, mesmo “soldado”, novos fios podiam ser rendados.

À Professora Jéssica Mami Makino, pelo apoio prestado desde a elaboração do projeto de pesquisa para ingresso no Mestrado e, principalmente, na leitura do texto final desta Dissertação. Suas observações precisas fizeram perceber o quanto nossas linhas ainda estão entrelaçadas. Seus fios de lã vermelha, trançados, como renda-rizoma, em 2013, foram inspiração para que os fios e bilros desta Dissertação também virassem renda.

Aos Professores Paulo Castagna, Carlos Kater, Marisa Fonterrada, Margarete Arroyo e João Cardoso Palma, pelos ensinamentos compartilhados nas disciplinas cursadas ao longo do Mestrado.

Aos Professores Carlos Kater e Margarete Arroyo, por terem aceito participar da banca de Qualificação do Mestrado. Suas sugestões precisas, sem dúvida, foram decisivas na definição dos rumos desta Dissertação.

À Professora e amiga Roseli Olah, por acreditar em meu trabalho como professor e pesquisador e confiar, a mim, uma parcela de seus alunos, para a concretização desta Pesquisa.

Ao Diretor Dario Vieira, pela recepção atenciosa e por ter permitido que eu abrisse minhas malas, cheias de expectativas, na Sala de Música da FITO.

Aos alunos do 5º Ano vespertino da Escola de Educação Básica da FITO, por terem me ajudado a perceber que não é possível fiar sem ser fiado.

Aos membros do GEPEM, Marisa, Fábio, Leila, Monique, Wasti, Rodrigo, Samuel, Danilo, Juliana, Camila, Paulo e Roberta, pelas discussões a respeito de criatividade e pelos bons momentos de trabalho passados juntos.

À Yula Gabriela, Douglas Nascimento e José Miguel, por terem aceito participar de minhas loucuras composicionais.

Aos amigos Michel Costa e Silva, Tarcísio Caetano, Renato Ernesto e Bruna Marinho, pela leitura crítica dos textos finais desta Dissertação, bem como pelas sugestões de melhoria.

Ao amigo Darcy Alcantara, pelo incentivo inestimado à minha carreira como educador musical e por toda ajuda com as traduções desta Dissertação.

Ao regente da Banda de Música do CMSE, Tenente Franco, pelo apoio prestado nas diversas vezes em que precisei de sua compreensão e ajuda, a fim de realizar as tarefas inerentes ao Mestrado.

Ao estimado amigo Subtenente Levi, por confiar em meu profissionalismo e acreditar em minhas palavras rizomáticas, mesmo sem entendê-las, muitas vezes. Também, pelas ligações preocupadas, pelos socorros prestados a qualquer momento, pelo incentivo ao estudo e por acreditar em mim, mais do que eu mesmo.

Aos verdadeiros companheiros da Banda de Música do CMSE, por acreditarem que a busca pelo aprimoramento é necessária, bem como por cobrirem minha ausência em diversos momentos ao longo dos dois últimos anos. Agradecimento especial aos integrantes do naipe de clarinetes: Sgt Lourenço, Sgt Riciery, Sgt Camargo, Sgt Fonte, Sgt Alexandre Vicente, Cb Toledo, Cb Handemberg, Cb Alancaster e Cb Rubens.

À competente, nova amiga, Cida Bussolotti, pela paciência de ler cada página desta Dissertação e por todas as sugestões de melhoria.

Aos funcionários da Pós-Graduação, pela competência e eficiência em resolver os problemas burocráticos que fugiram à minha alçada.

À querida amiga e Professora Enny Parejo e ao atencioso Professor Carlos Kater, por terem aceito o convite para constituir a banca de defesa do Mestrado e dedicarem seu tempo e conhecimento aos fios desta Pesquisa.

Às Professoras Jéssica Makino e Leila Vertamatti, por terem aceito o convite para constituir a banca suplente de defesa do Mestrado.

Aos colegas de turma do Mestrado, em especial, Cláudio Faga, Marla e Andrea, pelo compartilhamento de aprendizados e apoio acadêmico prestado, quando necessário.

Aos amigos não músicos e não educadores musicais, por entenderem minha ausência em momentos importantes ao longo dos dois últimos anos.

Às sinceras amigas Bruna Marinho e Monique Traverzim, preciosas pérolas descobertas em meio ao novelo de fios da UNESP, pelas conversas motivadoras, pelo carinho, pelas ligações e mensagens; enfim, pela amizade que fiamos.

Aos amigos Rafael Fonte, José Handemberg e Philipe Alancaster, membros do Palheta Sonora, por manterem acesa, em mim, a chama de clarinetista; a mesma que em 2004 me fez um apaixonado por música.

Ao amigo Júlio, último fio encontrado na jornada desta Pesquisa, pelo incentivo e apoio prestados nos momentos finais do Mestrado.

Por fim, meu agradecimento mais sincero à minha família, papai, mamãe e Caíque, por entenderem que, muitas vezes, na jornada em busca do destino, é preciso calçar os sapatos, pegar as malas e tecer fios próprios, longe de casa.

Assim como uma fermata sobre a longa nota “em busca do destino”, espero fazer soar meus agradecimentos em cada palavra das páginas seguintes desta Dissertação.

Sombra e Renda

*Há uma árvore
fazendo renda
de sombra
no chão.
Há um menino
e uma esperança.
No alto-atalho da árvore,
uma visão:
seu pequeno mundo
ampliado agora,
perto do céu,
à imensidão.
Quem dera um pássaro
emprestasse suas asas,
voaria o menino
feito um falcão
Por sobre as casas,
a linha do trem,
o rio, as matas;
por todo o Sertão.
Um vento mais forte
acordou o menino
do sonho sereno,
brusco empurrão.
Voou curtinho, desequilibrado,
de asas quebradas,
sentimento humilhado,
de volta à renda
da sombra da árvore
no chão.¹*

(Lourdinha Vilela, 2015)

¹ Foram feitas alterações na pontuação original utilizada pela autora. Texto original disponível em: <http://suaveenatural.blogspot.com.br>. Acesso em: 14 abr. 2016.

RESUMO

FERREIRA, Tiago Teixeira. **Quem com fio fia, com fio será fiado:** práticas criativas em Educação Musical e os desafios da ação docente. 2016. 193 f. Dissertação de Mestrado. Instituto de Arte da Universidade Estadual Paulista, São Paulo, 2016.

Trata-se de pesquisa cuja temática relaciona-se à relevância das práticas criativas em música como proposta de ação docente do educador musical e base para o desenvolvimento da linguagem da música em salas de aula de escolas de Educação Básica. Justifica-se pela presença tímida da temática em trabalhos acadêmicos da área de Educação Musical, como constatado em recente estudo desenvolvido pelo grupo de pesquisa do qual o pesquisador participa. Teve como hipótese inicial a concepção de que a compreensão das bases pedagógicas dos educadores musicais de meados do século XX permitiria percorrer caminhos sólidos na inserção de práticas criativas em música em sala de aula. Como fundamentação teórica foram utilizadas concepções de ensino musical baseadas nas ideias de John Paynter, apoiadas no pensamento rizomático, cunhado por Gilles Deleuze e Félix Guattari. Lançou mão, ainda, de outros autores, para justificar as concepções de linguagem da música, criatividade e Oficinas de Música. O objetivo principal foi compreender como o educador musical poderia estruturar sua ação docente, baseada em práticas criativas, em aulas de Música na Educação Básica, de modo a possibilitar aos estudantes a ampliação do conceito de música, sua utilização como linguagem, bem como o aperfeiçoamento da escuta. A metodologia escolhida foi o Estudo de Caso e a pesquisa foi aplicada em uma escola do município de Osasco. As práticas criativas em música foram consideradas base estruturadora da ação docente, o que exigiu a aproximação do educador, em sua formação, de tais práticas, entendendo, metodologicamente, como planejar atividades de composição, interpretação e apreciação musicais, de modo a conectar teoria e prática.

Palavras-chave: Educação Musical; Práticas Criativas; Pensamento Rizomático; Oficinas de Música.

ABSTRACT

FERREIRA, Tiago Teixeira. **Live by the yarn, die by the yarn:** creative practices in Music Education and the challenges of teaching activities. 2016. 193 pg. Master's Thesis. Art Institute of the Universidade Estadual Paulista, São Paulo, 2016.

The aim of the present research is to report the relevance of creative practices in music as a pedagogical foundation for the music educator, and a way to improve and stimulate the development of the language of music in classrooms of Primary Schools. The lack of academic publications on this theme related to Music Education justifies this study. The initial hypothesis was that the understanding of the pedagogical bases of music educators of the second half of the 20th Century would allow planning solid activities involving creative practices in schools. The chief conception of music used in this work are based on the ideas of John Paynter and supported by the concepts of rhizomatic thinking, coined by Gilles Deleuze and Félix Guattari. Furthermore, other authors were mentioned in order to justify the conceptions of music as language, creativity and musical workshops. The main objective of the research was to understand how the music educator could structure his praxis based on creative practices in music in order to expand the concept of music, use it like a language and improve the hear. The adopted methodology for this research was the Study of Case and it was applied in a school of the city of Osasco, São Paulo, Brazil. The creative practices in music were considered an important way to improve the pedagogical praxis of the music educator, which demanded not only commitment, regarding his educational formation, but also the understanding of how to plan activities in composing, performing and appreciating music. These procedures created a narrow and strong connection between theory and practice.

Keywords: Music Education; Creative Practices; Rhizomatic Thinking; Music Workshops.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Organograma metodológico	27
Figura 2 – Rizoma em um gengibre.....	59
Figura 3 – Rizoma como reserva energética em um bambu.	60
Figura 4 – Crescimento ramificado e horizontal de um ramo de morango.....	60
Figura 5 – Superficialidade do rizoma em um mangue.	60
Figura 6 – Brotações e pseudobulbos em ramas de batatas.	61
Figura 7 – Touceira de uma samambaia.	61
Figura 8 – Foto da Sala de Música.	85
Figura 9 – Cartelas do jogo de grafias sonoras.....	93
Figura 10 – Representação gráfica da primeira composição.....	94
Figura 11 – Grafia da primeira composição com sinais de intensidade.....	95
Figura 12 – Sinais de intensidade e dinâmica.	98
Figura 13 – Dinâmica de <i>Atire o pau no gato</i>	99
Figura 14 – Dinâmica de <i>Asa Branca</i>	99
Figura 15 – Dinâmica de <i>O cravo e a rosa</i>	100
Figura 16 – Grafia alternativa da dinâmica de <i>Atirei o pau no gato</i>	101
Figura 17 – Grafia alternativa da dinâmica de <i>O cravo e a rosa</i>	101
Figura 18 – Grafia alternativa da dinâmica de <i>Asa Branca</i>	102
Figura 19 – Organograma do Primeiro Projeto de Criação.....	115
Figura 20 – Organograma do Segundo Projeto de Criação.....	115
Figura 21 – Organograma do Terceiro Projeto de Criação.	120
Figura 22 – Organograma da Quinta Composição.	120
Figura 23 – Mapa das definições construídas em sala de aula.	121

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Organização dos encontros.	88
Quadro 2 – Catálogo de termos elencados pelos alunos x propriedades do som.	93
Quadro 3 – Análise comparativa das músicas <i>Vagalumes</i> e <i>Mistério das letras perdidas</i>	118
Quadro 4 – Respostas da atividade Desafio de Escuta.	118

LISTA DE SIGLAS

- **ABEM** – Associação Brasileira de Educação Musical
- **ANPPOM** – Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música
- **FACFITO** – Faculdade de Ciências da Fundação Instituto Tecnológico de Osasco
- **FITO** – Fundação Instituto Tecnológico de Osasco
- **GEPEM** – Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação Musical
- **IAUNESP** – Instituto de Artes da Universidade Estadual Paulista
- **TCC** – Trabalho de Conclusão de Curso
- **T.N.** – Tradução Nossa
- **UnB** – Universidade de Brasília
- **UNESP** – Universidade Estadual Paulista

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	17
PRIMEIRA PARTE – PUXANDO FIOS	29
CAPÍTULO 1 – John Paynter e a Música na Sala de Aula	32
1.1 A “Música Nova” na Sala de Aula	34
1.2 O que Diz a Música?	37
1.3 A Música e seu Tempo	41
1.4 Criando e Recriando a Música	47
1.5 Os <i>Workshops</i>	51
CAPÍTULO 2 – Por educações musicais Rizomáticas: percursos e concepções	55
2.1 Rizoma: concepção de Deleuze e Guattari	57
2.2 A Metáfora: as imagens do rizoma.....	59
2.3 O Modelo: princípios do rizoma	63
2.3.1 Princípio de Conexão: por uma educação musical conectante.....	64
2.3.2 Princípio de Heterogeneidade: por uma educação musical heterogênea	66
2.3.3 Princípio de Multiplicidade: por uma educação musical de multiplicidades	68
2.3.4 Princípio de Ruptura Assignificante: por uma educação musical não linear	70
2.3.5 Princípio de Cartografia: por uma educação musical mapeável.....	72
2.3.6 Princípio de Decalcomania: por uma educação musical adaptável aos contextos ..	74
2.4 Mais Algumas Conexões	77
SEGUNDA PARTE – TRANÇANDO E DESFIANDO FIOS	79
CAPÍTULO 3 – A Pesquisa de Campo: trançando fios	82
3.1 <i>Locus</i> e Sujeitos da Pesquisa.....	83
3.2 Organização dos Encontros: as etapas das Oficinas de Música	86
3.3 Avaliação Diagnóstica	89
3.4 Música?! O que é isso?	90
3.5 (Dez)Organizando Sons	91
3.6 Registrando Sons	92

3.7	Ensaaiando Sons	94
3.8	Significando Sons.....	95
3.9	Um Gato, um Rato, uma Polifonia	96
3.10	Uma Dinâmica de Intensidade	98
3.11	Quando Olhei o Gato, o Cravo, a Rosa, eu Perguntei: por que tamanha confusão? ..	100
3.12	Uma Composição à Altura.....	103
3.13	Arrematando Fios	104
CAPÍTULO 4 – Análise de Dados: desfiando fios		109
4.1	Práticas Criativas e o Educador Musical	110
4.1.1	O Educador Musical Entre Oficinas de Música	111
4.1.2	O Educador Musical Entre Rizomas	114
4.1.3	Entre Decalques e Multiplicidades	122
4.2	Práticas Criativas e a Linguagem da Música	125
4.2.1	Por Falar em Linguagem da Música... ..	126
4.2.2	Por Falar em Criatividade.....	131
CONCLUSÃO – Quem com fio fia, com fio será fiado		136
REFERÊNCIAS		150
ANEXOS		156
ANEXO 1 – Jogos Feitos em Sala de Aula.....		157
ANEXO 2 – Transcrições das Rodas de Conversa e Diálogos em Classe.....		162
ANEXO 3 – Atividade “Desafio de Escuta”.....		189
ANEXO 4 – Partitura de <i>Tríade Instrumental</i>		190
ANEXO 5 – Partitura de <i>Duo para Provérbios Brasileiros</i>		191
ANEXO 6 – Certificado de Primeira Criação Musical.....		192
ANEXO 7 – CD das Composições Feitas em Sala de Aula.....		193

INTRODUÇÃO

Versando a respeito da relevância das práticas criativas em música como proposta de ação docente do educador musical e possível base para o desenvolvimento da linguagem da música em sala de aula, esta Dissertação, inicialmente, surgiu de constatações obtidas a partir de projetos desenvolvidos por este pesquisador durante o Curso de Licenciatura em Educação Musical (2011-2013).

Questionamentos floresceram tanto no decorrer dos estágios para conclusão da Graduação, quanto nos resultados da Pesquisa de Campo e escrita do Trabalho de Conclusão de Curso – TCC –, intitulado *Música na sala de aula: um arquipélago interligado por pontes*, apresentado à Faculdade de Ciências da Fundação Instituto Tecnológico de Osasco – FACFITO –, no ano de 2013.

Em contato com o universo do Ensino Fundamental II e Médio, nas escolas de Educação Básica nas quais estagiei, pude perceber como as aulas de Artes eram voltadas, quase sempre, para o estudo teórico e histórico das linguagens artísticas, deixando de lado aquilo que a arte tem como força motriz: a prática criativa.

Ademais, em todas essas situações, encontrei escolas em que não existiam, ou pouco se abordavam, os conteúdos de música, como prevê a lei 11.769 de 18 de agosto de 2008. Os professores polivalentes, por sua formação generalista, acabavam se deparando com barreiras conceituais acerca da linguagem da música e, apesar de tratarem de alguns assuntos relativos a ela, não se sentiam à vontade para prosseguir no aprofundamento de temas específicos.

No mesmo período destacado anteriormente, durante os estágios e a pesquisa monográfica, tive contato com o Pensamento Curricular em Arte, presente na Proposta Curricular do Estado de São Paulo para o Ensino Fundamental II e Ensino Médio, por meio do qual me aproximei dos autores que dão sustentação à fundamentação filosófica desta Pesquisa – Gilles Deleuze e Félix Guattari.

É a partir destes pensadores que se inicia o mapeamento dos assuntos que serão abordados nesta Dissertação. Rizoma foi o conceito escolhido para alinhar toda a Pesquisa e, apesar desses filósofos terem cunhado diversos termos em conjunto, sendo um intercessor² do

² “Os intercessores, neste caso, são os mobilizadores do pensamento, pois a partir deles é que se criam problemas, pois eles os instigam. Pode-se dizer, assim, que sem os intercessores, o pensamento não age, não inventa, não cria” (BRITO, 2013). Deleuze ao falar de sua relação com Guattari, diz que: “O essencial são intercessores. A criação são os intercessores. Sem eles não há obra. [...] Fictícios ou reais, animados ou inanimados, é preciso fabricar seus próprios intercessores. É uma série. Se não formarmos uma série, mesmo que completamente imaginária, estamos perdidos. Eu preciso de meus intercessores para me exprimir, e eles jamais se exprimiriam sem mim: sempre se trabalha em vários, mesmo quando isso não se vê”. (DELEUZE, 1992 apud GALLO, 2003, p. 21)

outro, foi no pensamento rizomático, princípio fundante, também, da Proposta Curricular já referida, que vislumbrei uma gama de possibilidades que poderiam ajudar a pensar a educação musical nas salas de aula³.

A partir das imagens evocadas pela metáfora do rizoma, bem como de seus “princípios”, procurei tecer uma trama de possibilidades acerca de educações musicais conectantes, heterogêneas, de multiplicidades, mapeáveis, não lineares e adaptáveis aos contextos, a ser exposta no Capítulo 2 – *Por educações musicais rizomáticas: percursos e concepções*.

A propósito, tramas, rendas, linhas, fios, bilros, rendeiras, fiandeiras, serão imagens recorrentes nesta Dissertação, pois acredito que por meio delas será possível aproximar o leitor, ainda mais, nas concepções desta Pesquisa, da renda particular que é a Educação Musical e as educações musicais nela inseridas.

Nesse sentido, ressalto que este Estudo, por tratar da música na sala de aula, inevitavelmente, está inserido no campo da Educação Musical, todavia, seu fio norteador é a educação musical, não com iniciais capitulares – a “maior” –, mas aquela que ocorre de maneira “pequena”, na sala de aula; aquela que se refere à relação educador-aluno e à maneira como ambos aprendem música, juntos⁴. Essa distinção será mais bem detalhada na seção *O modelo: princípios do rizoma*.

O termo intercessor, citado anteriormente, cabe aqui, também, para justificar a relação professor-aluno mencionada, uma vez que os estudantes que participaram desta Pesquisa foram meus intercessores, assim como o fui para eles. Não há como aprender, seja o que for, sem a presença de algo ou alguém que medeie a aprendizagem. O “algo” foram as práticas criativas e o “alguém” fomos nós, isto é, o conjunto composto por este pesquisador e os alunos.

De maneira a conectar esses “algos” e “alguéns”, busquei, inicialmente, em pesquisa e leituras individuais, com outros intercessores, aprender alguns “caminhos para ensinar música” – *Primeira Parte: Puxando Fios* – e, posteriormente, na Pesquisa de Campo, criar e

³ Nesta Dissertação, o termo “sala de aula” se refere ao ambiente formal de ensino das escolas brasileiras de Educação Básica.

⁴ Sílvia Gallo, em seu livro *Deleuze e Educação* (2003), dedica uma seção ao deslocamento, para o campo da Educação, da ideia de literatura menor, cunhada por Deleuze e Guattari em *Kafka: por uma literatura menor* (1975). Segundo o autor (2003, p.78), “a educação maior é aquela instituída e que quer instituir-se, fazer-se presente, fazer-se acontecer. A educação maior é aquela dos grandes mapas e projetos”, já a educação menor “é um ato de revolta e de resistência”, tendo a “sala de aula como espaço a partir do qual traçamos nossas estratégias, estabelecemos nossa militância, produzimos um presente e um futuro aquém e além de qualquer política educacional”. Teca Alencar de Brito transpôs a ideia de literatura menor para o campo da Educação Musical em sua Tese de Doutorado (2007).

estruturar caminhos próprios a partir daqueles aprendidos – *Segunda Parte: trançando e desfiando fios*.

Para explicar o porquê da preocupação inicial em apreender tais percursos, é necessário retomar um dos assuntos apresentados no segundo parágrafo desta Introdução: a Pesquisa de Campo do Trabalho de Conclusão de Curso da Graduação, cujas experiências ocorreram a fim de verificar a aplicabilidade do Pensamento Curricular em Arte, focado sob a lente da linguagem da música.

Naquela ocasião, desenvolvi, junto aos alunos, atividades com base em educadores musicais da chamada “Segunda Geração”⁵, dentre eles o canadense Murray Schafer e o alemão, naturalizado brasileiro, Hans-Joachim Koellreutter. Entretanto, no desenrolar das aulas da pesquisa, suas ideias essenciais como criação, exploração sonora, improvisação e utilização de processos contemporâneos de composição, percebidas como o diferencial na proposta desses educadores, não foram levadas à frente, situação a qual não foi dada muita importância ao final do estudo, pois não era o objetivo do TCC. Aliás, essa constatação só foi possível em leituras posteriores à conclusão da Monografia.

Dessa maneira, uma dúvida surgiu:

- Como dar prosseguimento às propostas dos educadores musicais que trabalham com a nova estética presente na música contemporânea, de modo a estimular, realmente, os alunos a comporem suas próprias músicas em sala de aula?

Não fazia sentido ler as experiências descritas por Schafer, principalmente em *O Ouvido Pensante* (2011), e não conseguir criar música com os alunos em classe ou estimulá-los a elaborarem suas próprias composições. A partir daí, busquei encontrar caminhos para compreender como a experiência do aluno, como compositor⁶, poderia se dar em sala de aula.

Levantei a hipótese de que aquilo havia ocorrido, naquele caso, devido ao conhecimento superficial das concepções pedagógicas dos educadores musicais da chamada Segunda Geração, pois, por mais que julgasse que seus fundamentos e pensamentos fossem

⁵ Termo empregado pela educadora musical Marisa Trench de Oliveira Fonterrada (2008, p.178) para diferenciá-los dos educadores musicais da “Primeira Geração”, precursores dos métodos ativos no ensino de música, como Émile-Jaques Dalcroze, Edgar Willems, Zoltán Kodály, Carl Orff e Shinichi Suzuki, por exemplo.

⁶ O termo compositor, empregado nesta Dissertação, para tratar dos alunos de Educação Básica, não se refere à pessoa que estudou formalmente Composição, mas à ideia de alguém que organiza sons e silêncios de maneira a elaborar uma estrutura musical, como será explicitado no Capítulo 1, ao apresentar as concepções de John Paynter a respeito do assunto.

conhecidos, a execução de suas propostas não passou de um estágio de aplicação de jogos exploratórios.

Dessa forma, percebi uma lacuna no entendimento do processo pedagógico de passagem da fase exploratória à etapa de criação musical, interrompendo a concretização do que enxerguei como a “possibilidade de usar as práticas criativas como base para o desenvolvimento da linguagem da música em sala de aula”.

Destaco, assim, que um ponto em comum entre os educadores da chamada Segunda Geração é o fato de serem compositores e proporem atividades em que um dos focos, senão o principal, é a prática criativa do aluno.

Dessa maneira, a busca pelo entendimento de suas propostas pedagógicas, exige do professor, que pretende utilizá-las, uma aproximação com a prática criativa em sua formação ou pesquisa pessoal, pois só assim conseguirá enxergar nela elementos consistentes para sua ação docente em sala de aula, de maneira a estimular o aluno a, também, compor.

Nesse ínterim, tive a oportunidade de participar da disciplina *Estudo de repertório e suas implicações à Educação Musical*, ministrada, no ano de 2014, pela professora Marisa Trench de Oliveira Fonterrada, no Programa de Pós-Graduação em Música do Instituto de Artes da Universidade Estadual Paulista – IAUNESP.

Por meio do curso, pude conhecer, com maior profundidade, prática e teoricamente, as concepções de quem, posteriormente, seria tomado como o “fio músico-educacional” deste Estudo, o educador musical inglês John Paynter.

Enxerguei em suas ideias a possibilidade de desvendar algumas das inquietações relacionadas a questão estimuladora deste Estudo, já mencionada. Isso se deu pelo fato de Paynter ter deixado escrito, em diversos artigos e livros, as concepções pedagógicas utilizadas por ele para trabalhar com práticas criativas, com alunos, em sala de aula.

O contato com seus textos permitiu visualizar caminhos para entender como “aprender a ensinar música”, na concepção dos educadores da chamada Segunda Geração; de fato, fazer música, criativamente, em sala de aula. Portanto, optei por dedicar o Capítulo 1 – *John Paynter e a música na sala de aula* – desta Dissertação, ao educador musical em questão.

Os assuntos relacionados à criatividade e considerações a respeito de práticas criativas, base da proposta de Paynter e, também, fio norteador desta Dissertação, não surgiram ao acaso. Eles se devem a outro intercessor, o Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Musical – GEPEM –, coordenado por Marisa Trench de Oliveira Fonterrada.

Passei a integrar o Grupo no início do ano de 2014, quando se encerrava a pesquisa *Práticas Criativas em Educação Musical*⁷, que teve como propósito identificar a presença de tais práticas em diferentes instituições e espaços, no Brasil. Para tanto, foram coletados dados acadêmicos por meio de Teses, Dissertações, Anais de Congressos e Revistas científicas, bem como por intermédio de questionário disponibilizado em redes sociais.

Ao final da pesquisa, o GEPEM constatou a presença de apenas 27 Teses de Doutorado e 12 Dissertações de Mestrado que tratavam do tema, em um período de vinte anos – 1992 a 2012 –, muitas delas fora da área de Música, embora sempre tivessem foco na Educação Musical. Além disso, nas consultas aos Anais da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música – ANPPOM – e da Associação Brasileira de Educação Musical – ABEM –, bem como em Revistas científicas da área de Música, o estudo mostrou que a temática, embora apareça, o faz de maneira tímida, necessitando ser muito mais aprofundada do que vem sendo feito até agora (FONTEERRADA, 2015, p.248).

Com base nessas constatações, encontrei uma das justificativas para argumentar a favor da necessidade de intensificar a presença de práticas criativas em música em estudos acadêmicos.

Assim como as pesquisas relacionadas à criatividade e psicologia foram estimuladas, na década de cinquenta, por observações de Guilford (ALENCAR; FLEITH, 2009, p.61), acredito que o estudo panorâmico, acerca de criatividade e Educação Musical, realizado pelo GEPEM, poderá estimular novas investigações a respeito da temática, no Brasil.

Esta Dissertação se insere no mapa aberto pelos resultados da pesquisa anteriormente referida. Nela, o GEPEM procurou saber, dentre outras questões, o quanto a criatividade estava presente nas escolas brasileiras, bem como em outros espaços. Neste Estudo, optei por saber não “quanto a criatividade está presente” nesse contexto, mas como, em um caso único, experiências relacionadas às práticas criativas em música podem ser desenvolvidas em sala de aula.

Outro fio norteador desta Pesquisa é o que diz respeito a como todas as ideias apresentadas anteriormente – rizoma, Paynter e práticas criativas – poderiam ser estruturadas, metodologicamente, no âmbito prático das aulas de Música, em salas de aula de escolas de Educação Básica. Nesse sentido, o contato com as concepções relativas às Oficinas de Música foi essencial.

⁷ Os resultados desta pesquisa foram publicados pela Editora da UNESP Digital em livro intitulado *Ciranda de Sons: práticas criativas em Educação Musical* (FONTEERRADA, 2015). Disponível em: <http://editoraunesp.com.br>. Acesso em: 28 abr. 2016.

Mesmo antes do ingresso no Programa de Pós-Graduação, o assunto se mostrava instigador, tanto que no projeto inicial, para entrada no Mestrado, ressaltai que, em sua origem, a palavra oficina deriva-se do latim *officina* e é formada por dois radicais *ops*, que, segundo o dicionário *Glosbe*, entre outras possibilidades, significa poder e habilidade, e pelo radical *facere* que, de acordo com a mesma fonte, significa fazer, executar e construir. Logo, oficina se aproxima da ideia de “poder fazer”, “poder executar” ou “habilidade de construir”⁸.

Ainda no projeto, destaquei a semelhança do vocábulo em questão com o termo ofício, usado para designar um emprego, uma função e, mais antigamente, uma profissão manual, relacionando a proposta que se pretendia, à criação de situações em que a habilidade de construir música fosse alcançada por meio do trabalho manual, entendendo este no sentido de manusear os sons para transformá-los em música.

Percebi que as ideias básicas escritas naquela época tinham a mesma base que encontrei ao pesquisar e conhecer, com maior profundidade, as referências que discutem as Oficinas de Música no Brasil.

Para Emílio Terraza (1978, p.12), por exemplo, “a Oficina de Música é um mecanismo onde teoria e prática caminham juntas num processo dialético, e não como coisas separadas”, situando a linguagem da música dentro de um campo de conhecimento abrangente: o “universo sonoro”, cujo “material a ser organizado não é outra coisa senão os parâmetros de um fenômeno acústico”.

O que se observa, todavia, é que o termo tem sido usado, com certa frequência, em diversos sentidos e para finalidades múltiplas, sem se preocupar com o seu percurso histórico no país, que parece não ser tão bem conhecido. É importante destacar que desde o final da década de 1960, no Brasil, alguns professores e alunos do curso de Composição do Departamento de Música da Universidade de Brasília – UnB –, dentre eles, Fernando Cerqueira, Rinaldo Rossi, Nicolau Krokon, Luís Carlos Csekö, Reginaldo de Carvalho, Carlos Galvão, Laura Conde, Luís Botelho Albuquerque, Conrado Silva e Emílio Terraza, já trabalhavam com a estética da música contemporânea e propunham uma estrutura metodológica para o que hoje se conhece como Oficinas de Música.

Além disso, com relação ao aprofundamento nas concepções relativas à metodologia de Oficina de Música, no segundo ano do Mestrado, tive a oportunidade de realizar Estágio Docência na disciplina *Oficina de Som e Movimento*, ministrada pela Professora Margarete

⁸ Trecho do Projeto de Pesquisa, entregue no segundo semestre de 2013, como pré-requisito para ingresso no Programa de Pós-Graduação em Música do Instituto de Artes da UNESP.

Arroyo à turma recém-ingressa do curso de Licenciatura em Educação Musical do Instituto de Artes da UNESP, oportunidade na qual pude acompanhar e participar de diversas oficinas propostas pela educadora, bem como discutir junto a ela e à classe questões relacionadas a essa ferramenta metodológica.

Dessa forma, nesta Dissertação, as concepções relativas às Oficinas de Música, bem como sua conexão com o que Paynter descreve como *workshop*, foram bases fundamentais para estruturar, metodologicamente, as aulas da Pesquisa de Campo que serão descritas no Capítulo 3 – *A Pesquisa de Campo: trançando fios*.

Diante de todos os fios que foram apresentados como base desta Dissertação, expostos anteriormente, surgiram diversas inquietações que, por fim, deram norte à maneira como se decidiu trançar a trama deste Estudo. Assim, delimitei como problemática de investigação desta Pesquisa o uso das práticas criativas em música como base estruturadora da ação do educador musical.

Como abordar, então, tais práticas em salas de aula de escolas de Educação Básica, uma vez que a arte, e a música, só existem porque se apresentam como expressão criativa de alguém? Como as práticas criativas em música poderiam ser inseridas nesse contexto, ultrapassando a mera exploração de sons? Como ela poderia auxiliar na compreensão de conteúdos musicais? E na apreensão da linguagem da música?

A partir das questões apresentadas anteriormente, delimitei, como objetivo principal desta Pesquisa, compreender como o educador musical pode estruturar sua ação docente, baseada em práticas criativas em música, no contexto das salas de aula de escolas de Educação Básica.

Desmembrando o objetivo geral deste Estudo, de modo a melhor alcançá-lo, defini alguns objetivos específicos. Quais sejam:

- Entender como as práticas criativas podem auxiliar o educador musical a estruturar aulas de Música;
- Descobrir maneiras de incentivar os alunos a realizarem atividades de práticas criativas, de modo a serem estimulados a comporem suas próprias músicas;
- Compreender como as práticas criativas em música podem ajudar o aluno a apreender conhecimentos musicais, sejam eles prévios ou adquiridos durante essas práticas;
- Compreender como as práticas criativas em música podem ser usadas como base para o desenvolvimento da linguagem da música em sala de aula;

- Saber como o pensamento rizomático pode auxiliar no processo de estruturação das práticas criativas como proposta educacional em sala de aula, bem como ajudar a delinear uma análise posterior à realização dessas práticas.

Todos esses objetivos estão relacionados a um mesmo tema: as práticas criativas em Educação Musical. Neste Estudo, a temática é abordada por meio da Teoria do Rizoma, oriunda de campo externo à Educação Musical – a Filosofia –, mas possível como instrumento aproximativo da área em questão, como será abordado no Capítulo 2 – *Por educações musicais rizomáticas: percursos e concepções*.

Como se lê em Marconi e Lakatos (2010, p.99-100), a teoria é um conjunto de princípios fundamentais apropriados à procura e, principalmente, à explicação de fatos. Visto que a quantidade de dados que podem ser estudados em uma determinada área é ilimitada, a escolha de uma teoria focaliza a atenção para determinados aspectos, delimitando parâmetros que especificam o que deve ser observado e como pode ser analisado.

Diante disso, é possível compreender o porquê do último objetivo específico apresentado anteriormente, uma vez que se buscou, por meio da Teoria rizomática de Deleuze e Guattari, analisar os fatos que foram observados na Pesquisa de Campo deste Estudo, que serão descritos no Capítulo 3 – *A Pesquisa de Campo: trançando fios*.

Todavia, apenas por meio dessa Teoria não foi possível definir os caminhos necessários para que, efetivamente, os objetivos desta Pesquisa fossem alcançados. Assim, a fim de atender ao problema de estudo anteriormente exposto, buscou-se compreender a natureza do método de pesquisa que poderia sugerir possíveis passos para alcançar os objetivos propostos.

Dessa forma, ao se verificar as expressões iniciais dos objetivos – “entender como”, “descobrir maneiras”, “compreender como” e “saber como” – é possível perceber que elas não induzem respostas quantificáveis ou fixas, mas sim, remetem à qualidade com que se apresentam, suscitando uma multiplicidade de soluções, indefiníveis *à priori*.

Compreende-se, ainda, que, pela natureza dos objetivos propostos, houve a necessidade de aproximação com o contexto da sala de aula, onde foram desenvolvidas atividades de práticas criativas, assim como de observação de como os alunos vivenciavam e se relacionavam com tais práticas.

Segundo Lüdke e André (1986, p.11), os estudos que levam em consideração um fenômeno que tem como fonte direta de dados o ambiente em que ocorre, do qual é parte

constituente, e que considera o pesquisador como seu principal instrumento de coleta de informações, são os de caráter qualitativo.

Ainda, com relação às características que definem uma pesquisa qualitativa, as autoras destacam que os dados coletados devem ser predominantemente descritivos; que é preciso haver uma preocupação maior com o processo do que com o produto; que se deve tentar capturar a perspectiva dos participantes no que tange às questões que estão sendo focalizadas; e que a análise de dados tende a seguir um processo indutivo (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p.12-13), todas particularidades condizentes com as questões de estudo e os objetivos desta Pesquisa.

Dessa maneira, levando em consideração a viabilidade do Estudo, principalmente no que se referiu ao tempo para inserção em campo, coleta e posterior análise dos dados, optei por estudar uma situação específica em que me inseri na rotina das aulas de Música de uma turma de Ensino Fundamental I da Escola de Educação Básica da Fundação Instituto Tecnológico de Osasco.

Parti da premissa de que, para alcançar os objetivos propostos para esta Pesquisa, seria necessário realizar uma análise das relações das práticas criativas desenvolvidas em classe com as ações docentes e discentes concernentes à aprendizagem e ensino da linguagem da música, situação vivida em um local específico, com realidade única e possibilidades múltiplas de resultados.

A estratégia de pesquisa que atende essas características é o Estudo de Caso, pois ele vai estudar uma circunstância única, reunindo “o maior número de informações detalhadas, valendo-se de diferentes técnicas de pesquisa, visando apreender uma determinada situação e descrever a complexidade de um fato” (MARCONI; LAKATOS, 2010, p.274).

Tendo como foco os objetivos desta Pesquisa, ratificando a escolha do método anteriormente referido, Yin (2001, p.19) fundamenta que o Estudo de Caso é utilizado como estratégia de pesquisa quando se colocam questões do tipo “como” e “por quê”, quando há pouca possibilidade de controle dos eventos estudados e quando o interesse focaliza fenômenos atuais, que só podem ser analisados dentro de algum contexto de vida real.

De acordo com o autor (YIN, 2001, p.108), as evidências para um Estudo de Caso podem vir de seis fontes de dados distintas, das quais utilizei quatro nesta Pesquisa:

- Registros em arquivos – Gravações em áudio do processo composicional dos alunos; Gravações em áudio e transcrição das Rodas de Conversa realizadas em classe;

Gravações em áudio e transcrição dos diálogos realizados em classe; e Anotações dos roteiros de planejamento das aulas;

- Entrevistas – As Rodas de Conversa, entendidas como uma modalidade de entrevista coletiva;
- Artefatos físicos – As composições criadas pelos alunos;
- Observação – Observação das próprias ações docentes como educador musical e das ações dos alunos.

Como a coleta em Campo levou em consideração mais de uma fonte de evidência, a análise dos dados buscou se fundamentar no modelo de triangulação, em que informações advindas de diferentes ângulos servem para esmiuçar, compreender e iluminar o problema de pesquisa (AZEVEDO et al, 2013, p.4).

Sendo assim, como panorama metodológico desta Pesquisa, enxerga-se, ao centro, a problemática das práticas criativas em música como base estruturadora da ação docente e, ao redor dessa questão, as maneiras de coletar dados a fim de melhor compreendê-la. Para abranger esses elementos, elegeu-se o Estudo de Caso, centrado na ação do educador musical no contexto da sala de aula, que, nesta investigação, é, também, o pesquisador, que observou a si mesmo e a seus alunos. Abarcando as instâncias antes mencionadas, a visão filosófica da Teoria rizomática fornece o invólucro à toda investigação (Figura 1).

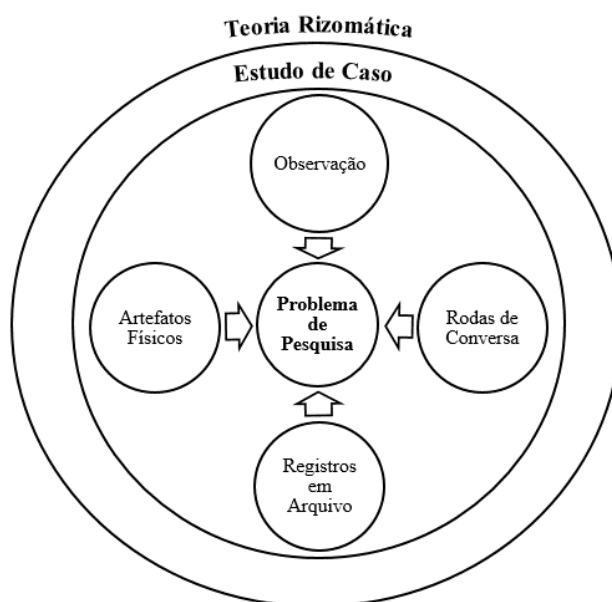


Figura 1 – Organograma metodológico

Concluindo, por meio das questões e considerações que serão levantadas nas páginas seguintes desta Dissertação, argumento a favor do incentivo à adoção de propostas de trabalhos que utilizem práticas criativas em música, como base auxiliar da ação docente do educador musical.

Espero, dessa forma, poder contribuir, no âmbito das pesquisas em Educação Musical, para fomentar o que se ouve em Fonterrada (2008, p.11), ao discutir a necessidade de um pensar filosófico a respeito das atitudes músico-educacionais perante a comunidade, de que “o impacto que [a música] pode ter na sociedade depende, em grande parte, do entendimento do que ela tem a oferecer”.

As práticas criativas, sem dúvida, em diversos aspectos, fazem parte da atividade de qualquer músico e entender os caminhos pelos quais elas podem ser inseridas no âmbito das salas de aula, como estratégia didática do educador musical, pode contribuir, sobremaneira, para a ampliação do entendimento do que a música tem a oferecer educacionalmente.

PRIMEIRA **P**ARTE

PUXANDO FIOS:

Fundamentação Teórica

A Rendeira de Bilros

10 de outubro de 2015 – Barra de Tabatinga – Natal, RN

As mãos habilidosas e ritmadas da velha senhora, com pés descalços sobre a areia, surpreendiam a quem passava pela encosta de onde se podia enxergar, até onde os olhos permitiam, o mar, quebrando contra as rochas,

Lá, guiado pelo ritmo irregular das ondas e pelo som ininterrupto dos ventos marinhos, ouvia-se o percutir de pequenos pauzinhos pendurados em barbantes finos, tão alvos quanto a paz transmitida pelo improviso melódico dos passarinhos que se amontoavam junto ao telhado de palha de coqueiro que protegia a octogenária rendeira do sol forte.

No extremo oposto das linhas que seguravam os toquinhos que davam nome à renda – bilros –, alfinetes presos a um grande apoio feito de palha serviam de mapa por onde os dedos ligeiros da rendeira conduziam velozes e precisas passadas de fios de algodão, antes trançados por ela.

Do emaranhado de toquinhos dependurados, ela puxava e jogava, de um lado para o outro, um número incontável de linhas, com a mesma destreza manual exigida por um virtuose ao tocar a música mais ligeira que sua técnica pudesse permitir. Uma brincadeira sonora de “tec-tecs” produzidos pelos bilros, acompanhada de uma precisa escolha de fios a serem trançados.

Acima dos alfinetes, se via o resultado de semanas de trabalho silente e metucioso: fios cuidadosamente transformados em fina renda, branca e delicada.

(Tiago Teixeira Ferreira, 2015)

Em analogia à imagem da rendeira, que puxa e trança os fios presos aos bilros, para, com suas próprias mãos, criar a trama desejada, na Primeira Parte desta Dissertação, busca-se, também, puxar as linhas usadas para tecer a renda desta Pesquisa.

Da mesma maneira que a velha senhora escolhia os barbantes que queria, foram selecionados, de modo a montar uma renda única, os principais fios presos aos bilros teóricos deste Estudo. Aliás, eles foram de suma importância, pois permitiram que diversas linhas, mesmo presas por alguns alfinetes mapeadores, pudessem ser jogadas de um lado para o outro, até se encontrar o entrelaçamento almejado.

Não se pretende, aqui, expor o trançar dessas linhas, menos ainda, apresentar a renda concluída. Busca-se sim, manusear e preparar fios, fixar diversos alfinetes de maneira a mapear as trilhas por onde as linhas entremeadas se tornarão renda e pendurar alguns bilros, fazendo que tudo isso seja permeado, dentro do possível, por sons musicais, como os da paisagem sonora que cercava a octogenária rendeira.

Para tanto, foram escolhidos dois fios principais a serem fiados em capítulos diferentes, de maneira a expor, em cada um deles, as ideias essenciais que serão utilizadas na Segunda Parte desta Dissertação, quando se relatará como, de fato, a trama desta renda se deu.

Na verdade, as linhas presas aos bilros, assim como as da rendeira, formam um grande emaranhado indissociável. Todavia, de forma a fiá-las com maior clareza, se iniciará, por se tratar de um Estudo do campo da Educação Musical, pelo fio músico-educacional – *John Paynter e a música na sala de aula* –, de maneira a expor as principais concepções do educador britânico a respeito de uma educação musical criativa, possível para as salas de aula.

O segundo fio – *Por educações musicais rizomáticas: percursos e concepções* –, foi concebido no sentido de apresentar uma especulação filosófica a respeito de como os principais assuntos dos quais esta Pesquisa trata podem ser entendidos. Para tanto, a base desse capítulo será o conceito de rizoma desenvolvido pelos filósofos franceses Gilles Deleuze e Félix Guattari, discutido sob a ótica das imagens oriundas da metáfora rizomática, bem como dos seus “princípios”.

CAPÍTULO 1

JOHN PAYNTER
E A MÚSICA NA SALA DE AULA

“Este é um livro sobre a música moderna nas escolas.

*Sobre o que é essa nova música?
Como todas as outras músicas é sobre maneiras de construir com sons
diferentes tipos de sons*

*sons individuais
sons aos pares e trios
muitos sons diferentes juntos*

*padrões e direções dos sons
sons agudos
sons graves
sons longos
sons curtos*

*texturas e cores dos sons
sons ásperos
sons suaves
sons brilhantes
sons monótonos*

Na verdade, qualquer coisa que se desejar fazer com os sons.

*Acima de tudo
Música é sobre sentimento
é sobre ser sensível a sons
sobre dizer coisas por meio dos sons
sobre ouvir sons que nunca se ouviu antes*

*Vá de volta ao início. Tente esquecer todos os pressupostos que se faz
a respeito de música; de ritmo e melodia. No mais fundamental*

Música é sobre ficar entusiasmado pelos sons.

*Não há um grande abismo entre a música de hoje e a música do passado.
Na verdade, não há nenhum abismo. Tudo o que tem acontecido é que
Recursos têm aumentado.*

Há agora mais sons a serem usados para fazer música e mais maneiras de usá-los.

Encontre alguns sons e tente fazer música”.

(John Paynter, 1972, p.7, tradução nossa)⁹

⁹ Do original em inglês: *This is a book about modern music in schools. / What is this new music about? / Like all other music it's about ways of building with sounds / different kinds of sounds / single sounds / sounds in twos and threes / many different sounds together / patterns and directions of sounds / high sounds / low sounds / long sounds / short sounds / textures and colours of sounds / rough sounds / smooth sounds / bright sounds / dull sounds / In fact, anything you care to do with sounds. / Above all / Music is about feeling / it is about being sensitive to sounds / about saying things through sounds / about listening to sounds you've never heard before / Go right back to beginnings. Try to forget all the assumptions we make about music; about rhythm and melody. At its most fundamental / Music is about getting excited by sounds. / There's not a big gulf between the music of today and the music of the past. In fact there's no gulf at all. All that has happened is that / Resources have increased. / There are now more sounds to be used for making music and more ways of using them. / Find some sounds and try making music. (PAYNTER, 1972, p.7)*

Inicia-se este Capítulo com o texto de abertura do livro *Hear and Now* (1972) por acreditar que ele retrata, em sua essência, mesmo que sumariamente, as principais ideias de John Paynter a respeito de uma educação musical possível para as salas de aula, das quais se procurou aproximar na construção teórica desta Pesquisa.

Mas, de fato, quem foi John Paynter? Qual a sua contribuição para o campo da Educação Musical? Seriam as suas ideias ainda válidas, mesmo com as mudanças pelas quais vem passando o sistema de ensino? É possível pensar em caminhos pelos quais as concepções do educador musical em questão possam auxiliar na construção de propostas viáveis à educação musical nas escolas brasileiras?

Buscando encontrar respostas a essas perguntas, apresentar-se-á, nesta seção, um histórico do educador musical inglês, algumas de suas principais concepções a respeito da educação musical em sala de aula, bem como discutir-se-ão esses constructos à luz dos pensamentos que norteiam este Estudo.

Para tanto, de maneira a organizar a escrita das ideias de Paynter, se partirá da própria epígrafe, de sua autoria, colocada na abertura deste Capítulo.

1.1 **A “Música Nova” na Sala de Aula**

“Este é um livro sobre a música moderna nas escolas”.

A frase permite apresentar algumas particularidades relativas ao percurso de John Paynter e sua relação com a Educação Musical. Assim, partindo do termo “música moderna”, pergunta-se: que música é essa, a qual ele está se referindo? Para responder à questão, é preciso situá-lo no tempo e espaço de sua história pessoal.

O educador musical e compositor John Frederick Paynter, nasceu em Londres, Inglaterra, no dia 17 de julho de 1931 e faleceu em 01 de julho de 2010. Apesar de sua infância pobre e a música não ser uma característica forte de sua família, quando ainda jovem, sua mãe lhe comprou um piano, o que permitiu que ganhasse uma bolsa para estudar em Bettersea, onde conseguiu aprimorar seus conhecimentos musicais. Graduiu-se em 1952 pela *Trinity College* e, após o serviço militar, optou por dedicar-se à carreira docente¹⁰.

¹⁰ Informações obtidas no obituário de John Paynter, publicado na versão *on-line* do *The Guardian* de 03 de agosto de 2010. Disponível em: <http://www.theguardian.com/education/2010/aug/03/john-paynter-obituary>. Acesso em: 26 out. 2015.

Inicialmente, atuou como professor em uma escola de Ensino Fundamental¹¹, onde era responsável, também, pelas aulas de música das séries iniciais. Foi, ainda, professor em classes de Ensino Médio durante muitos anos e só em 1969 iniciou sua carreira como acadêmico no Departamento de Música da Universidade de York, na Inglaterra, onde permaneceu até sua aposentadoria, em 1994.

Como pesquisador, coordenou o projeto *Music in the Secondary School Curriculum*, entre 1973 e 1983, que teve como objetivo avaliar a disciplina Música no Ensino Médio, trazendo para debate o papel dessa linguagem no currículo escolar.

O projeto desenvolvido durante dez anos em escolas britânicas partiu de uma necessidade constatada em pesquisa realizada pelo Conselho Escolar em 1968, que destacou a baixa popularidade da Música como disciplina curricular e a necessidade de que os professores encontrassem novas maneiras de trabalhar com ela nas salas de aula.

Em relação à área de Música, os resultados do projeto coordenado por Paynter influenciaram as mudanças educacionais ocorridas depois de 1985, quando houve a substituição dos exames de conclusão do Ensino Médio pelo *General Certificate of Secondary Education*. Dessa forma, passou-se a considerar a composição como componente obrigatório do exame, tanto que em 1995, com a revisão do Currículo Nacional de Música, as atividades musicais foram separadas em duas “Metas de Realização”: (1) Execução e Composição e (2) Audição e Apreciação (MATEIRO, 2011, p.253-254).

Ainda como pesquisador, Paynter, entre 1983 e 2002, atuou no *Centro di Ricerca e di Sperimentazione per la Didattica Musicale* em Fiesole, na Itália, coordenando projetos de pesquisa junto a professores de escolas e professores de instrumentos.

No que se refere à sua profícua carreira como escritor da área de Educação Musical, destaca-se, como primeira publicação, o livro *Sound and Silence*, escrito entre 1967 e 1968, junto com Peter Aston, publicado em 1970.

Em 1972, publicou *Hear and Now*, sendo essa década uma das mais produtivas no que se refere à quantidade de livros escritos por ele. Na mesma época, publicou *The Dance and the Drum* (1974), em coautoria com Elizabeth Paynter; *Sound Tracks* (1978); e *All Kinds of Music*, coleção composta por quatro livros: *Voices, Moods and Messages, Sound Machines*, publicados em 1976, e *Sound Patterns*, de 1979.

¹¹ Os termos Ensino Fundamental e Ensino Médio não são usados na terminologia britânica, todavia, nesta Dissertação, se utilizará, por serem equivalentes, as expressões supracitadas em substituição, respectivamente, à Educação Primária e Educação Secundária, que figuram nos textos de Paynter.

Além desses trabalhos, em 1982 publicou o livro *Music in the Secondary School Curriculum*, relatando os resultados do projeto de mesmo nome, mencionado anteriormente. Em 1992 o educador publicou *Sound and Structure* e, em 2008, editou, junto com Janet Mills, uma antologia de seus principais textos, no livro *Thinking and Making*.

Paynter também escreveu diversos artigos, muitos deles acerca dos fundamentos teóricos de suas ideias, para o *International Journal of Music Education*, a revista italiana *beQuadro* e o *British Journal of Music Education*, do qual foi editor junto a Keith Swanwick, no período situado entre 1983 e 1997.

Retornando à pergunta que desencadeou a breve exposição de alguns fatos da carreira de Paynter – “que música é essa, à qual ele está se referindo?” –, é possível perceber, por uma questão cronológica, que Paynter iniciou sua carreira como professor e pesquisador no período de transformações pós Segunda Guerra Mundial, o que influenciou suas ideias como educador e como compositor.

Respondendo, então, o questionamento colocado, Paynter está se referindo, na frase, aos compositores da Música Nova da segunda metade do século XX. Compositores como Pierre Schaffer, Karlheinz Stockhausen, Pierre Boulez, Oliver Messiaen, Edgard Varèse, John Cage, entre outros.

Segundo Mateiro, esses compositores buscaram romper com o passado:

[...] inserindo materiais, técnicas, ferramentas e novos métodos à música. Novos valores estéticos entraram em vigor. O som e o silêncio são reestruturados, a tecnologia eletrônica é incorporada como um meio de fazer música, qualquer fenômeno sonoro é considerado fonte de criação musical, impõe-se o aprendizado da pesquisa sonora, surge uma nova atitude frente à capacidade de escuta e cria-se uma nova notação para escrever música. (MATEIRO, 2011, p.246)

Muitos educadores musicais desse período alinharam-se a essas concepções e buscaram incorporar à prática da educação musical nas escolas os mesmos procedimentos dos compositores de vanguarda. Eles são chamados de educadores musicais da “Segunda Geração”, termo que os permite diferenciar, de acordo com Fonterrada (2008, p.178), dos educadores musicais da “Primeira Geração”, precursores dos métodos ativos no ensino de música, como Émile-Jaques Dalcroze, Edgar Willems, Zoltán Kodály, Carl Orff e Shinichi Suzuki, por exemplo.

John Paynter, ao lado de educadores e compositores como George Self, Brian Dennis, Murray Schafer, Gertrud Meyer-Denkman, François Delalande e Boris Porena, apenas para citar alguns, pertence ao grupo dos educadores musicais da Segunda Geração.

Retomando o trecho da epígrafe deste Capítulo, exposta anteriormente – “*Este é um livro sobre a música moderna nas escolas*” –, e tomando como ponto focal o termo “nas escolas”, cabe chamar atenção para o fato de que, como já exposto, Paynter esteve envolvido durante toda a sua carreira com a música nas escolas, ora como professor, ora como coordenador de projetos.

Assim, seu discurso pedagógico está intimamente relacionado às ideias descritas em seus textos, principalmente, nos livros *Sound and Silence* (1970), *Hear and Now* (1972) e *Sound and Structure* (1992); os dois primeiros oriundos de experiências vividas por ele quando foi professor de escolas de Ensino Fundamental e Ensino Médio inglesas, e o terceiro, relativo às muitas ideias discutidas e práticas vivenciadas ao longo dos dez anos como coordenador do projeto *Music in the Secondary School Curriculum*.

Ao longo deste Capítulo serão discutidos alguns aspectos do seu discurso pedagógico, baseado em muitas das concepções transformadoras pelas quais passou a Educação na segunda metade do século XX, pois foi com base nele, embora não exclusivamente, que se estruturaram as ações práticas da Pesquisa de Campo que será descrita e analisada na Segunda Parte desta Dissertação.

1.2 O que Diz a Música?

*“Acima de tudo
Música é sobre sentimento
é sobre ser sensível a sons
sobre dizer coisas por meio dos sons
sobre ouvir sons que nunca se ouviu antes*

*Vá de volta ao início. Tente esquecer todos os pressupostos que se faz
a respeito de música; de ritmo e melodia. No mais fundamental*

Música é sobre ficar entusiasmado pelos sons”.

Paynter, em diversos textos, trata da música como “*feeling*¹²” e se refere à “educação dos sentimentos”, bem como a “*dizer coisas por meio dos sons*”, mas é em um dos textos de seu livro de 1982, a respeito do projeto *Music in the Secondary School Curriculum*, que

¹² Optou-se, inicialmente, por colocar a palavra em inglês para, desde o começo, ressaltar que não existe um termo único em português que a traduza, podendo significar, dependendo do contexto: sentimento, percepção, sentido, sensação, entre outras.

apresenta algumas das bases fundamentais desse pensamento, de modo a, inicialmente, nos fazer refletir acerca do papel da música e de outras artes na Educação convencional.

‘Música é o que os músicos fazem’ – e o que os não-músicos podem ouvir. Como tal, não tem uma utilidade óbvia na educação geral. Isto foi agravado pela crença de longa data de que os aspectos mais valiosos da educação são aqueles que expressam ideias em palavras ou números. [...] Em consequência, temos desvalorizado, no plano educacional, a imaginação e o sentimento, a poesia e os meios não-verbais de expressão – música, pintura, dança e drama.¹³ (PAYNTER, 1982. In: MILLS; PAYNTER, 2008, p.73, T.N.¹⁴)

O que Paynter quer ressaltar, na verdade, é que, se a música tem um sentido ou significado, tanto na vida daqueles que a fazem – músicos –, quanto na dos ouvintes, por meio de elementos que não podem ser expressos em palavras ou números – como julga-se valioso na Educação convencional –, como ela passaria a alcançar espaço no sistema educacional escolar?

Inicialmente, o educador destaca que o estudo convencional e acadêmico de música tem suas limitações ao se tratar do ensino escolar, pois foram pensados para pessoas que querem aprender música com interesse profissional.

Assim, pensar em um aprendizado de música além do convencional e fazer que o aluno perceba sua potencialidade de ser sensível à escuta de manifestações sonoras é um dos grandes desafios da proposta de Paynter. Um possível caminho a percorrer, no sentido de alcançar esse nível de percepção, é ir “*de volta ao início*” e buscar “*dizer coisas [musicalmente] por meio dos sons*”, pois, ao manipular sons para se expressar, o estudante poderá vir a perceber-se, também, sensível a eles.

Todavia, é necessário pensar que o aluno, muitas vezes, não tem outra experiência musical – geralmente, de escuta – além daquela do seu dia a dia. Para ele, fazer música é algo que não está ao seu alcance, pois, em grande parte das vezes, nunca vivenciou essa prática.

Assim, experimentar de que modo uma manifestação sonora se faz música e perceber como os elementos estruturais dela são organizados, são chaves da proposta pedagógica do educador musical britânico.

Para tanto, ele propõe que o aluno passe pelas experiências idiossincráticas ao fazer musical, para que, mais do que conhecimentos teóricos acerca de como acontece a música,

¹³ Do original em inglês: ‘*Music is what musicians do*’ – and what non-musicians may listen to. As such it has no obviously useful role in general education. This has been aggravated by the long-standing belief that the most valuable aspects of education are those that express ideas in words or numbers. [...] In consequence we have educationally downgraded imagination and feeling, poetry and non-verbal means of expression – music, painting, dance, and dramatic gesture. (PAYNTER, 1982. In: MILLS; PAYNTER, 2008, p.73)

¹⁴ Em substituição à expressão “tradução nossa”, ao longo desta Dissertação, será usada a sigla T.N.

vivencie como ela se constrói, e desenvolva o senso de percepção de modo mais refinado que anteriormente, pois vivido na prática. Afinal:

[...] a música não é exclusivamente para os músicos de formação clássica, nem mesmo para qualquer outro tipo de músico! Todos podem responder a ela e, de alguma forma, estar envolvidos com ela. [...] E ela faz isso por meio de sons, não por intermédio de palavras acerca de sons.¹⁵ (PAYNTER, 1982. In: MILLS; PAYNTER, 2008, p.79, T.N.)

O que o educador salienta, é que, tornar-se sensível aos sons, habilidade necessária para se ter uma relação mais próxima com a música, é uma tarefa que outras disciplinas, muito provavelmente, não conseguirão abarcar. Existe uma educação que não é exclusiva, mas inerente às artes; uma educação que não pode ser expressa em palavras ou números, como dito no início desta seção. De acordo com o que defende Paynter, uma “educação dos sentimentos”.

Para justificar essa afirmação, Paynter utiliza-se do pensamento de “*intelligence of feeling*”, cunhado por Robert Witkin em seu livro *Intelligence of Feeling*, de 1974. Segundo o autor do termo, “se falharmos ao educar a sensibilidade [que engloba os aspectos sensível, sentimental, sensorial e perceptual] do entendimento, educaremos apenas metade da pessoa”¹⁶ (PAYNTER, 1982. In: MILLS; PAYNTER, 2008, p.80, T.N.).

É com base nesse pensamento e apoiado em Susanne Langer (1942, p.260 apud PAYNTER, 1992, p.11), que diz que existência humana é fundamentalmente sensorial, que Paynter argumenta que a música teria papel primordial como complemento escolar dos alunos, com o intuito de auxiliar no desenvolvimento da “inteligência dos sentimentos”.

Ratificando a concepção de Paynter, Doreen Rao explica que:

Muitos filósofos da arte contemporânea veem a música como símbolo do sentimento humano. ‘A música soa como sentimos as emoções’. As qualidades da música [ritmos, melodia, harmonia, timbre, textura e dinâmicas] formam uma estrutura sonora dinâmica em constante mutação, semelhante ao sentimento, ou à maneira pela qual ‘sentimos’ a vida. Melodia, harmonia e ritmo mudam durante todo o desenrolar de uma grande composição, assim como o corpo e a mente estão mudando continuamente durante toda a existência. As tensões, expectativas e resoluções da vida são representadas nas tensões, expectativas e resoluções da música. A ideia de que a música é um símbolo do sentimento humano sugere que a experiência artística está

¹⁵ Do original em inglês: [...] *music is not exclusively for the classically trained musicians, nor even for any one kind of musician! Everyone can respond to it and in some way be involved with it. [...] And it does this through sounds, not through words about sounds.* (PAYNTER, 1982. In: MILLS; PAYNTER, 2008, p.79)

¹⁶ Do original em inglês: *If we fail to educate the feeling side of understanding, we educate only a half the person.* (PAYNTER, 1982. In: MILLS; PAYNTER, 2008, p.80)

relacionada à experiência de vida nos níveis mais profundos de significado.¹⁷
(RAO, 1987, p.4, T.N.)

Se a música pode ser considerada, não exclusivamente, mas também, um símbolo do sentimento humano, o grande desafio é encontrar espaço para a grande diversidade de compreensões dadas a ela, uma vez que cada pessoa a sente de maneira diferente. Talvez, um possível caminho seja, realmente, pensar que música se refere a “*dizer coisas por meio dos sons*”.

Para Paynter, fazer música é uma forma de “dizer-se no mundo” e ele defende que essa experiência pode ser levada para a escola, durante as aulas de Música. Segundo o autor, além da música causar prazer para quem a faz e a ouve, ela tem outro papel fundamental: o de ser arte criativa. A atitude criativa também é uma maneira de se dizer no mundo, de se expressar, daí o uso do termo “fazer musical” – “*music-making*” –; um fazer, compor, produzir, tocar música. “Ela [a música] é linguagem e, como um veículo de expressão, está disponível, em algum grau, a todos”¹⁸ (PAYNTER, 1970, p.3, T.N.).

Nesse contexto, a música ou o seu fazer não são mais relegados ao compositor, ao músico ou ao ser que tem “dom”, mas uma prática possível a todos. Nesse caso, a música “perde” seu caráter de superioridade, tornando-se acessível a todos os seres e encontrando, à sua maneira, um espaço na sala de aula.

Sendo assim, segundo o educador britânico, o trabalho em classe deveria ser baseado no fazer musical, abrindo, aos alunos, a possibilidade de executar, improvisar, compor, isto é, dar a eles a oportunidade de realizar todas essas atividades, buscando o desenvolvimento da sensibilidade auditiva e da consciência perceptual.

“Manter nossos ouvidos abertos aos sons – todos os sons, quaisquer sons – é a mais básica e, portanto, a mais ‘real’ das habilidades musicais”¹⁹ (PAYNTER, 1982. In: MILLS;

¹⁷ Do original em inglês: *Many contemporary arts philosophers view music as symbol of human feeling. ‘Music sounds as feelings feel’. The qualities of music (rhythms, melody, harmony, timbre, texture and dynamics) form an ever-changing dynamic sound structure similar to human feeling, or ‘felt’ life. Melody, harmony and rhythm change throughout the unfolding of a great composition, just as the human body and mind are continuously changing throughout human lifetime. The tensions, expectations and resolutions in human life are represented in the tensions, expectations and resolutions of music. The idea that music is a symbol of human feeling suggests that artistic experience is related to the experience of life at the deepest levels of life’s significance.* (RAO, 1987, p.4)

¹⁸ Do original em inglês: *It is language, and, as a vehicle for expression, it is available in some degree to everyone.* (PAYNTER, 1970, p.3)

¹⁹ Do original em inglês: *Keeping our ears open to sounds – all sounds, any sounds – is the most basic and therefore the most ‘real’ of music skills.* (PAYNTER, 1982. In: MILLS; PAYNTER, 2008, p.80)

PAYNTER, 2008, p.80, T.N.). De fato, música se relaciona a “*ouvir sons [de uma maneira] que nunca se ouviu antes*”.

Todavia, uma das grandes questões seria refletir a respeito de como “ouvir” todos esses sons e procurar caminhos para incorporar tantas variáveis ao processo educacional.

Por hora, considera-se que, com tantas informações a serem ouvidas, há muito que conhecer, assim como há maneiras variadas de acessar o conhecimento. Desse modo, o ensino que visa apenas transmitir conteúdos pode tornar o trabalho em sala de aula sem interesse por parte dos alunos, pois essas informações podem ser acessadas, facilmente, na *Internet*, por exemplo.

Com base nesse argumento, mais uma vez vê-se a importância da inserção do fazer musical no cotidiano da sala de aula, pois, como já ressaltado, as informações podem ser buscadas, mas a experiência de se fazer música só poderá ser alcançada por meio da prática.

Logo, em que base se deve, de fato, apoiar o fazer musical, quando se pensa em salas de aula?

1.3 **A Música e seu Tempo**

*“Não há um grande abismo entre a música de hoje e a música do passado.
Na verdade, não há nenhum abismo.
Tudo o que tem acontecido é que
Recursos têm aumentado.
Há agora mais sons a serem usados para fazer música
e mais maneiras de usá-los”.*

Para Paynter, uma possível resposta à pergunta enunciada no final da seção anterior está na música que é construída por uma sociedade em seu tempo.

De acordo com as concepções do educador, ela representará assuntos e situações que estão sendo vividos em uma determinada época; afinal, ela é construída de acordo com as características de um determinado tempo e espaço (PAYNTER, 1970, p.4). Para aumentar a sensibilidade dos alunos em relação à música, diz ele, é preciso levá-los a pensar como artistas de seu tempo.

Buscando-se evitar um equívoco cronológico, considerando o período em que Paynter publicou seus primeiros livros – década de 1970 –, é possível perceber que o autor acreditava ser preciso aproximar-se das artes sonoras vigentes em sua época, as mesmas ressaltadas na seção inicial deste Capítulo.

Todavia, de acordo com ele, existe um problema: acredita-se que a música que se desenvolveu desde aquela época é difícil e confusa.

Parte do problema, sem dúvida, decorre da variedade de expressões musicais do século XX. É difícil encontrar algo que se possa reconhecer como um fio contínuo. Parece falta de estabilidade, enquanto se pensa que a vemos na arte e na música dos séculos passados²⁰. (PAYNTER, 1972, p.13, T.N.)

Tal consideração remete à questão das “chaves de escuta”, defendidas por Guy Reibel, em livro de 1984²¹. Segundo o autor, busca-se ouvir essa música com “ouvidos clássicos”, procurando elementos que não existem nela, o que é facilmente compreensível quando se coloca que é essa estrutura musical que prevalece desde o século XVIII.

“Não devemos esperar que a linguagem musical do século XX soe como a linguagem musical de cem ou mais anos atrás”²² (PAYNTER, 1972, p.14, T.N.). Acredita-se que essa questão seja semelhante a que se encontra hoje, ao se querer ouvir a música erudita com ouvidos de música popular, que é a referência mais forte que se tem, geralmente, nas salas de aula das escolas de Educação Básica, pois esta última é difundida largamente pelos meios de comunicação.

No que se refere a essa observação, infere-se que as ferramentas de escuta e apreciação das músicas atuais devem ser outras, assim como, também devem ser outros, os mecanismos de escuta, quando se trata de estilos musicais diferentes. É preciso girar a “chave de escuta” todas as vezes que se vai ouvir alguma manifestação sonora distinta. Mas como fazer isso?

Dois caminhos são apresentados por Paynter. O primeiro é ampliar o significado da palavra música, tanto para os que a ouvem, quanto para aqueles que a produzem. De acordo com o educador (PAYNTER, 1972, p.14, T.N.), quando isso acontecer, “muitas maneiras diferentes de organizar os sons e fazê-los ‘fluir’, de moldá-los em uma peça musical única,

²⁰ Do original em inglês: *Part of the problem undoubtedly stems from the variety of musical expression in the twentieth century. It's difficult to catch on to one thing that we can recognize as a continuing thread. It appears to lack stability, whereas we think we see stability in the art and music of past ages.* (PAYNTER, 1972, p.13)

²¹ Reibel lançou a hipótese de que a ruptura entre a música contemporânea e as outras manifestações sonoras “se devia à falha de comunicação entre a música contemporânea e o público, apoiando-se na ideia de que, para haver comunicação entre o que o é expresso e o que é fruído, faz-se necessário a existência de um código comum. Somente com o conhecimento prévio desse código por ambas as partes é que esse código ganhará sentido. É essa constatação que leva o compositor a afirmar que a música contemporânea necessita de ‘chaves de escuta’, para que seja percebida e entendida pelo ouvinte ou pelo intérprete. (VERTAMATTI, 2006, p.79)

²² Do original em inglês: *We must not expect twentieth century musical language to sound like the musical language of the hundred or more years ago.* (PAYNTER, 1972, p.14)

serão encontradas”²³, permitindo que o ouvinte se torne consciente de que existem diversas manifestações musicais, assim como variados modos de escuta.

Em segundo lugar, Paynter insiste que as múltiplas possibilidades sonoras sejam experimentadas pelos alunos. Vivenciar e manipular esses sons seriam possíveis caminhos. Como dito por ele, “alguns dos problemas de entendimento vão ser facilitados se nós mesmos fizermos experimentos com sons”²⁴ (PAYNTER, 1972, p.14, T.N.).

O que é possível inferir, nesse sentido, é que uma das bases fundamentais da proposta pedagógica de Paynter está em manipular sons para compreender o que é uma experiência musical, o que pode variar de um grupo de alunos para outro, a depender da relação que eles têm com a música.

Acredita-se, dessa forma, que cabe ao professor mostrar o quanto a música mudou ao longo do tempo, fazendo que os estudantes percebam que ela está em constante movimento e mudança. Não existe só a expressão musical de hoje ou só a do passado. Existe, também, uma música dos próprios alunos, pertencente a eles e ao grupo que a compõe. É nesse sentido que se argumenta a favor de uma manifestação musical que esteja no tempo e espaço dos alunos; que esteja e seja da sala de aula.

Assim, busca-se ratificar um dos focos da proposta pedagógica de Paynter: fazer os alunos experimentarem os sons e comporem suas próprias músicas, como os compositores sempre fizeram. É isso que permitiu e ainda permite que ela sobreviva, transformando-se, ao longo da história.

Nesse processo, Paynter lembra que:

Vamos encontrar aumentado o nosso senso de aventura e perceber como o trabalho de organizar sons em padrões significativos pode se relacionar com nossa situação atual e com todos os tipos de coisas que acontecem ao nosso redor e que nos deixa entusiasmados. Fazer música é algo que todos podem realizar. E pode-se ser surpreendido com o que se descobre nesse processo²⁵. (PAYNTER, 1972, p. 14, T.N.)

²³ Do original em inglês: *Many different ways of organizing the sounds and making the ‘go on’, of fashioning them into unified piece of music, will be found.* (PAYNTER, 1972, p.14)

²⁴ Do original em inglês: *Some of the problems of understanding will be eased if we make experiments with sounds ourselves.* (PAYNTER, 1972, p.14)

²⁵ Do original em inglês: *We shall find our sense of adventure increasing and we shall see how the business of organizing sounds into meaningful patterns can relate to our present situation and to all kinds of things that happen around us and about which we get excited. Making music is something everyone can do. And you may be surprised at what you discover in the process.* (PAYNTER, 1972, p.14)

Nesse sentido, existe uma questão paradigmática que deve ser levada em consideração quando Paynter propõe que os próprios alunos ajam como compositores, organizando sons, musicalmente, na sala de aula: como seria essa música e quem decidiria se ela é melhor ou pior do que outra?

De acordo com educador, com a expansão dos recursos artísticos, “novos materiais tornaram-se disponíveis, ideias e imaginação alcançaram novos territórios de experiência e expressão”²⁶ (PAYNTER, 1972, p.15. T N).

Assim, entende-se que não se busca distinguir uma música como melhor ou pior do que outra; apenas pretende-se, por meio de experiências composicionais, fazer que os estudantes desenvolvam suas próprias concepções a respeito da linguagem da música, utilizando-se das possibilidades oferecidas pelo aumento de recursos, mencionado anteriormente.

No que se relaciona ao desenvolvimento das próprias concepções a respeito da música por parte do aluno, Paynter lembra que:

Temos visto um aumento da responsabilidade individual, com uma diminuição correspondente no autoritarismo. Dogmas não podem mais seguir inquestionáveis. Por que um som deveria ser considerado mais musical do que outro? Porque eu digo que sim. Com que fundamentos? Pela minha experiência. Mas você me ensinou a ouvir sons e agora minha experiência começa a ser diferente da sua: se é diferente é menos válido?²⁷ (PAYNTER, 1972, p.15, T.N.)

Dessa maneira, o educador chama a atenção para o fato de que a experiência musical será criativa, comunicante e questionadora, quando encarada por um indivíduo criativo, comunicante e questionador, que vive o fazer musical em seu processo inicial, como organizador de estruturas sonoras musicais por meio de sua audição atenta.

Creio, assim, que o aluno poderá refletir acerca de questões básicas a respeito da linguagem da música do presente e do passado: O que os músicos fazem? Sua atividade foi sempre a mesma ao longo da história? Como constroem sua música hoje? E no passado? A música sempre foi a mesma? Quais elementos comuns permitem dizer que tanto o samba, quanto um concerto clássico para clarinete são músicas?

²⁶ Do original em inglês: [...] *new materials became available, ideas and imagination reached out into new territories of experience and expression.* (PAYNTER, 1972, p.15)

²⁷ Do original em inglês: *We've seen an increase in individual responsibility with a matching decrease in authoritarianism. Dogma can no longer go unquestioned. Why should one sound be considered more musical than another? Because I say so. On what grounds? Out of my experience. But you've taught me to listen to sounds and now my experience begins to be different from yours: if is different is it less valid?* (PAYNTER, 1972, p.15)

A partir dessas colocações, outro questionamento se faz necessário: Se a música nova retoma os mesmos princípios sonoros utilizados pelos compositores de outras épocas, “o que dizer do som que essa nova música faz? Por que é aparentemente tão diferente da música de cem anos atrás?”²⁸ (PAYNTER, 1972, p.17, T.N.).

Segundo Paynter (1972, p.18), a diferença se encontra principalmente no estilo, ou seja, na maneira como a música soa, e isso depende da importância que é dada a um ou outro elemento que a compõe.

Como exemplo, Paynter (1972, p.19) lembra que os compositores contemporâneos tiveram um interesse especial pelo aspecto do timbre e, embora não deixassem de valorizar outros elementos, em muitos casos, procuraram novas maneiras de organizá-los. Ele lembra que Bach e Schönberg usaram os mesmos materiais sonoros, só que utilizaram regras diferentes para organizá-los, fato que se observa ao longo da história da música ocidental, até meados do século XX, quando, então, novos sons foram incorporados ao repertório considerado musical.

O educador, no mesmo texto, ressalta que não é apenas uma questão de organizar os sons de maneiras diferentes, mas de ouvi-los como realmente são: novas possibilidades sonoras. É a ampliação de concepções sonoras e não apenas uma vontade de fazer uma música “diferente” (PAYNTER, 1972, p.72).

Tratando-se de ampliar concepções, de acordo com o educador (PAYNTER, 1972, p.21), uma parte importante do trabalho de qualquer compositor é a de ajudar a ouvir sons que antes não eram concebidos como matéria musical. Nesse sentido, os compositores do século XX contribuíram sobremaneira, visto que trouxeram à percepção sensível e artística sons do nosso dia a dia, muitas vezes, considerados “não musicais”.

O compositor abre os nossos ouvidos para novos sons. Temos para com ele grande débito, especialmente em uma época em que os ruídos do tráfego e da máquina estão gradualmente cerceando nossa capacidade de ouvir. Se conseguirmos acompanhar o compositor, sua sensibilidade sonora ajudará a preservar a nossa – e talvez a nossa sanidade. No final, é sobre isso que é a música; é uma forma de aumentar nossa percepção, e a música no século XX abriu as portas da percepção, como nunca antes.²⁹ (PAYNTER, 1972, p.21, T.N.)

²⁸ Do original em inglês: *What about the sound the new music makes? Why is it apparently so different from the music of one hundred years ago?* (PAYNTER, 1972, p.17)

²⁹ Do original em inglês: *The composer opens our ears to new sounds. We owe him great debt, especially in an age when traffic noise and machine noise is gradually blunting our ability to hear. If we can keep up with him, the composer's sensitivity to sounds will help to preserve the sensibilities – and perhaps our sanity. In the end this is what music's about; it's a way of increasing our perception, and music in the twentieth century has opened the doors of perception as never before.* (PAYNTER, 1972, p.21)

Nesse sentido, assim como os compositores, “a primeira tarefa do professor é abrir os ouvidos dos seus alunos”³⁰ (PAYNTER, 1972, p.10, T.N.) e estimulá-los a, independentemente do som que esteja sendo usado ou do elemento que esteja em evidência, descobrir uma maneira de desenvolvê-los com coerência, de forma que mantenha o interesse do ouvinte, ao mesmo tempo em que dê uma base de referência que permita reconhecê-los como integrantes da linguagem da música.

Ao longo da história da música é possível perceber como os compositores procuraram acompanhar essa tendência de desenvolver sons com coerência, mantendo o interesse do ouvinte, tanto que, nesse processo, a música foi se transformando e renovando.

Segundo Paynter (1972, p.23), ao longo do desenrolar histórico dessas mudanças, a música seguiu um padrão, alternando entre períodos de expansão – experimentação – e consolidação. A época dos compositores da segunda metade do século XX, para ele, era um período de experimentação que, assim como outros, teve a vantagem, não excludente, de contar com aquilo que já havia se consolidado antes.

É bastante provável que, quando olharmos para trás, vejamos que temos todas as coisas boas do passado acrescidas de uma nova gama de ideias musicais. As boas músicas ainda estão por aí. Além disso, os compositores têm revelado novas ideias melódicas e muitos deleites musicais que não dependem de melodia. Uma coisa não exclui a outra.³¹ (PAYNTER, 1972, p.23, T.N.)

Assim, com base em um fazer musical influenciado pela estética da música nova, mas não desconsiderando a herança do passado, Paynter defende que as práticas criativas em música podem ser bases úteis para a apreciação de obras de compositores de qualquer período da história (PAYNTER, 1992, p.5).

Além disso, acredita que entender a herança que é transmitida pela cultura do passado pode permitir recriá-la a partir dela mesma, sendo esse, muitas vezes, o ponto de partida para uma nova composição. Na mesma linha de pensamento, ele ressalta que “a dificuldade para o educador está em evitar reduzir o legado [musical] a uma massa de informações sem vida”³² (PAYNTER, 1977; In: MILLS; PAYNTER, 2008, p.37, T.N.).

³⁰ Do original em inglês: *The teacher's first task is to open his pupils' ears.* (PAYNTER, 1972, p.10)

³¹ Do original em inglês: *[...] it's fairly certain that when we look back we shall see that we have all the good things from the past plus a new range of musical ideas as well. The good tunes are still there. In addition, composers have revealed new melodic ideas and many musical delights that don't depend on melody. One thing does not exclude the other.* (PAYNTER, 1972, p.23)

³² Do original em inglês: *The difficulty for the educator is to avoid reducing the heritage to a mass of lifeless information.* (PAYNER, 1977. In: MILLS; PAYNER, 2008, p.37)

Assim como defende Paynter, se se quiser que a música seja inserida efetivamente na Educação Básica, será preciso começar por um ponto que os alunos possam alcançar, ou seja, por algum aspecto que todos tenham a possibilidade de compreender.

Que “ponto” ou “aspecto” seria esse?

1.4 Criando e Recriando a Música

*“Sobre o que é essa nova música?
Como todas as outras músicas é sobre maneiras de construir com sons
[...]
Na verdade, qualquer coisa que se desejar fazer com os sons.
[...]
Encontre alguns sons e tente fazer música”.*

Paynter argumenta a favor da criatividade no processo de educação musical, embora afirme que a utilização dela é controversa, pois a palavra é sobrecarregada de significados e desacreditada por causa de sua má utilização e má compreensão, o que, para ele, é lamentável, visto que a criatividade deveria ser parte primordial do currículo (PAYNTER, 1992, p.10).

O educador cita Torrance, pesquisador da psicologia da criatividade, para definir o termo, considerado por ele como “a manifestação de um novo produto relacional que nasce, por um lado, do caráter único do indivíduo, e por outro, dos materiais, acontecimentos, pessoas e circunstâncias de sua vida”³³ (TORRANCE, 1962, p.139 apud PAYNTER, 1992, p.10, T.N.).

Por ser a criatividade uma manifestação calcada na percepção individual, bem como relacionada com as experiências do meio no qual o aluno vive, acredita-se, assim como Paynter, que o trabalho com criação e música na Educação Básica passa por alguns pontos essenciais e o primeiro deles, talvez, seja considerar o que cada um tem a dizer. Todavia, para tanto, é necessário saber com o que se expressar e o que expressar.

De acordo com Paynter, o material musical para uma exploração criativa está tão disponível quanto em outras artes. Com relação ao que expressar, é interessante pensar que as manifestações musicais são mais do que a atividade de performance – não que essa não seja importante, mas não é a única possibilidade em música –, visto que para se expressar musicalmente, acompanhando a tradição musical ocidental é possível, por exemplo, compor,

³³ Do original em inglês: *The emergence of a novel relational product, growing out of the uniqueness of the individual on the one hand and materials, events, people and circumstances of his life on the other.* (TORRANCE, 1962, p.139 apud PAYNTER, 1992, p.10)

executar, ouvir e reger; todas essas, em seus níveis, atividades de expressão musical (PAYNTER, 1970, p.5).

De fato, para o educador, a música criativa:

Antes de tudo, é uma forma de dizer as coisas que são pessoais para o indivíduo. Implica também a liberdade para explorar materiais escolhidos. Tanto quanto possível, este trabalho não deve ser controlado pelo professor. Seu papel é definir linhas de pensamento e ajudar o aluno a desenvolver sua própria capacidade crítica e perceptiva. O processo de composição em qualquer arte é a seleção e rejeição, julgando e confirmando o material em cada fase. É essencialmente uma situação experimental.³⁴ (PAYNTER, 1970, p.7, T.N.)

Entretanto, por ser uma situação essencialmente experimental, como a criatividade poderia ser inserida no processo de aprendizagem musical? Em que momentos do percurso de ensino a criação poderia estar presente?

Paynter (1992, p.11) apresenta três sugestões. Para o autor, a música é criativa, primeiramente, por meio dos compositores e improvisadores que a elaboram, mas também é recreativa, quando é executada por alguém. É, ainda, criativa novamente, quando ouvida por qualquer pessoa.

Para o educador, o compositor e o improvisador são criadores por essência; são elaboradores de estruturas musicais. No caso dos improvisadores, mesmo que estes façam isso mediante um extenso repertório de possibilidades anteriormente testadas, será uma criação instantânea. Já nos momentos de escrita de uma partitura, anterior à execução instrumental propriamente dita, a música, na maior parte das vezes, “é criada na mente” do compositor que a compõe.

O executante, por sua vez, diz ele, mesmo servindo aos interesses de uma música previamente escrita, acrescentará sua característica à obra criada pelo compositor (PAYNTER, 1992, p.12). Sua interpretação apresenta elementos que modificam – recriam – a música, não em estrutura, pois esta já é definida, mas com aspectos subjetivos percebidos por si.

Dessa forma, a música, ao ser executada, trabalha com uma estrutura definida e se utiliza da imaginação e percepção do intérprete para recriá-la, o que permite que qualquer

³⁴ Do original em inglês: *First of all, it is a way of saying things which are personal to the individual. It also implies the freedom to explore chosen materials. As far as possible this work should not be controlled by the teacher. His role is to set off trains of thought and help the pupil develop his own critical powers and perceptions. The process of composition in any art are selection and rejection, evaluating and confirming the material at each stage. It is essentially an experimental situation.* (PAYNTER, 1970, p.7)

composição seja criada novamente sempre que for tocada em lugares, períodos ou por pessoas diferentes, independentemente de ser a mesma obra.

Aliadas à composição e interpretação, encontra-se a criação intimamente relacionada àquele que ouve uma composição. Na verdade, o processo de escuta está presente em todos os momentos do fazer musical. O compositor, lembra o educador, deve ouvir, mesmo que internamente, como os sons irão soar para poder escolhê-los e organizá-los de maneira que atendam suas intenções.

O intérprete, por sua vez, deverá utilizar suas habilidades de escuta para poder recriar a composição que executará, fazendo soar, adequadamente, elementos destacados pelo compositor ou que chamem sua própria atenção e que deseja que outros também percebam.

Concorda-se com Paynter ao tratar a escuta como um processo de criação, principalmente ao pensar que o ouvinte, por essência, tem como ferramenta escutar para experimentar e, em algum aspecto, mesmo que não perceba inicialmente, interpreta a composição que ouve, ou seja, a recria.

De maneira geral, é possível inferir que Paynter propõe, para que o aluno tenha uma experiência criativa múltipla em sala de aula, que ele seja compositor, executante das composições criadas por si e que use suas habilidades de escuta, tanto para fazer escolhas composicionais e interpretativas, quanto para ouvir as composições executadas por si ou por outros.

A escuta tem um papel fundamental na concepção de música criativa defendida pelo educador. De fato, ouvir manifestações musicais é uma experiência comum a todas as pessoas que não tenham deficiência auditiva. Mas que tipo de audição é essa? Como ela pode ser aprimorada por meio das práticas criativas? Não seria, também, essa atividade, que é primordial para o músico, ferramenta essencial no processo músico-educacional?

De acordo Paynter, uma das características essenciais da experiência musical artística e educacional é a “escuta criativa” que se torna um fator primordial, não só na composição e interpretação, como também na apreciação daqueles que ouvem música ao vivo ou em gravações.

Isso também exige um compromisso de imaginação através do qual, por assim dizer, o mundo sonoro do compositor é re-criado pelo indivíduo [que ouve]. Pode ser um tipo de criatividade diferente daquela do compositor, mas é, não obstante, um ato criativo. O ouvinte participa (‘Se eu pudesse ter feito esta música, é exatamente assim que ela seria’) e a experiência torna-se uma aventura que proporciona ao mesmo tempo um sentimento de autossuficiência e o reconhecimento de uma força motriz além de nós. É como se tivéssemos

projetado na música algo de nós mesmos, que agora tem uma vida própria.³⁵
(PAYNTER, 1992, p.12-13, T.N.)

O que, de fato, se pretende por meio da escuta, é que o aluno se aproxime e perceba o que Paynter chama de “algo comum” em todas as músicas; o que permite que as entendamos, todas, como manifestações musicais: sua estrutura musical.

Para Paynter, a noção de com-posição, elementarmente, é definida como “posicionar [pôr] ou ‘colocar-junto, no lugar’ os materiais inventados para que as expectativas emergjam e sejam confirmadas ou adiadas, e trazidas para o desfecho de uma maneira que se diga, ‘isso’ é como deveria ser: isso faz sentido”³⁶ (PAYNTER, 2002. In: MILLS; PAYNTER, 2008, p.183).

O autor dedicou ao seu livro de 1992 o título *Sound and Structure* – Som e Estrutura –, e a escolha não foi ao acaso. Na mesma publicação, ele sugere que o homem vive em busca do que chama de “modelos de perfeição”, sendo essa, uma constante ao longo da história da humanidade.

O ser humano sempre procurou criar explicações – estruturas ou modelos – para as questões que observava no Universo. Ele busca organizar e criar estruturas para explicar todas as manifestações naturais. A vida é ordenada por esses modelos, seja na maneira de estruturar o tempo – calendários – ou no modo de organizar a comunicação – escrita –, dentre outros exemplos (PAYNTER, 1992, p.16).

Essa importância dada pelo autor à estrutura é, senão, pelo motivo de se encontrar um prazer e sentido maior nos elementos dentro de uma organização bem definida, do que neles soltos, ou mesmo unidos, mas fora de uma ideia completa (PAYNTER, 1992, p.17).

Pensando na relação estrutural dos sons e na sua apresentação como uma peça completa, o que ele define como “finalidade da forma” – *form of finality* –, Paynter (2002. In: MILLS; PAYNTER, 2008, p.182) chama atenção para o fato de que é dessa maneira que todas as músicas se apresentam a nós – integrais e não como partes isoladas.

³⁵ Do original em inglês: *That too demands a commitment of imagination through which, as it were, the composer's sound world is re-made within the individual. It may be different kind of creativity from that of the composer but it is, nevertheless, a creative act. The listener participates ('If I could have made this music, this is exactly how it would be') and the experience becomes an adventure which provides both a sense of self-sufficiency and the recognition of a driving force beyond us. It is as though we had projected into the music something of ourselves which now has a life of its own.* (PAYNTER, 1992, p.12-13)

³⁶ Do original em inglês: *Com-position = positing or 'putting-in-place-together' the invented materials so that expectations emerge and are fulfilled or postponed and brought to ultimate closure in a way which says, 'that' how it show be: that makes sense.* (PAYNTER, 2002. In: MILLS; PAYNTER, 2008, p.183)

Desse modo, partindo da visão exposta por Paynter, de composição como estruturação de elementos sonoros com intenção de fazer música, é possível definir um foco de trabalho mais específico: buscar, por meio das práticas criativas, dar forma musical a uma ideia sonora.

Corroborando esse pensamento, Fayga Ostrower, ao falar dos processos criativos em arte, nos lembra que:

[...] criar corresponde a um formar, um dar forma a alguma coisa. Sejam quais forem os modos e os meios, ao se criar algo, sempre se o ordena e se o configura. Em qualquer tipo de realização são envolvidos princípios de forma, no sentido amplo em que aqui é compreendida a forma, isto é, como uma estruturação [...]. Partindo dessa concepção, achamos importante fundamentar a ideia dos processos criativos utilizando noções teóricas sobre a estrutura da forma. [...] Toda forma é forma de comunicação ao mesmo tempo que forma de realização. (OSTROWER, 1978, p.5)

Tratando-se de estrutura e forma no processo artístico, seria pertinente, também, pensar em como o ensino e aprendizagem musicais poderiam ser organizados, ou mesmo estruturados, levando-se em consideração as questões expostas neste Capítulo.

Assim, pensando-se em aspectos práticos, surge outra questão: Que metodologia de aula, proposta pelo educador em estudo, poderia se adequar a essas ideias?

1.5 Os *Workshops*

Paynter (1992) sugere, para a realização de suas propostas pedagógicas com práticas criativas, a organização das aulas no modelo de *workshops*, termo traduzido para a língua portuguesa como “oficinas”, que, habitualmente, se refere a uma gama de possibilidades, como, por exemplo, oficinas de percussão, de flauta doce, de maracatu, de danças circulares, dentre outras.

Todavia, apesar do consenso em relação ao uso comum que se faz do termo, na estrutura das oficinas, proposta por Paynter, diversas características devem ser consideradas. Destacam-se, a seguir, as sugeridas no livro *Sound and Structure* (PAYNTER, 1992, p.26-29):

- As oficinas devem ser divididas em dois momentos: 1) Proposta de exploração e investigação: apresentação das tarefas e atividades iniciais; e 2) Divisão dos alunos em pequenos grupos: realização das tarefas;
- Os grupos devem começar a trabalhar o quanto antes possível. Muita fala do professor e pouca prática pode tornar a tarefa desinteressante. É necessário explorar possibilidades;

- O professor deve visitar os grupos depois de distribuídas as tarefas, para verificar se entenderam a proposta, bem como saber se eles têm os recursos necessários para concluí-las;
- Depois de alguns minutos, o professor deve juntar todos os grupos e pedir a alguns que falem a respeito do processo em andamento;
- O professor deve procurar fazer perguntas orientadoras que possam auxiliar no processo de criação musical: Como começa a peça? Como ela pode terminar? O que pode ser feito para que a música siga a diante? Têm muitos instrumentos para o que você quer fazer ou têm poucos?;
- O professor deve pensar em possíveis caminhos pelos quais a proposta inicial possa ser conduzida;
- Não se deve esperar por recursos adequados para trabalhar. É necessário encontrar seus próprios sons;
- A escuta de exemplos musicais pode ser muito valiosa quando puder ser associada ao que será ou foi composto em classe;
- Os alunos devem trabalhar com elementos musicais que consigam compreender, podendo ter, como referência, algum ponto de partida;
- Toda composição nasce de um processo de improvisação, mesmo que seja silencioso e dentro da cabeça;
- Perseguir ou abandonar ideias faz parte do processo de criação musical. A concepção de tentativa e erro, em um primeiro momento, é parte imprescindível do trabalho em oficinas;
- Mesmo quando a atividade for curta, deve pretender construir uma peça de música, e não, apenas, ser uma exploração de materiais sonoros;
- É necessário deixar o trabalho concluído ao final de cada oficina, para que se tenha a concepção de que a proposta foi finalizada e os objetivos alcançados;
- Paynter aconselha que as composições tenham títulos e que, sempre que possível, sejam gravadas.

Com base nas características destacadas do texto de Paynter (1992), é possível perceber que a metodologia de oficina, sugerida por ele, se apresenta como uma ferramenta de apoio ao professor que percebe que nem todo conhecimento pode ser adquirido, unicamente, por meio de instruções formais.

Como ressalta o próprio educador, ao tratar do trabalho com criação em pequenos grupos:

Pode-se, razoavelmente bem, ter sucesso no treinamento simultâneo de um grande número de pessoas em alguma habilidade ou técnica simples; mas o processo que ‘direciona para fora’, que caracteriza a educação verdadeira e implica o reconhecimento das qualidades de originalidade que o próprio aluno traz para uma situação, não é facilmente realizado pela instrução de classes inteiras.³⁷ (PAYNTER, 1979. In: MILLS; PAYNTER, 2008, p.46)

Dessa maneira, é possível perceber que o trabalho em oficinas, nos moldes descritos pelo educador, se caracteriza não como um método infalível, mas uma abordagem em que o aluno trabalha em grande parte com seus próprios ímpetos, organizados em grupos menores do que a classe como um todo (PAYNTER, 1979. In: MILLS; PAYNTER, 2008, p.46), seguindo passos bem definidos, embora não rígidos, que aliam estruturas e iniciativas individuais e do grupo à conquista de autonomia nas proposições composicionais.

Como lembra Paynter:

[...] o que está se estabelecendo aqui é uma visão de educação musical e não um método de ensino de música. Na verdade, esta é uma área em que os métodos devem ser evitados, porque são a antítese da mente criativa. Quando se acha que se inventou um sistema para ensinar a compor, este é o momento de desistir dele!³⁸ (PAYNTER, 1992, p.30, T.N.)

Cabe ressaltar, a partir das características das oficinas destacadas anteriormente, que, apesar de não se concretizar como um método, a proposta do educador vai além da mera prática afastada da reflexão.

A partir do que foi exposto, é possível perceber que ele sugere:

- A exploração e investigação de possibilidades;
- A verificação da compreensão das propostas;
- O inventário de materiais necessários;
- A conscientização com relação ao processo;

³⁷ Do original em inglês: *We may succeed reasonably well in training a large number of people simultaneously in some simple skill or technique; but the process of ‘leading out’, which characterizes true education and implies recognition of the qualities of originality which the pupil himself brings to the situation, is not easily realized by instructing whole-class groups.* (PAYNTER, 1979. In: MILLS; PAYNTER, 2008, p.46)

³⁸ Do original em inglês: *[...] what is set out here is a view of music education and not a method of teaching music. Indeed, this is one area where methods are to be avoided, because they are the very antithesis of the creative mind. When you find you’ve developed a system for teaching composition, that is the moment to give up!* (PAYNTER, 1992, p.30)

- A indicação de caminhos composicionais possíveis, mediante a formulação de questões;
- O fornecimento de exemplos repertoriais que possam ajudar na execução das propostas composicionais;
- O incentivo à conscientização dos processos internos que levam à execução de tarefas de improvisação, estruturação, composição;
- A exploração de sistemáticas de trabalho, como, por exemplo, perseguir e abandonar ideias, ou operar por ensaio e erro;
- A formulação de objetivos, evitando a simples exploração de materiais;
- A nomeação de significados da composição para os alunos ou grupos, mediante a escolha de títulos – de alto poder simbólico; e
- A comprovação dos resultados obtidos, pela gravação da estrutura final escolhida.

Dessa forma, constata-se que, mesmo que Paynter afirme que os métodos são a antítese da mente criativa, ele aplica passos metodológicos que, embora não sejam rígidos, ajudam o aluno a reconhecer, explorar e encontrar significados nas estruturas musicais.

Assim, discutiu-se, ao longo deste Capítulo, a respeito das ideias de John Paynter no que tange ao aluno como portador de um potencial musical criativo; argumentou-se a cerca de sua posição em favor de um fazer musical apoiado na estética da música nova da segunda metade do século XX; e se mostrou a ênfase dada pelo educador britânico ao aluno como compositor, executante e ouvinte de suas próprias músicas.

Por fim, encerra-se esta seção com a esperança de terem sido expostos alguns bilros utilizados para trançar a ampla “visão de educação musical” construída por Paynter ao longo de sua carreira como professor e pesquisador, sendo eles essenciais para compreender o que será apresentado e discutido na Segunda Parte deste Trabalho.

CAPÍTULO 2

POR EDUCAÇÃO MUSICAIS RIZOMÁTICAS:

Percursos e Concepções

Percursos e concepções remetem à prática e à reflexão, respectiva e simultaneamente. Prática, pois, para se construir um percurso ou caminhar por ele, é preciso ação. Reflexão, porque a construção de concepções, advindas do percurso, requer a parada em certos pontos do caminho, de modo a refletir acerca do que se está fazendo naquele trajeto.

É de um desses momentos de parada para reflexão que tratará o segundo fio teórico desta Dissertação. Mediante o que foi mapeado no capítulo anterior, procurou-se um caminho que pudesse nortear o trançar das linhas desta Pesquisa, afinal, assim como a rendeira, é preciso saber que trama se deseja construir com os bilros, depois de estarem pendurados sobre o apoio de palha. Para tanto, neste Capítulo, à semelhança dos alfinetes mapeadores usados pela octogenária renderia, será apresentado e discutido o pensamento filosófico que norteará o restante dos escritos desta Dissertação.

Por se tratar de uma pesquisa na área de Educação Musical, serão definidas, por meio de uma estrutura apresentada de forma sequencial – o que não ocorreu, de fato, no percurso dessas concepções –, algumas ideias que se acredita serem essenciais para entender e analisar as escolhas músico-educacionais referentes à Pesquisa de Campo que será relatada e analisada na Segunda Parte deste Estudo.

Assim, tendo como ponto de inspiração o pensamento da filósofa Estelle Ruth Jorgensen, que, em seu livro *Pictures of Music Education* (2011), propõe pensar a Educação Musical por meio de modelos metafóricos ou metáforas modulares³⁹, o que se objetiva, neste Capítulo, é conectar algumas questões relativas ao modelo metafórico epistemológico de rizoma, cunhado por Gilles Deleuze e Félix Guattari em *Mil Platôs* (1980), ao campo de estudo desta Pesquisa – Educação Musical –, propondo, ao longo dessa discussão, uma possível reflexão acerca de como pensar em educações musicais⁴⁰ rizomáticas.

³⁹ A filósofa propõe, na publicação em questão, mapear outros caminhos segundo os quais a Educação Musical possa ser conceituada e pesquisada. A autora descreve um conjunto de possibilidades baseadas em metáforas, que permitem examiná-la de maneira imaginativa e sistemática. Por exemplo, em um dos capítulos do livro, reflete a respeito de uma educação musical pensada por meio da metáfora da teia e do modelo da conectividade. (JORGENSEN, 2011, p.231-250)

⁴⁰ Aqui se faz uma observação quanto à utilização dos conceitos de “Educação Musical” e “educação musical”, respectivamente com iniciais maiúsculas e minúsculas. As duas formas de escrever os termos estão presentes ao longo do texto desta Dissertação e tal distinção encontra-se explicada na seção *O modelo: princípios do rizoma*.

2.1 Rizoma: concepção de Deleuze e Guattari

Segundo Sílvio Gallo (2003, p.20), em seu livro *Deleuze e Educação*, foi em 1969 que aconteceu o encontro do filósofo francês Gilles Deleuze⁴¹ com seu maior parceiro de produção filosófica, Félix Guattari⁴².

Juntos, os dois autores produziram diversas obras, dentre elas, *Kafka: por uma literatura menor*, de 1975; *O que é a filosofia?*, de 1991; e *Capitalismo e esquizofrenia*, sendo desta, o primeiro volume, *O anti-Édipo*, de 1972 e o segundo volume, *Mil platôs*, de 1980.

De acordo com Gallo (2003, p.21), os dois pensadores desenvolveram “um estilo de produzir filosofia” e, juntos, criaram diversos conceitos. Nesta Dissertação, o foco estará no conceito de rizoma, apresentado pelos pensadores franceses em *Mil Platôs* (1980)⁴³.

Os filósofos iniciam o referido livro trazendo o rizoma como primeiro plano a ser abordado e, apesar de Deleuze e Guattari (2011, p.15) dizerem que a ordem dos quinze platôs, que serão tratados no decorrer da publicação, não influencia a leitura do texto, é interessante observar a escolha do rizoma, posto como introdução dos demais, uma vez que, ao longo dos outros capítulos, ele é ratificado como uma nova imagem de pensamento, ou, o que se arrisca denominar, um modelo epistemológico.

Na verdade, a relação dos filósofos com o rizoma é anterior à publicação do livro em questão, pois o que virou a introdução de *Mil Platôs* (1980) foi publicado, separadamente, em 1976, antes desse tomo e, segundo Zourabichvili (2004, p.43), a noção de rizoma surge, pela primeira, vez em *Kafka: por uma literatura menor* (1975).

Nesta Dissertação, o texto utilizado foi o publicado como introdução de *Mil Platôs*. Nela, os autores, inicialmente, tecem comentários acerca da complexidade do escrever, mais ainda do escrever a dois, bem como discutem a respeito dos diferentes tipos de livro. Nesse

⁴¹ Importante filósofo francês do século XX, nascido em 1925 e falecido em 1995. Deleuze começou a elaborar seu pensamento filosófico comentando as obras de Kant, Nietzsche, Bergson, Espinosa e Proust. Em seguida, sob a inspiração de Nietzsche, buscou novos meios de expressão filosófica. Procurou, em muitas de suas obras, desarticular os conceitos básicos da cultura moderna e, de modo especial, “desediponizar” o inconsciente psicanalítico. (JAPIASSÚ; MARCONDES, 2001, p.49)

⁴² Filósofo, psicanalista e militante político francês, nascido em 1930 e falecido em 1992. Notabilizou-se sobretudo por sua obra *O Anti-Édipo*, escrita em parceria com Deleuze, em que questiona alguns dos pressupostos tradicionais da psicanálise freudiana, abrindo caminho para a valorização das relações entre o inconsciente e o campo social. Aplicava suas concepções teóricas na Clínica *La Borde*, onde dedicava-se ao tratamento de psicóticos. (JAPIASSÚ; MARCONDES, 2001, p.87)

⁴³ A versão utilizada nesta Dissertação é a segunda edição da tradução para o português, da Editora 34, publicado em 2011.

ponto, apresentam a imagem do livro-rizoma em contraposição ao livro-raiz e livro-radícula, de onde se inferem modelos metafóricos de como se pensar diversas questões.

Segundo Deleuze e Guattari (2011, p.18-21), o sistema raiz é aquele no qual existe sempre uma unidade ou eixo principal, que não permite a multiplicidade de pensamentos. Já no sistema radícula, existe a ilusão de uma suposta multiplicidade que, de alguma maneira, evoca a unidade, como uma raiz que se ramifica, mas está sempre ligada à principal.

Para os autores (DELEUZE; GUATTARI, 2011, p.21), “é preciso fazer o múltiplo, não acrescentando sempre uma dimensão superior, mas, ao contrário, da maneira simples, com força de sobriedade, no nível das dimensões de que dispõe, sempre $n - 1$ [n menos um]”.

Com essa citação, os filósofos abrem o universo para o que chamam de rizoma. De acordo com eles, é preciso fugir da unidade superior – universal – e retirar da multiplicidade⁴⁴ – n – aquilo que a conduz ao uno – 1. De fato, trabalhar a “ n menos um” no “nível das dimensões de que se dispõe”, ou seja, pensar a partir de algo circunstancial, como um acontecimento que se modifica de acordo com a dimensão – tempo e situação reais – em que se encontra.

Nesse sentido, como o rizoma poderia contribuir para pensar acerca das intrincadas questões referentes à Educação Musical e as educações musicais nela inseridas? Que imagens estão implícitas na metáfora rizomática, que podem servir de lente para enxergar os caminhos de aprendizagem, de ensino, a música em si e a maneira como os conteúdos são organizados em uma aula de Música?

Pensar em maneiras de justapor rizoma e educação musical é uma tarefa complexa devido, principalmente, a dois fatores; são eles: as múltiplas interpretações que podem advir da metáfora rizomática e a complexidade que Deleuze e Guattari configuram um conjunto de princípios que regem o rizoma em sua teoria filosófica.

Todavia, tal complexidade é sinal de que a concepção a ser construída com relação a essa justaposição oferece caminhos infindáveis e que a visão que será exposta nesta Dissertação é apenas uma, dentre muitas possíveis.

Para tanto, objetiva-se, na próxima seção, compreender o que é um rizoma, de onde ele vem e quais as imagens oriundas dele. Em seguida, partindo dos princípios definidos pelos filósofos franceses, buscar-se-á trazer, à superfície dos pensamentos, aspectos que permitam enxergar uma visão de educação musical, basicamente, não linear, heterogênea, conectante, de multiplicidades, mapeável e adaptável aos contextos.

⁴⁴ Este termo será detalhado na seção *Princípio de multiplicidade: por uma educação musical de multiplicidades*.

2.2 A Metáfora: as imagens do rizoma

“A metáfora é provavelmente a potência mais fértil que o homem possui. Sua eficiência chega a tocar os confins da dramaturgia e parece um instrumento de criação que Deus deixou esquecido dentro de uma de suas criaturas na hora de fazê-la, como o cirurgião distraído que deixa um instrumento no ventre do operado. Todas as outras potências nos mantêm inscritos dentro do real, do que já é. O que mais podemos fazer é somar ou subtrair umas coisas de outras. Só a metáfora nos facilita a evasão e cria entre as coisas reais recifes imaginários, florescimento de ilhas sutis”.

(José Ortega y Gasset, 1991, p.57)

O termo rizoma tem origem no campo da Botânica e se refere à extensão do caule de algumas plantas que une sucessivos brotos⁴⁵. Sua imagem pode ser traduzida, para uma compreensão inicial, no desenho que representa sua estrutura em uma planta, como se observa na Figura 2.

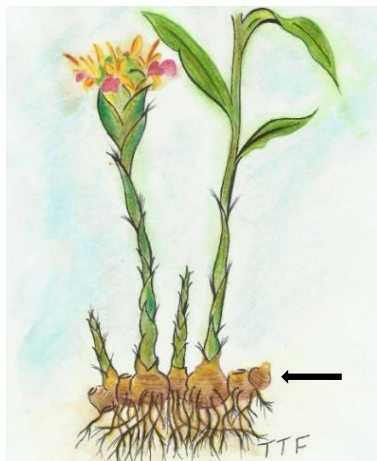


Figura 2 – Rizoma em um gengibre.

Fonte: Autoria própria (2015).

Por suas características, os rizomas, muitas vezes, são confundidos com raízes, e na verdade são, de certo modo, uma espécie de caule modificado em forma de raiz. Todavia, eles apresentam características específicas que os distinguem daquelas. Tais particularidades estão descritas e ilustradas a seguir.

⁴⁵ As informações relativas à Botânica e rizoma, encontradas nesta seção, foram escritas com base em consulta realizada nos sites: <http://www.infoescola.com/plantas/rizoma/>. Acesso em: 27 out. 2014; e <http://www.portalsaofrancisco.com.br/alfa/rizoma/rizoma.php>. Acesso em: 27 out. 2014.

- São ricos em reservas energéticas para a planta, fornecendo nutrientes, ao longo de sua extensão, para o surgimento de brotações e o crescimento do próprio rizoma (Figura 3).



Figura 3 – Rizoma como reserva energética em um bambu.
Fonte: Autoria própria (2015).

- Apresentam crescimento ramificado e horizontal, portanto, paralelo ao solo (Figura 4);

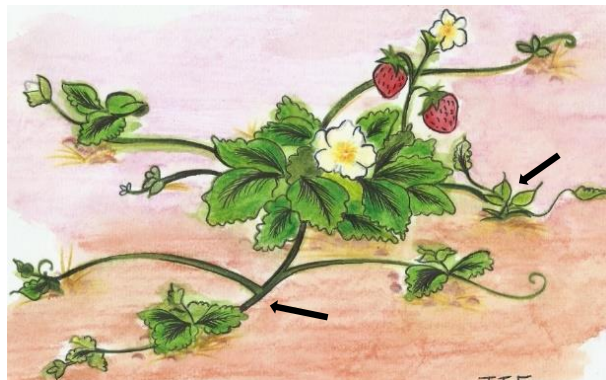


Figura 4 – Crescimento ramificado e horizontal de um ramo de morango.
Fonte: Autoria própria (2015).

- Podem ser superficiais ou subterrâneos, mas nunca profundos (Figura 5);



Figura 5 – Superficialidade do rizoma em um mangue.
Fonte: Autoria própria (2015).

- Possuem gemas – brotos – e pseudobulbos ao longo de sua extensão, de onde surgem novas brotações (Figura 6);



Figura 6 – Brotações e pseudobulbos em ramas de batatas.
Fonte: Autoria própria (2015).

- Crescem formando touceiras, que podem ser separadas para formar novas plantas (Figura 7).



Figura 7 – Touceira de uma samambaia.
Fonte: Autoria própria (2015).

Com base nas características elencadas anteriormente é que se desenvolvem as considerações, a seguir, a respeito das imagens evocadas pelos rizomas. Não será explicitamente dito como elas se relacionam ao pensamento músico-educacional, sendo essa tarefa delegada à próxima seção, que tratará do modelo rizomático. Todavia, serão abordados, por meio de metáforas, aspectos que permitirão conectar referências imagéticas ao campo da Educação Musical.

Assim, chama-se atenção, inicialmente, para a possibilidade de brotamentos que podem ramificar-se em qualquer ponto, assim como vir a se transformarem em reservas,

chamadas de bulbos. Tais reservas são responsáveis por novos ramos que surgem em qualquer ponto e, dessa forma, podem remeter a um grande emaranhado de possibilidades, no qual rizomas formam bulbos ou brotamentos e estes geram novos rizomas (Figuras 3 e 6).

O que se procura demonstrar, por meio da imagem do rizoma, em contraposição a de raiz, é que não há uma base na qual se deva fixar, como uma raiz profunda que nutre a planta. A nutrição, nesse caso, parte do próprio rizoma, pois ele tem uma reserva energética embutida em si próprio, o que determinará, dependendo de terreno em que se encontre, sua forma de crescimento. Essa imagem da reserva é o que permite pensar que as próprias conexões e ramificações novas, inerentes a um rizoma, são a sustentação de seu próprio sistema.

Com o mesmo grau de importância, os rizomas se organizam – caoticamente – de maneira horizontal, demonstrando que, para seu ideal e real crescimento, é necessário não pensar em hierarquias – em que uma parte se sobrepõe à outra –, mas que todo o rizoma depende de suas interligações para produzir novas ramificações, pertencendo, como dito, a um mesmo organismo, que se sustenta mutuamente.

Também, por estender-se horizontalmente, o rizoma acaba ocupando um espaço maior que o da raiz no terreno onde se instala (Figuras 4 e 5). Ele cresce para os lados e de maneira superficial, do que se infere a não exigência quanto a buscar uma base única e fixa que sempre o nutrirá – elementos unicamente estáveis e enraizados.

A imagem da superficialidade do rizoma ainda chama atenção pelo fato de, a despeito de críticas, remeter aquilo que é superficial, ou seja, estar perto da superfície. Analogamente, refere-se ao pensamento de estar próximo ao terreno onde as situações acontecem e não profundamente enraizado em uma nutrição – fundamento – que cega a possibilidade de enxergar e agir de maneira a levar em consideração o que acontece na realidade.

Pelo fato de o rizoma crescer horizontalmente, sempre implicará o encontro com superfícies inesperadas, o que exigirá a busca por novas ramificações. O rizoma traça seu próprio caminho ao construí-lo. Não é como a raiz vertical que, *à priori*, seguirá um eixo e crescerá sempre em profundidade em relação a essa matriz.

Além disso, o rizoma cresce formando emaranhados de filamentos que, na maior parte das vezes, geram touceiras e, como se observa nas plantas que o possuem – dentre elas a bananeira, a samambaia, a espada-de-São-Jorge, o bambu, a cana-de-açúcar, entre outras –, podem ser separadas para formar novas touceiras, longe ou perto daquelas que lhes deram origem (Figura 7).

Dessa forma, é possível perceber como tal capacidade dos rizomas permite que eles sejam transferidos, adaptados, enxertados e reproduzidos, este último entendido aqui, não no sentido de cópia, mas de nova produção – produzir novamente – a partir de uma base comum – touceira. Essa nova touceira ou rizoma não será semelhante à que lhe deu origem, mas outra, modificada por diversas condições de tempo e espaço.

Levando-se em consideração a última característica exposta, é que se chama a atenção para a possibilidade de, assim como nos rizomas, buscar uma “reprodução” – no sentido descrito anteriormente: “produzir novas a partir de” – das imagens descritas anteriormente, em conexão com a Educação Musical.

Inspirado nessa referência imagética, torna-se possível pensar em retirar partes dessas touceiras – metáforas evocadas pelo rizoma – para refletir acerca do campo de estudo em questão, replantando-as, na esperança de que possam produzir novos bulbos, rizomas, nutrientes e, quem sabe, novas touceiras.

2.3 O Modelo: princípios do rizoma

“Um rizoma não começa nem conclui, ele se encontra sempre no meio, entre as coisas, inter-ser, intermezzo. A árvore é filiação, mas o rizoma é aliança, unicamente aliança. A árvore impõe o verbo ‘ser’, mas o rizoma tem como tecido a conjunção ‘e... e... e...’ Há nesta conjunção força suficiente para sacudir e desenraizar o verbo ser”.

(Gilles Deleuze e Félix Guattari, 2011, p.48)

Não se pretende, nesta seção, descrever a maneira mais adequada pela qual a Educação Musical deva “ser”, mas apenas algumas possibilidades relativas a como pensar educação “e” música “e” rizoma.

Na verdade, assim como vem sendo utilizado ao longo desta Dissertação – mas não devidamente explicitado o porquê da distinção entre Educação Musical e educação musical –, nesta parte serão apresentadas possibilidades para se enxergar algumas educações musicais existentes dentro da Educação Musical.

Esta última designação – com iniciais maiúsculas – refere-se ao campo em questão, enquanto aquela, grafada em iniciais minúsculas, relaciona-se às “inúmeras maneiras nas quais a educação [musical] pode ser conduzida com integridade” (JORGENSEN, 1997, p.66 apud ARROYO, 2013, p.231).

Dessa forma, parte do título deste Capítulo se justifica devido ao fato de existirem educações musicais e não apenas uma única e definitiva maneira de pensar o processo educacional em música. Diversos fatores – sejam eles, sociais, culturais, econômicos, dentre outros – contribuirão na escolha de qual educação musical pode ser desenvolvida em uma situação específica.

Retomando o pensamento filosófico de rizomas, é devido à complexidade das questões que se relacionam a ele, que Deleuze e Guattari (2011, p.22) afirmaram sentir não convencer ninguém no que se refere ao conceito caso não apresentassem algumas de suas características.

Dessa forma, os filósofos esboçaram seis princípios, que, de acordo com eles, permitiriam compreender o que seria o rizoma em sua teoria filosófica. São eles, princípio: de conexão, de heterogeneidade, de multiplicidade, de ruptura assignificante, de cartografia e de decalcomania.

Ao definir e explicar esses princípios, os filósofos constroem uma base teórica que sustenta as suas considerações acerca do rizoma e, dessa maneira, dão forma a um modelo metafórico. A partir dos princípios do rizoma, a seguir, buscar-se-á delinear algumas possibilidades a respeito de educações musicais rizomáticas.

Ao longo das considerações que serão feitas a partir dos princípios do rizoma, as imagens e as explicações dadas a elas, expostas na seção anterior, poderão ser retomadas pelo leitor.

2.3.1 Princípio de Conexão: por uma educação musical conectante

“Qualquer ponto de um rizoma pode ser conectado a qualquer outro e deve sê-lo” (DELEUZE; GUATTARI, 2011, p.22). Não é necessário fixar um ponto a ser alcançado nem retroceder a uma origem a qual todas as coisas remetem. Em um rizoma, uma miríade de pontos pode, e deve ser ligada.

Para se construir qualquer música os elementos também aparecem em forma de conexões, sejam elas horizontais, como em melodias, ou verticais, como harmonias ou, até mesmo, em forma de sobreposição de texturas e timbres, como em obras orquestrais ou de músicas populares, bem como em composições contemporâneas.

Analogamente, no traçar de uma educação musical rizomática, devem ser levados em consideração diversos filamentos que se conectam. Fatores econômicos, culturais, sociais, biológicos, políticos, etc. fazem parte do cotidiano do aprendiz e, de alguma maneira, conectam-se com a sua maneira de pensar, relacionar-se com o conhecimento e aprender.

Dessa forma, considerar uma educação musical que se conecte com a realidade vivida por esses alunos não significa, necessariamente, estagnar-se apenas nos conhecimentos já experimentados por eles, mas procurar pontos de ligação entre o saber musical deles e aquilo que possa ser acrescentado à sua visão acerca de música, permitindo que o aluno tenha uma experiência mais abrangente acerca do que ouve no seu universo musical. Ou seja, uma experiência de escuta musical criativa, como abordado no primeiro capítulo.

Conecte essa ideia à imagem dos rizomas com gemas e brotos ao longo de sua extensão, como exemplificado pela Figura 6, e será possível enxergar, no próprio conhecimento musical dos alunos – nos seus pseudobulbos – possibilidades para ampliação de suas concepções a respeito da linguagem da música. Uma variedade de brotos pode florescer de cada aluno-bulbo.

As experiências sonoras e os conhecimentos musicais que cada indivíduo carrega consigo, ou seja, seu Mundo Sonoro Interno (GAINZA, 2014), poderão ser os bulbos de onde surgirão os novos rizomas, que, por suas características próprias, darão sustentação à maneira como o aprendizado se concretizará, relacionando seus conhecimentos aos de outros.

Esse relacionamento com os “outros” é o que pode dar sustentação a uma educação musical coletiva, em que as habilidades individuais de um serão complementadas pelas experiências de outro, seja esse outro um colega de classe, ou o próprio professor, concretizando aquilo que Schafer (2011, p.266) chama de uma “comunidade de aprendizes”.

Essa forma de pensamento remete à ideia do rizoma como reserva energética da própria planta, conforme discutido a partir da Figura 3, em que se ressaltou que o sistema rizomático se mantém vivo pela energia que é sintetizada e armazenada por ele próprio. Ou seja, é essa variedade de conexões entre pessoas, pensamentos e experiências, dentro e fora da sala de aula, que permitirá que a prática de uma educação musical rizomática se sustente, com suas próprias reservas energéticas.

Além disso, pensar em uma educação musical conectante, permite não se fechar apenas na música para explicá-la; afinal, ela não é uma experiência separada no mundo, mas conectada a uma série de outros elementos. Pode estar em conexão com conteúdos de Matemática, Geografia, História, Línguas, Educação Física, assim como com diversas linguagens artísticas: Teatro, Dança, Pintura, Escultura, Poesia e outras.

Nesse sentido, cabe chamar atenção para as desconexões que ocorrem no seio da própria Música. Leitura musical, percepção, performance, composição, teoria, improvisação, história, música erudita, música popular, música étnica, solfejo, são elementos que, na maior

parte das vezes, são tratados de maneira dissociada, em forma de cursos ou matérias distintas, quando, na verdade, poderiam ser tratados de maneira integrada.

Assim, merece destaque o fato de que dentro da própria Música existem conexões entre linguagens musicais, caso contrário não haveria possibilidade de considerar todas elas parte de um mesmo campo de estudo e prática.

Tal constatação possibilita traçar caminhos que auxiliem mostrar aos alunos que, a despeito do que gostem de ouvir ou não, existem muitas outras músicas, que têm elementos comuns com as ouvidas por eles, questão abordada no primeiro capítulo desta Dissertação.

No que se refere ao acesso a essa variedade de músicas, a conectividade aparece mais uma vez como suporte, no sentido atual de *www – world wide web* –, em que, por meio da *Internet*, é possível ter acesso a uma infinidade de gravações, composições e interpretações musicais, assim como a uma gama considerável de informações conceituais acerca da linguagem da música.

Pensa-se em quanto tem se transformado a relação do aluno – e do ser humano – com a música por meio da ampliação do acesso às escutas musicais, aspecto que pode influenciar, positivamente, as tarefas relativas à educação musical, quando bem orientado.

Exemplo disso é a gama de sugestões de *links* fornecidos por redes virtuais, como o *Youtube*, em conexão com uma palavra-chave procurada. Diversas vezes, ouvem-se músicas, a que nunca se pensou escutar, apenas seguindo as sugestões oferecidas por esses *sites*. Dessa forma, um vasto repertório pode ser explorado, a depender da curiosidade do ouvinte.

Colocando uma fermata no que se refere ao princípio de conexão, destaca-se, especialmente, que a música não é uma linguagem isolada e, por consequência, não deve ser ensinada fora de um contexto em que conexões permanentes acontecem. Ela se confunde e se conecta com a vida, como sabiamamente a tratavam os povos ancestrais. A máxima de Schafer (2011, p.265), de que vida deve ser arte e arte deve ser vida, é válida.

2.3.2 Princípio de Heterogeneidade: por uma educação musical heterogênea

Como qualquer conexão é possível em um rizoma, seria equivocado pensar em homogeneidade, pois aquilo que parece ser simples remete a muitos pontos diferentes de conectividade. Por esse e por outros fatores, talvez, Deleuze e Guattari (2011) tenham integrado os princípios de conexão e de heterogeneidade em uma única explicação.

Ao falar da língua-rizoma, os autores afirmam que “não existe língua em si, nem universalidade da linguagem, mas um concurso de dialetos, de patoás, de gírias, de línguas

especiais. Não existe locutor-auditor ideal, como também não existe comunidade linguística homogênea” (DELEUZE; GUATTARI, 2011, p.23).

Partir da ideia de heterogeneidade da linguagem para refletir acerca de educação musical pode parecer caótico, todavia, ao se pensar, por exemplo, que cada pessoa define e entende música de um modo distinto, não seria equivocado tratá-la, em seu processo de ensino e aprendizagem, também, de uma maneira heterogênea.

Para alguns, a música é um fenômeno contemplativo, para outros serve para a dança, para celebrações religiosas, para malhar, para apenas ouvir, como plano de fundo, como trilha sonora e diversos significados atribuídos a ela podem coexistir em um mesmo indivíduo. Cada um compreende a música segundo as funções que são atribuídas a ela.

Ela é uma linguagem artística e, como toda linguagem, tem seus dialetos e idiomas – que podem servir para expressar, analogamente à fala, tanto física quântica quanto culinária ou futebol – que só serão compreendidos por meio da aquisição de códigos comuns utilizados por um conjunto de indivíduos.

Ao falar em heterogênesse de compreensões, não há como excluir a observação de que os sujeitos da educação também são heterogêneos. Em uma sala de aula cada aluno terá individualidades e processos de aprendizagem diferentes, porque têm origens, experiências, histórias particulares e porque, embora, provavelmente, pertençam à mesma cultura, em seus segmentos familiares ou de localização, vivem em subculturas diferentes. Como levar esses aspectos em consideração no momento de planejar uma aula, por exemplo?

Uma possibilidade é trabalhar a partir de projetos nos quais o estudante tenha oportunidade de se expressar, mostrar seus conhecimentos e desenvolver-se, tanto no que se refere a aspectos práticos, quanto intelectualmente, como destacado no primeiro capítulo, ao se tratar as práticas criativas musicais como uma maneira de se dizer no mundo, sendo a música mais um veículo de expressão dos alunos.

Na mesma linha de reflexão, pelo fato de as pessoas serem heterogêneas quanto a seus pensamentos, valores, crenças e atitudes, suas escolhas musicais, provavelmente, não serão as mesmas. A possibilidade de encontrar conexões entre elementos musicais dessas preferências pode auxiliar a delinear o processo de educação musical. Todavia, cabe ressaltar que este não é um caminho universal e dependerá de uma série de fatores inerentes ao indivíduo ou ao grupo ao qual o processo educativo-musical se destina.

Essa constatação se assemelha à metáfora da ramificação do rizoma, discutida a partir das Figuras 3 e 6. Pensar em cada indivíduo aprendiz, com suas concepções e experiências

relacionadas à música, como um filamento de onde possíveis ramificações podem brotar, ligando-se com outros filamentos, é o que permite conceber um sistema em que seres heterogêneos podem fazer parte de um organismo que funciona como reserva energética de si mesmo, como, também, ressaltado na explicação dada às Figuras 3 e 6.

Uma educação musical rizomática, nesse sentido, por não seguir um programa pré-estabelecido e agir por meio de conexões, como foi mostrado no princípio anterior, poderia abrir possibilidades para um tipo de aprendizagem que considera a heterogênesse dos indivíduos que constituem a sala de aula.

Corroborando o pensamento acerca de uma educação musical heterogênea, pode-se afirmar que cada situação na qual se dá a aprendizagem musical tem suas particularidades. Portanto, não existiria uma maneira certa e universal de ensinar música, mas muitas e diferentes formas de proceder seu ensino.

Na mesma linha de pensamento, voltando à imagem da Figura 6, representativa das touceiras de um rizoma e sua possibilidade de “reprodução” em outro terreno, torna-se plausível refletir a respeito da semelhança entre a necessidade de adaptação da planta ou parte do rizoma enxertado em outro ambiente e a inevitabilidade de se pensar nas idiossincrasias de cada indivíduo, local e tempo em que ocorre a educação musical.

Dessa forma, programas ou métodos, muitas vezes, deixam de fora uma questão importante levantada por Paulo Freire (1996, p.19), a de que não somos seres determinados, mas sim condicionados, fato este que deve ser levado em consideração em qualquer proposta de ensino e aprendizagem, principalmente ao se pensar em uma educação musical rizomática.

2.3.3 Princípio de Multiplicidade: por uma educação musical de multiplicidades

“É somente quando o múltiplo é efetivamente tratado como substantivo, multiplicidade, que ele não tem mais nenhuma relação com o uno como sujeito ou como objeto, como realidade natural ou espiritual, como imagem e mundo” (DELEUZE; GUATTARI, 2011, p.23).

Deleuze e Guattari, a partir da frase citada anteriormente, buscam chamar atenção para um fato além da impossibilidade da presença da soma de unidades na concepção de rizoma: a diferença existente entre o adjetivo “múltiplo” e o substantivo “multiplicidade”.

De acordo com o pensamento dos autores, não basta ser múltiplo, pois isso já seria o suficiente para voltar à unidade. Um sujeito, um objeto, uma realidade, uma imagem ou o mundo podem ser múltiplos, mas isso não garante que sejam multiplicidades.

Pensar em multiplicidades, como em um rizoma, é conceber linhas que fazem parte de um mesmo sistema que se sustenta mutuamente. Elas não devem ser entendidas como fios unitários, mas um conjunto de filamentos que, ao se encontrarem em um determinado plano, mudam de natureza, transformando-se em algo além da soma de linhas individuais.

Ao se ver uma planta cujo crescimento e ramificação são determinados por rizomas, não se pensa, assim como no princípio de multiplicidade, cunhado Deleuze e Guattari, na junção de sucessivos brotos, bulbos ou filamentos rizomáticos, mas em algo com uma natureza própria, além das conexões que a formaram. O bambu, a samambaia, a cana-de-açúcar, a espada-de-são-jorge são um todo, além da soma de partes unitárias.

Na música, por exemplo, o que se ouve quando se aprecia, despretensiosamente, uma composição, não é a soma de múltiplas notas musicais tocadas individualmente; não é a junção de múltiplos timbres sonoros isolados ou mesmo a conexão de uma determinada melodia a uma harmonia qualquer. Ouve-se algo que transforma a natureza desses elementos, justamente em função de não serem mais percebidos como a junção de partes unitárias ou isoladas, mas um conjunto completo com identidade própria, ideia que se aproxima da concepção de “finalidade de forma”, apresentada no primeiro capítulo desta Dissertação.

Nesse sentido, seria interessante pensar que a linguagem da música, por ser multiplicidade e se relacionar com outras linguagens artísticas, também entendidas como multiplicidades, poderia influenciar a visão que se tem hoje do componente curricular Arte no sistema educacional brasileiro, compreendendo-o como algo a mais que a junção de linhas isoladas – dança, teatro, música, artes plásticas –, mas um organismo com natureza própria, construído a partir do encontro desses fios.

O mesmo vale para cada indivíduo que, por carregar consigo uma multiplicidade de informações de suas vivências – do mundo, do país, do estado, da cidade, da escola, da família –, que influenciam, por exemplo, seus processos criativos individuais, para permanecer apenas no tema deste Estudo, deveria ser entendido como uma multiplicidade que muda constantemente por conta de novas linhas que se conectam a todo momento.

Além disso, como dito no princípio de heterogeneidade, a música, como linguagem, tem seus muitos idiomas. É constituída por uma multiplicidade de conexões, sejam elas sonoras ou externas aos sons, como relações históricas, sociais e políticas, que, sem dúvida, influenciarão a maneira de concebê-la ou entendê-la.

Dessa forma, pensando-se em conexões de elementos musicais que se dão mediante as percepções e saberes de cada indivíduo em uma determinada época e lugar, a educação musical também poderia ser pensada como multiplicidade.

Não existe uma música, uma escola, uma sala de aula ou um aluno. Existem músicas, escolas, salas de aula e alunos que, por suas conexões infindáveis, são multiplicidades. Dessa maneira, seria incoerente pensar em um único método ou processo de se vivenciar o ensino e a aprendizagem em música.

Assim, como em um rizoma, a educação musical pode ser entendida como um processo em que todos fazem parte de um organismo que se sustenta mutuamente e se transforma constantemente, a depender das conexões que são feitas no plano em que ela acontece.

Tratando-se de planos em que coisas acontecem, segundo Deleuze e Guattari (2011, p.25) “todas as multiplicidades são planas, uma vez que elas preenchem, ocupam todas as direções”. Tal afirmação se aproxima das ideias evocadas pelas Figuras 4 e 5, em que se alertou a respeito da característica dos rizomas de se espalharem horizontal e superficialmente, ocupando um espaço maior que o das raízes.

Assim, lembrando Deleuze e Guattari (2011, p.23), evoluindo por “hastes e fluxos” superficiais ou subterrâneos, mas nunca profundos, “ao longo de vales fluviais ou linhas de estrada de ferro”, espalhando-se “como manchas de óleo”, deve ser pensada uma educação musical rizomática aliada às multiplicidades.

2.3.4 Princípio de Ruptura Assignificante: por uma educação musical não linear

“Um rizoma pode ser rompido, quebrado em um lugar qualquer, e também retoma segundo uma ou outra de suas linhas e segundo outras linhas” (DELEUZE; GUATTARI, 2011, p. 25). No pensamento rizomático é possível inserir um novo tema a ser discutido em qualquer lugar; não existe um ponto de entrada ou de saída.

Nesse sentido, é interessante pensar na imagem dos bulbos da batata, conforme representação da Figura 6, ou nas gemas do bambu, destacadas na Figura 3, visto que, ao longo da extensão dos rizomas dessas plantas, enxergam-se brotamentos que surgem em um local qualquer e, a partir dali, novas conexões são possíveis. Ainda, ao se observar os ramos de um morangueiro, como os da Figura 4, é improvável definir onde eles começam ou terminam, assim como é impossível especificar o local onde surgirá uma nova ramificação.

Essa ideia de ruptura se torna clara ao se pensar, também, que, ao longo do processo de estudo e interpretação de uma peça musical, um músico, mesmo decodificando as informações escritas pelo compositor, muitas vezes, precisa abandoná-la por perceber que ainda não possui as habilidades técnicas ou interpretativas necessárias para executá-la.

Nesse período de afastamento, poderá conhecer obras do mesmo compositor ou de outros, de estilo semelhante ou diferente, de fase histórica próxima ou distante e, por consequência, depois de um período em que colhe informações e adquire conhecimentos, aparentemente desconectados da peça não executada inicialmente, retorna a ela e consegue interpretá-la de acordo com a sua intenção.

Nesse caso, por processos de ruptura assignificante, o intérprete se afastou do terreno onde estava, foi a outros que modificaram sua percepção e retornou ao território inicial, porém, transformado pelas experiências vividas durante o período de afastamento. Deleuze e Guattari (2011, p.25-26) chamam esse processo de desterritorialização e reterritorialização.

É possível se afastar de um conteúdo para retomá-lo, futuramente, com uma visão diferenciada; uma fuga do traço linear do aprendizado para buscar respostas e melhor entendimento em diversas áreas, muitas vezes, fora da música. Lembre-se que, para Deleuze e Guattari, assuntos que se afastam e depois se aproximam estão sempre presos uns aos outros por meio de fios conectores.

Na mesma linha de pensamento, é preciso, muitas vezes, durante uma aula, realizar desterritorializações para entender, por exemplo, a situação política, econômica, social e religiosa vivida em uma determinada época, de modo a compreender a música produzida naquele período, reterritorializando-a.

Por não ter lugar certo para iniciar ou um ponto final, predeterminado, a se alcançar, a educação musical rizomática dá espaço para a experimentação e descoberta de novas possibilidades, pois abre caminho para a busca de soluções para os problemas que se apresentam no processo de aprendizagem musical, situação comum quando se trabalha com práticas criativas, como foi ressaltado no capítulo anterior.

Chamar atenção para esse fato requer perceber a importância dada pela educação musical rizomática muito mais aos processos do que aos fins. De fato, a aprendizagem se dá, na maior parte das vezes, no percurso de desterritorialização e reterritorialização e não no resultado final.

Não está na ideia de ruptura e “caos”, o problema dessa visão de educação musical, mas uma de suas características mais importantes, já que apresenta uma fuga do traço linear

que acompanha o processo de educação convencional. Não se questiona essa estrutura no que se refere aos métodos utilizados para alcançar seus objetivos – técnicos, geralmente, e muito importantes –, mas chama-se atenção para outra possibilidade – rizomática –, que, também, se apresenta comum no campo da música, como tem sido exposto até agora.

Dessa forma, em uma educação musical rizomática, o que conduz o sistema de ensino e aprendizagem musicais são as relações de ruptura e conexão, o que cria uma dinâmica própria para cada situação, devido ao fato de a força motriz ser encontrada nas curiosidades, experiências e dúvidas dos alunos, bem como nas situações de instigação e proposições de sondagem, oferecidas pelo professor.

2.3.5 Princípio de Cartografia: por uma educação musical mapeável

Deleuze e Guattari (2011, p.30) apresentam o rizoma como um “mapa aberto”, passível de ser ligado em diversas dimensões, “desmontável, reversível, suscetível de receber modificações constantemente”. Segundo os filósofos, “ele pode ser rasgado, revertido, adaptar-se a montagens de qualquer natureza, ser preparado por um indivíduo, um grupo, uma formação social” (DELEUZE; GUATTARI, 2011, p.30).

Mais do que isso, ambos os pensadores trazem o mapa rizomático como um terreno “voltado para uma experimentação ancorada no real” (DELEUZE; GUATTARI, 2011, p.30).

Nesse sentido, os procedimentos a serem adotados, bem como as escolhas e as percepções dos alunos e dos professores, são atitudes de mapeamento de possibilidades vividas em tempo real no processo de aprendizagem. Utilizar-se dos conhecimentos dos alunos para criar trajetórias para o ensino é uma tarefa que requer do professor a capacidade de mapear e perceber os interesses desses estudantes. Isso leva à concepção de mapas com múltiplas entradas e saídas, como destacado no princípio de ruptura assignificante.

O professor não é mais o detentor de todas as escolhas para solução dos problemas. O mapeamento ratifica a necessidade de o próprio aluno traçar os caminhos para o seu aprendizado. O professor agirá como um organizador e facilitador dos trajetos a serem percorridos nesse mapa da aprendizagem musical.

Assim, exige-se do professor habilidades para mapear os acontecimentos da sala de aula, bem como criatividade para partir de assuntos diversos e produzir atitudes de ensino e aprendizagem.

A característica de estar ancorado no real é uma das mais simples, porém relevante, da educação musical rizomática, pois, ao contrário de metodologias convencionais que buscam o

ensino de conteúdos por métodos dados *a priori*, nesta visão, os conhecimentos e as metodologias construir-se-ão no fazer educacional musical; daí a necessidade de mapear a realidade dessas situações.

Essa concepção se aproxima da ideia de superficialidade do rizoma, destacada na Figura 5, em que se chamou atenção para o fato de, por estarem próximos à superfície e não serem profundos, não se fixarem como raízes, desconsiderando o terreno onde se encontram. Os nutrientes que sustentam um rizoma estão nessa superfície e são armazenados e sintetizados pelo próprio sistema.

Ao refletir a respeito do ensino de música, pode-se afirmar que o processo de mapeamento também faz parte da trajetória da aprendizagem e fazer musicais. Por exemplo, um músico ao pegar uma partitura procura mapear todas as informações oferecidas por ela – título, nome do compositor, época em que foi escrita, tonalidade, dinâmicas, tessitura, sinais de expressão, dentre outros elementos.

Ao iniciar seus estudos acerca da peça, o intérprete irá executá-la para conhecer suas dificuldades e delineações musicais. A partir daí, traçará caminhos para tocá-la da melhor maneira possível. Todo esse processo exige do músico uma experimentação das diversas possibilidades de como trechos e passagens específicas da música podem ser executados até, finalmente, ter mapeado e traçado as linhas que conduzirão à execução, por ele, considerada ideal para a peça em questão.

Outro fato a ser considerado é que tais tarefas não ocorrem de maneira simples ou rápida. Ao contrário, a preparação para execução de uma obra musical pode durar dias, meses ou até anos, devido, muitas vezes, à necessidade de rupturas assignificantes do processo, como destacado anteriormente, por meio do princípio de ruptura assignificante.

Além disso, retomando um dos assuntos discutidos no primeiro capítulo desta Dissertação, salienta-se que a escuta e a criação musicais são, também, processos de mapeamento e cartografia de sons.

Ao criar a sua própria música, o aluno, assim como o compositor, necessita mapear as possibilidades sonoras dos materiais com os quais deseja trabalhar. Não é necessário utilizar todos os sons possíveis vindos de uma fonte sonora. Paynter, por exemplo, sugere que sejam usados poucos sons, mas que se encontre maneiras de torná-los interessantes para quem os ouve. É necessário um caminho de experimentação das possibilidades sonoras. Experimentar é mapear, é testar.

Também, juntar sons para fazer uma composição, exige, como defendido por Paynter, momentos de aceitação e rejeição, montagem e desmontagem, tentativa e erro, de maneira a criar estruturas sonoras organizadas. Isso significa decidir, espacialmente, onde esses sons deverão ficar no conjunto da peça criada; é saber cartografar sons em um mapa sonoro.

Da mesma maneira que compor exige cartografias, a escuta poderia ser guiada por elas. A pessoa que ouve uma composição, por meio de sua percepção, desenha mapas sonoros. Ela conecta sons, associa padrões sonoros, mapeia os instrumentos que estão sendo tocados, desenha imagens sonoras. Ela faz isso experimentando os sons, auditivamente, por meio de sua imaginação, escuta interior e percepção.

Cada escuta será diferente, já que o mapa se renova, uma vez que sempre existirá a possibilidade de se ouvir algo que não havia sido percebido. De fato, trata-se de uma escuta como mapa aberto, sempre passível de serem acrescentados novos territórios de escuta ou reterritorializações do que já se tinha ouvido.

Por que não pensar nessas idiossincrasias relativas à música, ao considerar o mapeamento do processo músico-educacional?

Pensar rizomaticamente pode ajudar a diminuir a distância entre o fazer musical e a aquisição de conhecimentos, pois, como descrito neste princípio do rizoma, partir-se-á de um mapeamento dos interesses dos alunos e das situações vividas por eles, de forma a traçar caminhos para compreender aspectos da linguagem da música e adquirir habilidades inerentes ao fazer musical.

2.3.6 Princípio de Decalcomania: por uma educação musical adaptável aos contextos

Decalcomania é o processo artístico de reprodução ou transferência de imagens ou padrões, em que se calca – comprime – o material já estampado sobre a superfície em que se pretende reproduzi-lo.

Dessa forma, em decalcomania, uma superfície com uma imagem é pressionada contra outra superfície e, depois, ambas são separadas, de maneira a formar duplicatas exatas. Todavia, é fácil perceber que essa dupla de imagens irá diferir na mesma proporção em que variar a textura, a porosidade, a cor e a densidade do material em que ela é decalcada. Ainda, poderá divergir a depender da pressão que será feita sobre o material, para que ele seja reproduzido.

Como ressalta Keith Hamon:

Em decalcomania, o padrão NÃO é *transferido* de uma coisa para outra. *Transferir* é uma forma habitual de falar que obscurece uma visão mais profunda. Apenas em sua forma mais básica e popular de decalques, em que a imagem é removida de um papel especial e toda e inalterada, aplicada a uma nova superfície, faz-se decalcomania reduzida a uma mera transferência de padrão. Infelizmente, esta é a metáfora dominante na aprendizagem tradicional e na educação: um padrão de conhecimento é transferido todo e inalterado a partir de uma fonte em um novo cérebro, que, então, terá um novo padrão de conhecimento. Isto é fundamentalmente errado e leva a todos os tipos de estratégias e teorias pedagógicas contraproducentes. Em vez disso, decalcomania desperta padrões em ambas as estruturas. Quando um artista pressiona algum meio – pintura, por exemplo – entre duas superfícies – digamos, pano e papel – o ato de apertar e soltar a tinta cria um padrão tanto no pano quanto no papel. Os dois padrões podem, muito bem, ser auto semelhantes, mas é altamente improvável que sejam duplicatas exatas⁴⁶. (HAMON, 2011, grifos do autor, T.N.)

É por meio de uma produção nova, mas não de uma reprodução, que Deleuze e Guattari, também, defendem o princípio de decalcomania. Por mais que um mapa seja construído e se tente reproduzi-lo em outro lugar, não será o mesmo, por condições idiossincráticas ao novo local onde ele é redesenhado.

Segundo os pensadores franceses, é preciso “religar os decalques ao mapa, relacionar as raízes ou as árvores a um rizoma” (DELEUZE; GUATTARI, 2011, p. 32). Talvez este seja o princípio que exige maior esforço para entendimento, pois envolve questões paradigmáticas.

É comum que os mapas rizomáticos transformem-se em raízes – remetam, não mais à multiplicidade, mas à soma de unidades. Esse é um risco que se corre, principalmente, em uma sociedade na qual a tradição é a busca de uma base fundamental, mesmo porque, esta conduz à segurança fornecida ao se trabalhar com um único centro. Seria mais coerente, segundo os autores do pensamento rizomático, que, de estruturas fixas, como raízes e árvores, brotassem rizomas.

⁴⁶ Do original em inglês: *In decalcomania, pattern is NOT transferred from one thing to another. Transfer is an habitual manner of speaking that obscures a deeper insight. Only in it's most basic and popular form of decals, where an image is removed from a special paper and applied whole and unaltered to a new surface, does decalcomania reduce to mere pattern transfer. Unfortunately, this is the dominant metaphor for traditional learning and all training: a knowledge pattern is transferred whole and unaltered from a source into a new brain which then has that new knowledge pattern. This is fundamentally wrong and leads to all sorts of counter-productive pedagogical strategies and theories. Rather, decalcomania awakens patterns in both structures. When an artist presses some medium – paint, for instance – between two surfaces – say, cloth and paper – then the act of pressing and releasing the paint creates a pattern on both the cloth and the paper. The two patterns very well may be self-similar, but they are highly unlikely to be exact duplicates.* Citação retirada de postagem feita em 01 de fevereiro de 2011 no Blog mantido pelo Educador norte-americano Keith Hamon. Disponível em: <http://idst-2215.blogspot.com.br/2011/02/decalcomania-and-cck11.html>. Acesso em: 15 nov. 2015.

As metáforas da árvore e do rizoma sugerem, dentre outras visões, maneiras de enxergar o processo de educação. Na imagem da árvore, ela está centrada em um tronco principal e tem raízes profundas de onde retira seus nutrientes; além disso, por mais que se bifurque em outros elementos semelhantes, em forma de galhos e raízes secundárias, estará sempre ligada ao tronco principal, analogamente às grandes narrativas criticadas por Jorgensen (2011, p.4), no que se refere à Educação Musical.

Uma possível imagem oposta a essa, como vem sendo descrito, é a da miríade de filamentos e bulbos pertencentes aos rizomas, que visa uma educação basicamente não linear, heterogênea, conectante, de multiplicidades e mapeável.

Assim, da mesma forma que as plantas que têm rizomas geram touceiras, que podem ser separadas e plantadas em outros terrenos, como destacado a partir da Figura 7, segundo o princípio da decalcomania, qualquer mapa traçado pode ter a mesma propriedade. Eles podem ser sobrepostos de maneira a permitir enxergar outras possibilidades não vistas imediatamente. Onde nosso olhar procura apenas “árvores”, deveria buscar rizomas. Nesse sentido, é preciso procurar na imagem da árvore a possibilidade de se enxertar rizomas.

Para Deleuze e Guattari (2011, p.33) “existem estruturas de árvore ou de raízes nos rizomas, mas, inversamente, um galho de árvore ou uma divisão de raiz podem recomeçar a brotar em rizoma” e, nesse sentido, seria interessante o professor enxergar possibilidades de bulbos em galhos e raízes, fazendo surgir possibilidades rizomáticas a partir deles.

Seria necessário encontrar espaço nas estruturas enraizadas da educação para plantar uma dessas touceiras rizomáticas que se espalham tomando o terreno de maneira horizontal. Seria necessário agir na superficialidade da situação real em que se dá a educação.

Propostas educacionais relativas à música também podem agir de maneira a decalcar possibilidades rizomáticas sobre arborescências. O fato de se propor um mapeamento dos interesses musicais dos alunos e transformar a aula de música em um ambiente de prática e experimentação, de forma que o conhecimento seja adquirido com base nesses princípios, mostra possibilidades de aproximação da educação musical com tal concepção.

O professor que permite que seu aluno descubra seu instrumento explorando-o, componha suas próprias músicas, traga sugestões de obras e insira isso na sua prática de ensino, sabendo aproveitar tais possibilidades para tratar de elementos musicais que sejam relevantes nas situações específicas decorrentes dessas escolhas, está se aproximando de uma educação musical rizomática.

Como nos lembram Deleuze e Guattari (2011, p.32), “o que o decalque reproduz do mapa ou do rizoma são somente os impasses, os bloqueios, os germes de pivô ou os pontos de estruturação”. Dessa maneira, o decalque, assim como um *post it*, estampa a possibilidade de um novo bulbo ou gema, de onde poderão surgir novos brotamentos ou filamentos. Dessa maneira, esses “impasses”, “bloqueios” e “germes de pivô”⁴⁷, encontrados ao desenhar os mapas percorridos na sala de aula, nada mais seriam do que novos pontos de estruturação de um mapa em construção contínua.

Cabe, dessa forma, manter em mente a imagem de que, nos processos inerentes à educação musical, é possível se aproximar de mapas já estruturados e consolidados, mas com a certeza de que eles jamais poderão ser reproduzidos como duplicatas exatas.

Assim, como visto no primeiro capítulo desta Dissertação, conhecer as cartografias e os mapas – neste Estudo, descritos como os fios que vem sendo puxados – existentes é de suma importância, todavia, eles devem ser pensados como decalques-rizomas e não decalques-raízes.

2.4 Mais Algumas Conexões

Ao final deste Capítulo, é necessária uma reflexão a respeito de como assuntos aparentemente desconexos podem ser interligados, no sentido de delinear caminhos para explicar estruturas de pensamento.

Como foi frisado no decorrer das colocações expostas anteriormente, não houve a intenção de criar ou descrever uma maneira inovadora de pensar os processos relativos à educação musical, mas apenas expor uma possibilidade que sempre se encontrará em processo de elaboração, estando em busca de novas conexões.

Reflexões acerca de rizoma e Educação, bem como rizoma e Educação Musical vêm sendo apresentadas por diversos autores, (ALFONSO, 2011; BRITO; DANDOLINI, 2005; CORRÊA; PREVE, 2011; GALLO, 2001; KOHAN, 2002; KROBOT; SANTOS, 2005; LINS, 2005; SANTOS, 2000; SANTOS et al, 2000a; SANTOS et al, 2000b; SANTOS, 2001; SANTOS, 2006; SANTOS, 2011; SANTOS, 2015), que, indubitavelmente, influenciaram a maneira como foram conduzidas as reflexões expostas anteriormente.

⁴⁷ Os impasses, bloqueios e germes de pivô, aos quais os autores se referem, são os bulbos presentes em algumas plantas rizomáticas, como representado na Figura 7 – ramos de uma babata –, em que a própria estrutura do rizoma produz um ponto de acúmulo de substância, que cria uma reserva energética, de onde surgem novos filamentos rizomáticos.

Todavia, decalcar pensamentos relativos à educação musical por meio de rizomas foi e continua sendo um desafio para este pesquisador, principalmente, devido à complexidade concernente às questões relativas à filosofia de Deleuze e Guattari, que, mesmo sendo reduzidas nesta Dissertação a apenas um conceito principal – rizoma –, por si só, já envolve uma miríade de interpretações e possibilidades infindáveis.

Todavia, as considerações a respeito da visão exposta ao longo deste Capítulo serviram para fundamentar um pensamento que se multiplicava, nas práticas e reflexões deste pesquisador, desde 2012 (FERREIRA; MAKINO, 2013a; FERREIRA; MAKINO, 2013b; FERREIRA, 2014a; FERREIRA, 2014b; FERREIRA, 2014c).

Sendo assim, termina-se este Capítulo com um novo desafio: continuar pelos percursos e concepções acerca do que foi pensado, escrito e sistematizado, principalmente no que se refere à prática de uma educação musical basicamente não linear, heterogênea, conectante, de multiplicidades, mapeável e adaptável aos contextos, como se buscará descrever e analisar na Segunda Parte desta Dissertação – *Trançando e desfiando fios: Pesquisa de Campo e análise de dados*.

SEGUNDA PARTE

TRANÇANDO E DESFIANDO FIOS: **Pesquisa de Campo e Análise de Dados**

A Velha Fiando

4 de julho de 2015 – Facebook – Algum lugar da “rede”

A maior rede social do mundo: mais de um bilhão e meio de usuários, sendo oitenta e três milhões, brasileiros. Um perfil: oitocentos e setenta e um amigos, cento e duas fotos, doze vídeos. Uma postagem: setenta e quatro curtidas, doze comentários, um compartilhamento e um link. A maior rede de compartilhamento de vídeos do mundo: um vídeo, mil novecentas e seis visualizações, dezessete curtidas. Uma música: dois compositores, uma cantora, um violonista, um guitarrista, um baterista, um contrabaixista...

<i>“[...] E a velha fiando</i>	<i>E a desfiar</i>
<i>Ela tem que fiar</i>	<i>Noites a fio</i>
<i>Ela tem que tecer</i>	<i>Volta a trançar</i>
<i>Não dá pra confiar</i>	<i>Seu desafio</i>
<i>Que amanhã</i>	<i>Tecer a melhor teia</i>
<i>Vai amanhecer</i>	<i>Admirável interminável véu</i>
<i>Tem que tentar</i>	<i>Tem sido o que ela faz</i>
<i>Té onde der</i>	<i>Tecer o que viveu</i>
<i>Té onde sonha uma mulher</i>	<i>Uma odisseia</i>
<i>Enquanto ainda puder</i>	<i>Que não volta mais</i>
<i>Vive a trançar</i>	<i>Tecido é o que ela faz”</i>
<i>Fio por fio</i>	<i>(Dante Ozzetti e Luiz Tatit)</i>

(Tiago Teixeira Ferreira, 2015)

Assim como a canção de Dante Ozzetti e Luiz Tatit surgiu, no fiar desta Pesquisa, das conexões intermináveis do mundo virtual da atualidade, na Segunda Parte desta Dissertação serão apresentadas as muitas conexões relativas à Pesquisa de Campo deste Estudo.

A imagem da velha fiando pode suscitar, no mínimo, duas interpretações. Primeiro, a da persistência. Aquela que se relaciona ao fato de nunca se desistir de trançar, fio por fio, seja qual for a trama que se está construindo. Um fiar constante, buscando tecer a melhor teia que se pode fazer.

Segundo, à da reflexão acerca do tecido que foi fiado com suas próprias mãos. Um véu admirável, porque seu, mas construído com fios de vários outros, trançados em uma odisseia que não se repetirá jamais. Tece-se, mas, ao mesmo tempo, é preciso entender como se é tecido, sendo, por conta disso, necessário, muitas vezes, desfiar o que foi feito, noites a fio.

Assim, no Capítulo 3 – *A Pesquisa de Campo: trançando fios* –, em analogia à primeira interpretação da velha que fia, será exposta como foi trançada a Pesquisa de Campo deste Estudo, dando prioridade aos relatos dos onze encontros tidos com os alunos participantes da Pesquisa.

No Capítulo 4 – *Análise de dados: desfiando fios* –, assim como a velha que desfia, noites a fio, a trama construída por si, serão desfiadas algumas reflexões acerca de como foram trançadas as aulas da Pesquisa de Campo, bem como se buscará compreender porque elas se constituíram uma odisseia de conexões únicas.

Foram vinte alunos, um pesquisador, uma Sala de Música, uma professora de Música, cinco composições elaboradas GRADATIVAMENTE, dez jogos, seis Rodas de Conversa, quatro Diálogos em Classe, onze Encontros, três canções sobrepostas, um gato, um rato, uma tempestade, quatro propriedades dos sons, duas escutas comparativas, ostinatos, polifonias, muitas garrafas vazias, um aplicativo de celular, três tarefas de escuta, uma Caixa de Palavras, quatro Etapas das Oficinas de Música, um Desafio de Escuta, três jogos de grafia sonora, duas apreciações musicais e muitas outras conexões.

CAPÍTULO 3

A PESQUISA CAMPO:

Trançando Fios

Neste Capítulo serão apresentados os relatos das aulas da Pesquisa de Campo deste Estudo na ordem cronológica em que aconteceram, de maneira a descrever, sumariamente, as atividades realizadas em cada um dos encontros com a turma participante da Pesquisa.

Para a montagem desses relatos foram utilizadas diversas fontes de dados, destacando-se, principalmente, as gravações e transcrições das rodas de conversas; o diário de bordo deste pesquisador; os roteiros de aula; e as observações feitas durante os encontros.

Antes dos relatos, todavia, serão apresentadas informações relativas à escolha do local onde foi desenvolvida a Pesquisa, bem como algumas características inerentes aos sujeitos participantes do Estudo.

Em seguida, será descrita a maneira como se concebeu a organização das aulas da Pesquisa de Campo, ressaltando-se as etapas das Oficinas de Música, utilizadas como ferramenta estruturadora dos encontros com a turma participante da Pesquisa.

Posteriormente, serão trazidos os onze relatos das aulas realizadas ao longo do segundo semestre de 2015 na Escola de Educação Básica da Fundação Instituto Tecnológico de Osasco.

3.1 ***Locus e Sujeitos da Pesquisa***

Com relação ao local onde foi aplicada a Pesquisa de Campo, faz-se necessário dizer que, inicialmente, o presente Estudo seria realizado, no primeiro semestre de 2015, na Escola Estadual Professora Lucy Anna Carrozo Latorre, situada na cidade de Osasco, tendo, até, ocorrido uma aula referente à Pesquisa na referida escola.

Todavia, por ocasião da greve dos professores, que afetou as escolas estaduais do Estado de São Paulo no ano de 2015, foi necessário definir outro local para a realização da Pesquisa de Campo, uma vez que, após alguns meses de espera, a nominada escola ainda não havia retomado suas atividades.

A escolha do primeiro *locus* e sujeitos de investigação se deu devido ao fato de as considerações iniciais para a realização deste Estudo terem surgido na referida escola, durante a aplicação da Pesquisa de Campo do TCC deste pesquisador – *Música na sala de aula: um arquipélago interligado por pontes*. O presente Estudo, então, daria continuidade às atividades realizadas no colégio no ano de 2013, com turmas do Ensino Fundamental II.

Todavia, tendo em vista o impedimento relatado anteriormente, procurou-se uma escola particular que aceitasse participar da Pesquisa de Campo, visto que outras instituições

de ensino públicas estaduais estariam com o mesmo problema da Escola Estadual Professora Lucy Anna Carrozo Latorre.

A Escola de Educação Básica da Fundação Instituto Tecnológico de Osasco, Unidade 2, aceitou participar da Pesquisa. Trata-se de entidade particular, mantida pela Fundação Instituto Tecnológico de Osasco – FITO –, organização autônoma, com personalidade jurídica própria, dotada de plena autonomia administrativa e financeira, com privativa competência para a gestão de seus bens e recursos, porém vinculada à administração pública indireta do Município de Osasco.

A escola, localizada à Avenida Getúlio Vargas, 990, Jardim Piratininga, bairro residencial da Zona Norte da cidade de Osasco, atende a um público de classe média, oferecendo, além do Ensino Fundamental, o Ensino Médio e a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, na área de Administração.

A escola participante da Pesquisa tem como componente curricular do Ensino Fundamental I duas aulas semanais de Música, ministradas por um docente especialista, a professora Roseli Olah⁴⁸, a qual, devidamente autorizada pela administração da FITO, mediante proposta apresentada ao Diretor Dario Vieira de Oliveira Filho, cedeu uma das aulas semanais de uma de suas turmas para a realização do projeto *Criando Música na Escola: recriando o mundo sonoro da sala de aula*.

Assim, a Pesquisa de Campo deste Estudo foi realizada com a classe do 5º Ano Vespertino do Ensino Fundamental I da destacada Unidade da FITO. Optou-se por um caso específico – apenas uma turma – por julgar que o envolvimento com casos múltiplos seria inviável diante do tempo para a coleta e posterior análise de dados, devido ao atraso no cronograma da Pesquisa, por conta da greve dos professores da rede estadual de São Paulo.

Portanto, o projeto foi desenvolvido com vinte alunos, entre 9 e 10 anos de idade, da referida turma do Ensino Fundamental I, no segundo semestre de 2015. A professora especialista permaneceu com uma das aulas de Música – terças-feiras – e este pesquisador desenvolveu as oficinas da Pesquisa na outra aula semanal – quintas-feiras –, tendo havido adaptações nessa combinação por conta das necessidades da Instituição e da docente responsável pelas aulas de Música.

⁴⁸ Roseli Aparecida Lopes Barros Olah é formada em Pedagogia pela UNIBAN, em Música pela Faculdade Paulista de Artes e é Pós-graduada em Artes Cênicas e Musicoterapia pela Faculdade Paulista de Artes. Atualmente atua como musicoterapeuta e professora de Artes Cênicas na Prefeitura Municipal de Barueri, além de ser professora de Música na Escola de Educação Básica da Fundação Instituto Tecnológico de Osasco.

Cabe destacar que, pelo fato de a escola ter a disciplina Música como componente curricular do Ensino Fundamental I, os alunos participantes da Pesquisa, que estavam no último ano desse ciclo, haviam tido aulas dessa linguagem nos quatro anos precedentes ao desenvolvimento do Projeto já nomeado.

A professora de Música relatou, ainda, que os estudantes, em sua maior parte, estavam na referida escola desde a Educação Infantil e, por consequência, já faziam aulas de Música com ela há mais de quatro anos, desenvolvendo atividades de musicalização, além de canto coletivo, teoria musical e prática de instrumentos de percussão.

Ressalta-se, ainda, que, como diferencial em relação à grande parte das escolas, principalmente as públicas, na Unidade participante da Pesquisa havia uma sala destinada às aulas de Música, na qual foram realizados os encontros do Projeto, principalmente por ser um espaço melhor adaptado para realização de atividades de movimentação corporal e disposição espacial da turma em diversos formatos, que não o convencional das salas de aula comuns, em fileiras.

Portanto, nos relatos a seguir, quando for usado o termo sala de aula, será em referência à Sala de Música da escola já nomeada (Figura 8).



Figura 8 – Foto da Sala de Música.

Fonte: Arquivo do Pesquisador. Fotografia retirada em 13 de agosto de 2015.

3.2 Organização dos Encontros: as etapas das Oficinas de Música

“A Oficina não é uma receita pronta, mas uma proposta de trabalho criativo tanto para o aluno quanto para o professor”.

(Maura Penna, 1986, p.50)

Com base no que foi descrito no primeiro capítulo desta Dissertação, as aulas foram pensadas em formatos de oficinas – *workshops* – com exceção dos dois primeiros encontros, em que se priorizaram jogos de avaliação diagnóstica, bem como a elaboração, junto à turma, de uma definição inicial da palavra música.

Todavia, mesmo Paynter (1992) tendo descrito diversas características inerentes aos *workshops*, como destacado no Capítulo 1, sentiu-se necessidade de uma sistematização mais bem detalhada da estrutura das oficinas.

A fim de atender a essa necessidade, encontrou-se, no movimento coordenado pelo Departamento de Música da Universidade de Brasília – UnB –, que culminou na criação das Oficinas Básicas de Música no final da década de 1960, uma organização mais bem detalhada das fases que serviram de base para o trabalho de criação musical vivenciado nesta Pesquisa.

Assim, a partir do estudo desenvolvido por Campos (1988), que buscou, entre outros objetivos, caracterizar as Oficinas de Música quanto à metodologia empregada pelos educadores ligados ao Departamento de Música da UnB, foram utilizadas as quatro etapas das Oficinas de Música sugeridas pela autora em sua investigação:

- Etapa de Sensibilização, Conscientização, Descondicionamento ou “Definições básicas” (CAMPOS, 1988, p.85). Nessa fase inicial, diversos tipos de atividades podem ser realizadas, desde aquelas relacionadas à sensibilização em relação à realidade sonora circundante, à conscientização das propriedades dos sons, do silêncio, até atividades de escuta e jogos preparativos para tarefas a serem realizadas na Oficina.
- Etapa de Experimentação (CAMPOS, 1988, p.85). Nesse estágio prioriza-se o descobrimento, exploração e manipulação de fontes sonoras, a ampliação do repertório de instrumentos e de suas possibilidades sonoras, jogos de comunicação sonora em grupo, exercícios de improvisação, assim como podem ser criados padrões sonoros.
- Etapa de Estruturação e Representação gráfica (CAMPOS, 1988, p.86). Nessa etapa preza-se pela organização do material sonoro em função de diferentes parâmetros, testando-o em ideias musicais. São criadas estruturas sonoras mais complexas, testa-se

e se define a forma musical da composição, assim como registram-se as ideias em notação gráfica, de maneira que outras pessoas possam realizá-las. Pode, ainda, haver a verificação da eficácia da notação grafada e sua reelaboração, bem como a gravação da composição criada, servindo, também, como forma de registro.

- Etapa de Avaliação (CAMPOS, 1988, p.86). Fase dedicada à avaliação do resultado composicional final, à escuta da peça gravada, à análise da interpretação, à discussão no que tange às ferramentas e processos utilizados, às sugestões de melhoria e possível reinterpretação da composição, a ser feita a partir das críticas levantadas.

A partir do conhecimento dessas etapas, bem como das características dos *workshops*, tomadas de Paynter (1992), foram estruturadas as propostas de práticas criativas em música, desenvolvidas na Pesquisa de Campo deste Estudo.

Todavia, uma ressalva se faz necessária: por mais que se tenha buscado uma organização no processo de trabalho das propostas pedagógicas de Paynter, não é a intenção desta Dissertação afirmar que as atividades de práticas criativas devam seguir um método de ação fechado, passos imutáveis e resultado final concebido *à priori*.

Muito pelo contrário, as etapas sugeridas anteriormente foram tomadas como possíveis caminhos e não foram seguidas rigidamente, tendo sua utilização sido condicionada aos objetivos pensados para cada oficina, bem como às necessidades e à realidade do grupo com o qual foi desenvolvida a Pesquisa de Campo.

Destaca-se, ainda, que, à cada encontro desta Pesquisa foi dado um nome ou título, estratégia adotada por este pesquisador para manter em mente, durante o planejamento e a execução das aulas, fios norteadores bem definidos.

Apresenta-se, a seguir, um quadro dos onze encontros realizados com a turma participante deste Estudo. Ele serve para que se tenha uma visão geral de como se organizaram as aulas da Pesquisa de Campo, ao longo do segundo semestre de 2015; quais atividades foram desenvolvidas; bem como expõe a relação dessas atividades com as etapas das Oficinas de Música, destacadas anteriormente (Quadro 1).

	Data	Nome da Oficina	Atividades Desenvolvidas	Etapas das Oficinas
Aulas Iniciais	13 ago.	Avaliação Diagnóstica	Jogos 1, 2 e 3	Sensibilização e Conscientização
			Caixa de Palavras	
	20 ago.	Música?! O que é isso?	Jogos 4 e 5	Conscientização e Sensibilização
			Roda de Conversa 1	Definições Básicas
1º Projeto de Criação	10 set.	(Dez)Organizando Sons	Jogo 6	Conscientização
			Tarefa de Escuta 1	Sensibilização e Descondicionamento
			Jogo 7 – Primeira Composição	Experimentação, Estruturação, Representação Gráfica e Registro Sonoro
	17 set.	Registrando Sons	Jogo 8	Representação Gráfica, Descondicionamento e Conscientização
			Roda de Conversa 2	Definições Básicas
	24 set.	Ensaando Sons	Ensaio da Primeira Composição	Avaliação, Estruturação, Representação Gráfica e Registro Sonoro
			Roda de Conversa 3	Avaliação
	29 set.	Significando Sons	Escuta Comparativa	Descondicionamento
			Jogo 9 e Roda de Conversa 4	Conscientização e Definições Básicas
2º Projeto de Criação			01 out.	Um Gato, um Rato, uma Polifonia
	Segunda Composição	Experimentação, Estruturação e Registro Sonoro		
	22 out.	Um Dinâmica de Intensidade	Grafia Sonora	Representação Gráfica e Definições Básicas
			Criação com Sinais de Intensidade	Experimentação, Estruturação, Representação Gráfica e Avaliação
17 nov.	Quando Olhei o Gato, o Cravo, a Rosa, eu Perguntei: por que tamanha confusão?	Grafia Sonora	Representação Gráfica	
		Reinterpretação da Segunda Composição	Experimentação e Avaliação	
		Desafio de Escuta	Descondicionamento e Avaliação	
3º Projeto de Criação	26 nov.	Uma Composição à Altura	Jogo 10	Conscientização e Sensibilização
			Roda de Conversa 5	Experimentação e Definições Básicas
			Terceira Composição	Experimentação, Estruturação, Registro Sonoro e Avaliação
			Quarta Composição	Definições Básicas, Experimentação, Estruturação e Avaliação
			Improvisação	Experimentação
Aula Final	01 dez.	Arrematando Fios	Roda de Conversa 6	Conscientização e Definições Básicas
			Avaliação das Composições	Avaliação, Conscientização e Definições Básicas
			Tarefa de Escuta 3	Sensibilização, Definições Básicas e Descondicionamento
			Quinta Composição	Experimentação, Estruturação e Registro Sonoro
			Entrega de Certificado	

Quadro 1 – Organização dos encontros.

Fonte: Autoria própria (2016).

3.3 Avaliação Diagnóstica

Primeiro Encontro – 13 de agosto de 2015

Os objetivos do Primeiro Encontro foram me apresentar aos alunos; falar a respeito do projeto que seria desenvolvido ao longo do semestre; recolher as cartas de Consentimento Livre e Esclarecido entregues a eles pela professora de Música, com o objetivo de obter autorização das famílias para aplicação da Pesquisa; realizar alguns jogos musicais de interação e sensibilização; e conhecer os gostos musicais dos estudantes.

Foram realizados três jogos musicais coletivos (Jogos 1, 2 e 3 – Anexo 1) bastante importantes como ferramenta de concentração, visto que os alunos vinham da aula de Educação Física direto para a de Música. Nesse sentido, observou-se que a utilização de jogos de concentração e sensibilização no início dos encontros poderia ser primordial, dependendo das propostas a serem realizadas posteriormente. Além disso, tais jogos foram o ponto de partida da avaliação diagnóstica realizada com a turma.

A segunda parte da primeira aula foi destinada a realizar uma atividade que chamei de Caixa de Palavras, uma espécie de questionário coletivo, dinâmico e lúdico. O interesse estava em saber o que os participantes da Pesquisa relacionavam com a palavra música, conhecer seus gostos musicais e identificar outras informações musicais conhecidas por eles.

Minha hipótese era que: “saber o que os alunos gostam de ouvir e identificar o que eles conhecem, por já terem ouvido, pode ser um caminho para encontrar portas para a inserção das atividades de práticas criativas inerentes à Pesquisa”. Além disso, saber essas informações poderia ser uma fonte de argumentos para demonstrar, posteriormente, que muitas das músicas ouvidas por eles tinham características em comum com as que seriam criadas em classe.

Para realizar a atividade Caixa de Palavras, foram distribuídos pequenos pedaços de papel numerados em que os alunos deveriam escrever palavras de acordo com as perguntas que lhes fossem feitas. Os papéis com as palavras escritas pelos estudantes foram depositados em uma caixa, ao final da aula.

As perguntas feitas foram:

- 1) Quais às palavras que vêm à sua cabeça quando você ouve ou pensa na palavra MÚSICA?
- 2) Que estilo musical você costuma ouvir?
- 3) Você conhece outros? Quais?

- 4) Escreva o nome de compositores ou músicos que você costuma ouvir.
- 5) Você conhece outros? Quais?
- 6) Escreva o nome de uma ou mais músicas que você costuma ouvir.

As respostas foram categorizadas e analisadas, o que levou a constatação de que os estudantes relacionavam o termo música apenas a estilos musicais e seus intérpretes; a instrumentos musicais; a termos teóricos; e a aspectos emocionais e funcionais, deixando de lado uma questão central do Estudo que seria desenvolvido com eles: o fazer musical.

Vislumbrei, dessa maneira, a necessidade de construir, junto aos alunos, uma definição de música mais abrangente que a inferida a partir das colocações deles, de modo que ela pudesse ajudá-los a compreender os trabalhos práticos que seriam desenvolvidos nas oficinas futuras.

3.4 **Música?! O que é isso?**

Segundo Encontro – 20 de agosto de 2015

Este Encontro foi marcado por dois momentos distintos. Inicialmente foi feito um jogo de concentração e outro de produção e escuta sonoras e, posteriormente, realizou-se uma roda de conversa, de modo a fazer que os alunos buscassem discutir a respeito do conceito de música, bem como construíssem, de maneira orientada, uma definição da classe para a palavra em questão.

Dos jogos iniciais destaca-se, no primeiro (Jogo 4 – Anexo 1), a importância dada à resolução coletiva de tarefas, subordinada ao tempo. Nessa proposta, a classe demonstrou facilidade em atuar em equipe, fato importante, visto que trabalhariam em conjunto nas oficinas futuras, bem como teriam que fazer isso em tempo reduzido, uma vez que as aulas tinham apenas trinta e cinco minutos de duração.

O segundo (Jogo 5 – Anexo 1), caracterizou-se pelo exercício de sensibilização e conscientização dos estudantes, com foco nas sonoridades que poderiam ser produzidas coletivamente, pela exploração de diversos recursos vocais e corporais, característica também importante, pelo fato de esta ação ser uma parte inerente ao processo de criação musical, como exposto no Capítulo 1 desta Dissertação.

Na segunda parte da aula, foi afixado no quadro-negro um cartaz com a inscrição “Música é...”, e foi solicitado aos alunos que, dentro de seus conhecimentos, procurassem completar a frase.

Ao final da discussão junto à classe (Roda de Conversa 1 – Anexo 2), em que orientei a elaboração de um conceito da palavra música que pudesse se aproximar das possíveis atividades que seriam desenvolvidas ao longo da Pesquisa de Campo, com base no referencial apresentado no primeiro capítulo desta Dissertação, a definição, construída coletivamente, foi: “Música é a junção de sons e silêncios para fazer uma composição”. A frase foi escrita em um cartaz, posteriormente afixado na lousa da sala de aula.

Enxerguei, dessa maneira, na definição de música criada coletivamente, principalmente na expressão “juntar sons e silêncios”, um ponto de partida para a primeira oficina de criação, propriamente dita.

3.5 (Dez)Organizando Sons

Terceiro Encontro – 10 de setembro de 2015

O Encontro desta semana foi o primeiro em que se pôde observar os alunos trabalhando com a exploração e manipulação de sons. Em um momento inicial, foi realizado um jogo de pensamento divergente⁴⁹, em que os alunos deveriam criar o maior número possível de funções para um objeto simples (Jogo 6 – Anexo 1), atividade preliminar ao que seria desenvolvido como tarefa principal do encontro – Jogo (Dez)Organizando Sons.

Mesmo sendo essa capacidade identificada por alguns estudiosos como uma das maneiras de avaliar o nível de criatividade das pessoas, o objetivo do jogo era apenas despertar essa potencialidade nos alunos e encorajá-los a inventar.

Após a tarefa inicial, foram colocadas algumas gravações de palavras exploradas sonoramente e “desorganizadas” de modo de desmontar seu significado original e construir outros sons⁵⁰. O desafio dos alunos era identificar qual vocábulo dava origem aos sons ouvidos⁵¹.

⁴⁹ Todd Lubart, lembra que Guilford e Torrance foram os que de maneira mais profícua defenderam essa ideia, definindo-a como um “processo que permite pesquisar de maneira pluridimensional as numerosas ideias ou respostas a partir de um simples ponto de partida” (LUBART, 2007, p.26).

⁵⁰ As gravações utilizadas com os alunos fazem parte de uma tarefa realizada na disciplina *Estudo de Repertório e suas Implicações à Educação Musical*, ministrada pela Profa. Dra. Marisa Trench de Oliveira Fonterrada, no Programa de Pós-Graduação em Música do IA-UNESP, no ano de 2014. A atividade específica que deu origem às gravações usadas foi conduzida pelo Prof. Dr. Fábio Miguel, no dia 06 de junho de 2014 e encontra-se descrita no Blog Portfólio Paynterlhand. Disponível em: <http://portfoliomusicaunesp.blogspot.com.br/p/portfolio.html>. Acesso em: 14 set. 2015.

⁵¹ Áudios disponíveis em: <https://soundcloud.com/grupo-fonterrada14>. Acesso em: 14 set. 2015.

Observou-se que a atividade de escuta dirigida foi recebida com interesse pela turma, do que inferi que tarefas desse tipo poderiam ser usadas, novamente, como ponto de partida para possíveis processos de criação futuros.

Semelhantemente à sonoridade do jogo de escuta feito, dando continuidade à aula, os estudantes realizaram uma atividade de exploração das possibilidades sonoras da palavra GRADATIVAMENTE e sua posterior organização com a finalidade de criar uma composição (Jogo 7 – Anexo 1).

Da exploração sonora feita em pequenos grupos, surgiram seis sonoridades distintas que foram compartilhadas com toda a classe (Faixas 1, 2, 3, 4, 5, 6 do CD – Anexo 7)⁵². De posse desse catálogo de sons, estimulada por perguntas orientadoras feitas por este pesquisador (Diálogo em Classe 1 – Anexo 2), a turma elaborou uma estrutura para a primeira composição, a partir da qual foi esboçada uma representação gráfica na lousa. Uma gravação, com a finalidade de acompanhar o processo de elaboração da composição, também foi realizada (Faixa 7 do CD – Anexo 7).

Ao longo desta oficina, observei a dificuldade dos alunos para descrever as sonoridades iniciais exploradas por eles. Apesar de perceberem diversas de suas características, não as sabiam explicar por meio das propriedades dos sons, como grave, agudo, forte, fraco, curto e longo, entre outras. Essa foi a mola propulsora do planejamento do encontro seguinte.

3.6 Registrando Sons

Quarto Encontro – 17 de setembro de 2015

Neste Encontro optou-se por discutir, junto a turma, a respeito de grafias sonoras e propriedades dos sons, elementos auxiliares no aprofundamento da linguagem da música, visto que, assim como a linguagem falada e escrita, a música tem uma gramática e códigos próprios que podem e devem ser estimulados durante o trabalho com os alunos.

Dessa maneira, foi realizado, como ponto de partida, um jogo de identificação de grafias sonoras (Jogo 8 – Anexo 1). Desenhei “perfis” ou “linhas” sonoras (Figura 9) a partir dos sons criados pelos alunos na primeira parte do encontro anterior. A tarefa era identificar qual representação gráfica mais se aproximava das sonoridades criadas em classe. É importante dizer que foi explicando a eles o porquê da relação feita entre as sonoridades e as grafias no

⁵² Todas as faixas do CD, que se encontra em anexo, podem ser acessadas virtualmente pelo endereço: <https://soundcloud.com/tiago-teixeira-ferreira/sets/quem-com-fio-fia-com-fio-sera-fiado>.

espaço do papel, o que desencadeou uma longa discussão a respeito da compreensão e decodificação da escrita utilizada nas representações gráficas levadas (Diálogo em Classe 2 – Anexo 2).

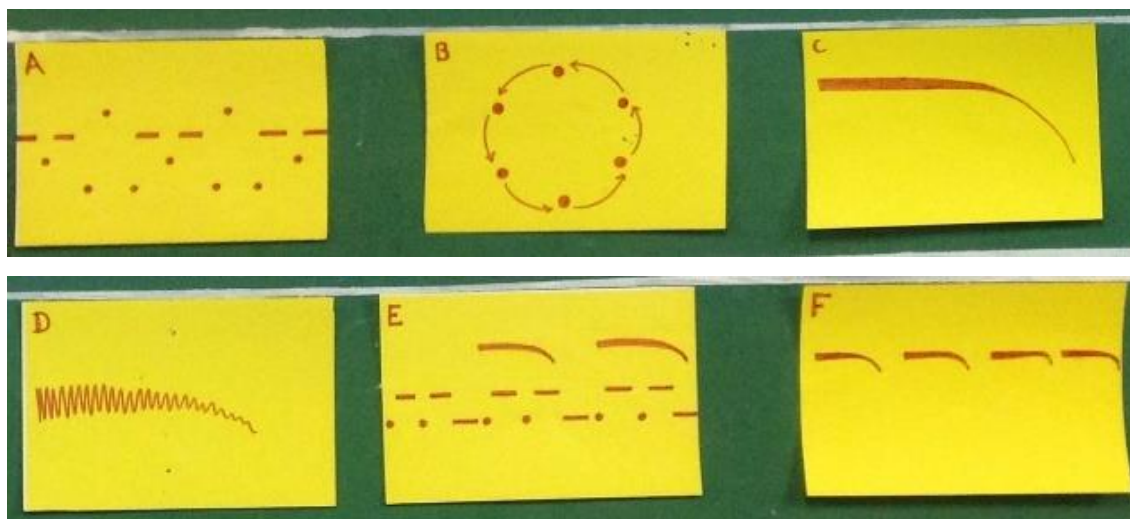


Figura 9 – Cartelas do jogo de grafias sonoras.

Fonte: Autoria própria (2015).

Dando continuidade às discussões desencadeadas a partir do Jogo 8, foi realizada uma roda de conversa na qual, por meio de perguntas desencadeadoras de reflexão, visou-se a conceituação das propriedades dos sons (Roda de Conversa 2 – Anexo 2).

Ao final da roda de conversa, uma das propriedades do som foi identificada – o timbre –, enquanto outras duas – altura e duração – foram lembradas pelos alunos por meio de relações interessantes que eles mesmos estabeleceram entre altura e tonalidade, e entre duração e tempo. A propriedade intensidade, ou algum termo que pudesse estar associado a ela, sequer foi mencionada por eles.

A partir dos termos levantados pelos alunos, foi feita uma catalogação das palavras, relacionando-as com as propriedades dos sons (Quadro 2). A partir daí, foi elaborado um jogo de categorização, utilizado em oficinas futuras, com o intuito de dar continuidade às discussões relativas às propriedades dos sons.

Altura	Duração	Intensidade	Timbre	Outros
Tom	Ritmo Batida Tempo		Sons do corpo Voz Som instrumental	Som Silêncio Audição Imaginação

Quadro 2 – Catálogo de termos elencados pelos alunos x propriedades do som.

Fonte: Autoria própria (2015).

3.7 Ensaaiando Sons

Quinto Encontro – 24 de setembro de 2015

No Encontro desta semana foi finalizada a composição iniciada na Oficina (Dez)Organizando Sons. Assim, a aula ocorreu em função do ensaio da música criada coletivamente. Todavia, antes de iniciá-lo, foi ouvida a gravação da peça em construção, realizada no Terceiro Encontro (Faixa 7 do CD – Anexo 7), para que os alunos pudessem exercitar uma leitura crítica da obra composta por eles. Com essa estratégia, todos puderam perceber que a segunda parte da composição ainda merecia reparos, pois estava imprecisa quanto às entradas e finalizações.

Com base na grafia escrita na lousa durante o processo de composição coletiva da terceira aula, elaborei uma partitura que foi afixada no quadro da Sala de Música, de maneira que a classe pudesse acompanhar, visualmente, a estrutura sonora que havia sido criada por eles (Figura 10).



Figura 10 – Representação gráfica da primeira composição.
Fonte: Autoria própria (2015).

Logo depois, a turma se organizou nos grupos necessários para o ensaio da peça e início dos trabalhos. Foi feita uma abordagem inicial da representação gráfica disposta na lousa, identificando-se qual grupo executaria cada ostinato, de maneira que todos pudessem ter uma visão geral da peça. Eles sugeriram que houvesse um regente, ao que me dispus a sê-lo, pois queria observar como todos os alunos se portavam durante o ensaio e interpretação da música, como executantes.

Foram resolvidos os problemas de execução da segunda parte da composição, à qual foi acrescentada a primeira parte, que precisou de poucos ajustes. Por fim, foi ensaiada uma *coda*, em que toda a classe executava um longo, agudo e desafinado “Ein?”, como se estivessem perguntando: “Que palavra é essa, ein?”.

Foi realizada uma gravação da composição, para que, com a posterior audição da interpretação dada a ela, os alunos pudessem ouvi-la criticamente. Desse modo, uma das alunas, ao perceber que a música era muito confusa, pois todos a cantavam forte demais, sugeriu que cada grupo começasse a cantar de maneira mais suave e fosse aumentando a intensidade aos poucos, de modo que, ao final da primeira parte da peça, ela soasse forte.

Essa discussão permitiu apresentar aos alunos os sinais utilizados na notação musical tradicional para representar as variações de intensidade, como *p* de piano, *f* de forte e o símbolo de *crescendo*. Esses sinais foram acrescentados à partitura original (Figura 11) e foi feita outra gravação (Faixa 8 do CD – Anexo 7), que respeitava as novas indicações.

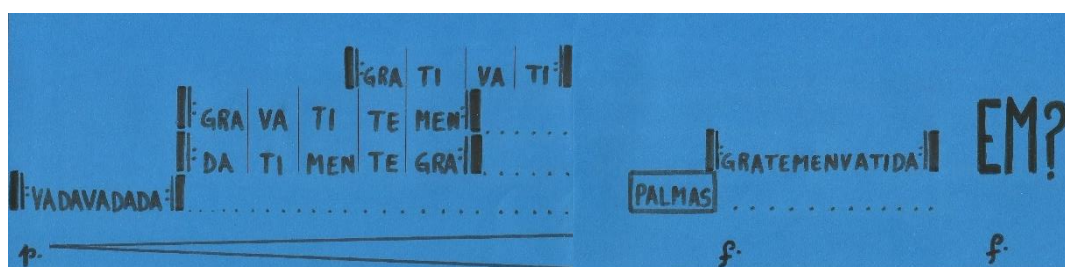


Figura 11 – Grafia da primeira composição com sinais de intensidade.
Fonte: Autoria própria (2015).

O que se observou ao final desta oficina, pelas falas e reações dos alunos, foi que, mesmo diante da necessidade de ensaiar, repetir, mudar, testar possibilidades sonoras, fazer escolhas musicais, dentre outras ações criativas realizadas durante a aula, a peça composta em classe, ainda era considerada estranha por eles, pois não se aproximava das músicas que estavam acostumados a ouvir diariamente. Essa reflexão desencadeou o planejamento da sexta aula.

3.8 Significando Sons

Sexto Encontro – 29 de setembro de 2015

No Encontro desta semana foram realizadas duas rodas de conversas e uma atividade de escuta comparativa, com o propósito de discutir e finalizar todos os assuntos surgidos durante o processo de composição, iniciado na oficina (Dez)Organizando Sons.

Inicialmente, foi escolhido, pela turma, um título para a música que havia sido finalizada no Último Encontro, qual seja: *Mistério das letras perdidas*. Em seguida, a partir da audição da gravação final feita na aula anterior, foi realizada uma roda de conversa, em que,

por meio de perguntas desencadeadoras, houve o intuito de conscientizar os alunos a respeito de aspectos não percebidos por eles, embora presentes na música composta coletivamente (Roda de Conversa 3 – Anexo 2).

Em um segundo momento, foi feita uma escuta comparativa entre uma das músicas sugeridas pelos estudantes, que fora catalogada no Primeiro Encontro por meio da atividade Caixa de Palavras, e a composição deles⁵³.

Pretendeu-se, com essa proposta, descobrir de que maneira operar com os alunos, de modo a identificarem as semelhanças e diferenças entre as duas. Um dos objetivos era levar os estudantes a perceberem que a composição feita pelo grupo poderia ajudar a entender a estrutura de alguns elementos de muitas das músicas ouvidas diariamente por eles.

A música escolhida por este pesquisador para ser usada como escuta comparativa foi *Vagalumes*⁵⁴, do grupo Pollo, em parceria com Ivo Mozart, a partir da qual os alunos perceberam diversas semelhanças com a música composta em sala de aula, tanto no que se referia à estrutura, quanto ao uso do material sonoro empregado.

Na terceira e última parte da aula, foi retomado o tema propriedades dos sons, iniciado, mas não finalizado, no Quarto Encontro. Foi feito um jogo (Jogo 9 – Anexo 1) desencadeador da Roda de Conversa 4 (Anexo 2) e, ao final, foram elaboradas definições para as propriedades sonoras, que foram afixadas na lousa da sala de aula, junto ao conceito de música, criado pela turma.

Dessa maneira, finalizou-se a série de atividades desencadeadas a partir da oficina (Dez)Organizando Sons, encerrando o Primeiro Projeto de Criação.

3.9 Um Gato, um Rato, uma Polifonia

Sétimo Encontro – 01 de outubro de 2015

Neste Encontro, optou-se por iniciar um projeto inspirado em duas linhas de ação: propriedades dos sons e polifonia. Esta última escolha partiu de uma observação feita enquanto

⁵³ A partir das respostas dadas pelos alunos à questão seis da atividade Caixa de Palavras – “Escreva o nome de uma ou mais música que você costuma ouvir” –, descrita no relato do Primeiro Encontro, foi criada uma lista com as músicas ouvidas pelos integrantes da classe, de modo que a peça escolhida como escuta comparativa para esta aula foi retirada da lista sugerida pela turma.

⁵⁴ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=kszkoFI84JU>. Acesso em: 19 out. 2015.

a professora de Música ensaiava, para uma solenidade da escola, uma peça com trechos a duas vozes, com melodias e textos distintos.

Em relação às propriedades dos sons, apesar de terem sido feitas discussões a respeito do assunto nos encontros anteriores, foi observada a necessidade de levar os alunos a vivenciarem os conceitos relativos a elas, na prática. O timbre foi a primeira escolha.

Para tanto, foi proposta uma tarefa: escutar, do CD *Dois a Dois*, do Duo Rodapião, a faixa *Duas histórias: uma de gato, outra de rato*, em que duas histórias são contadas simultaneamente. O desafio da classe era conseguir, ao final da escuta, descobrir qual era o segredo do gato e do rato. A chave da atividade era a percepção de que existiam dois timbres diferentes sobrepostos, contando histórias distintas, fato que os alunos só perceberam após algumas tentativas de escuta.

Após terem solucionado o desafio proposto inicialmente, foi sugerido à turma que a próxima composição a ser criada coletivamente utilizasse o mesmo princípio estrutural da atividade inicial, ou seja, sobreposição sonora.

A classe foi dividida em três grupos e cada um deveria escolher uma canção folclórica ou popular. Os alunos optaram pelas canções *Asa Branca*, *Atirei o pau no gato* e *O cravo e a rosa* que, após ensaiadas, foram apresentadas pelos grupos ao restante da classe.

Dando continuidade à aula, foi solicitado aos alunos que cantassem suas canções simultaneamente, como na história do gato e do rato. Para essa tarefa, toda a classe formou uma grande roda e o gravador foi colocado ao centro, para que o resultado sonoro pudesse ser gravado e ouvido posteriormente. Cada grupo podia cantar quando quisesse, sem serem conduzidos por sinais de regência.

Ao ouvirem o resultado sonoro gravado, os alunos apresentaram uma solução interessante para o problema da confusão sonora causada por todos os grupos cantando simultaneamente (Diálogo em Classe 3 – Anexo 2): sugeriram o uso da intensidade como ferramenta de organização da sobreposição das canções.

Lembrei-me de que a solução de “brincar” com as intensidades havia sido usada em uma das composições realizadas na disciplina *Estudo de repertório e suas implicações à Educação Musical*, ministrada pela Professora Marisa Fonterrada, no primeiro semestre de 2014, no Programa de Pós-Graduação em Música do Instituto de Artes da UNESP⁵⁵.

⁵⁵ Relato de aula do dia 23 de maio de 2014, no Blog Portfólio Paynterlhando. Disponível em: <http://portifoliomusicaunesp.blogspot.com.br/p/portifolio.html>. Acesso em: 16 jan. 2016.

Na atividade, usava-se a espacialidade como maneira de regência da intensidade. Os integrantes do grupo, quando dispostos em linha reta, uns ao lado dos outros, cantavam fraco. Quando alguém queria cantar forte, dava-se um passo à frente e quem continuava na linha de trás, cantava fraco. Quando outra pessoa queria cantar forte, ela dava um passo à frente e quem estava cantando forte, dava um passo para trás, voltando a cantar fraco. Assim, sem regência definida, ocorria uma execução aleatória variando solistas e acompanhamento.

Contei essa história aos alunos, que aceitaram usar o sistema de regência espacial das intensidades e, após alguns testes, criaram sua própria organização de intensidades para a composição. Foi realizada a gravação da segunda música criada pela turma, nomeada *Três em um* (Faixa 9 no CD – Anexo 7).

Nesta oficina, a proposta inicial era desenvolver o senso de polifonia a partir do timbre, mas, no decorrer das tarefas, percebeu-se a necessidade de migrar para a propriedade intensidade, visto que ela se aproximava muito mais da solução de organização sonora encontrada pela turma.

3.10 Uma Dinâmica de Intensidade

Oitavo Encontro – 22 de outubro de 2015

Nesta aula optei por trabalhar, a partir das canções escolhidas pelos alunos no encontro precedente, com grafias e execução de sinais de intensidade, pois durante aulas anteriores percebi que, devido à curta duração das mesmas, a notação musical era um ponto que estava sendo deixado de lado, intencionalmente, uma vez que descobrir maneiras de grafar os sons tomaria muito tempo, o que poderia onerar o processo de criação, ensaio e execução das composições que estavam sendo feitas.

Sendo assim, foram espalhadas, no chão da sala, cartelas com alguns sinais de dinâmica usados na notação musical tradicional (Figura 12).

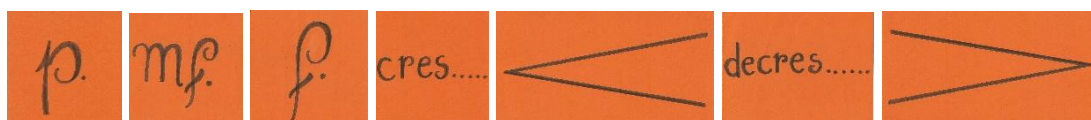


Figura 12 – Sinais de intensidade e dinâmica.
Fonte: Autoria própria (2015).

Foi demonstrado como cada um dos sinais poderia ser executado em música, usando as canções dos alunos como exemplo. Dando continuidade à atividade, foram entregues, a cada grupo, folhas com as letras das canções escolhidas por eles.

Cada grupo explorou diversas possibilidades de variação de intensidade para as músicas e, posteriormente, escreveram suas propostas embaixo da letra das canções (Figuras 13, 14 e 15). Ao final, executaram o que haviam grafado. É importante ressaltar que, embora tivessem sido bem preparados nas etapas anteriores, foi unânime a dificuldade dos grupos em cantarem as variações de intensidade que haviam escolhido.

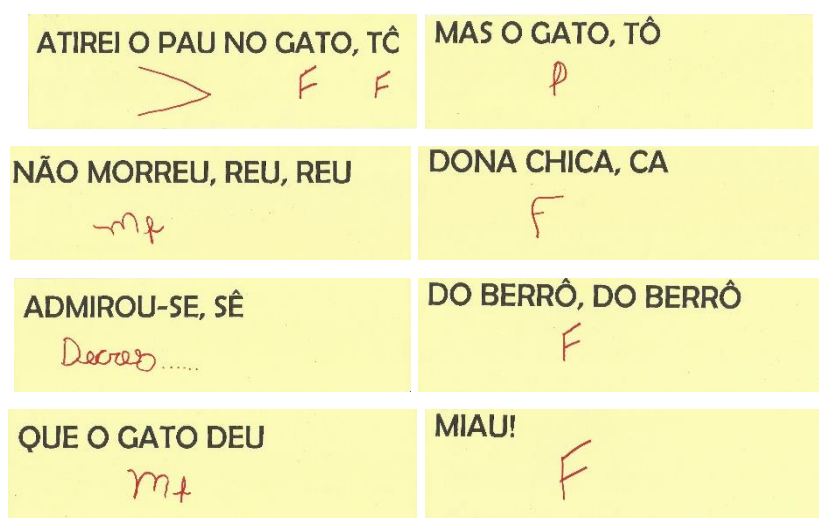


Figura 13 – Dinâmica de *Atire o pau no gato*.

Fonte: Autoria própria (2015).

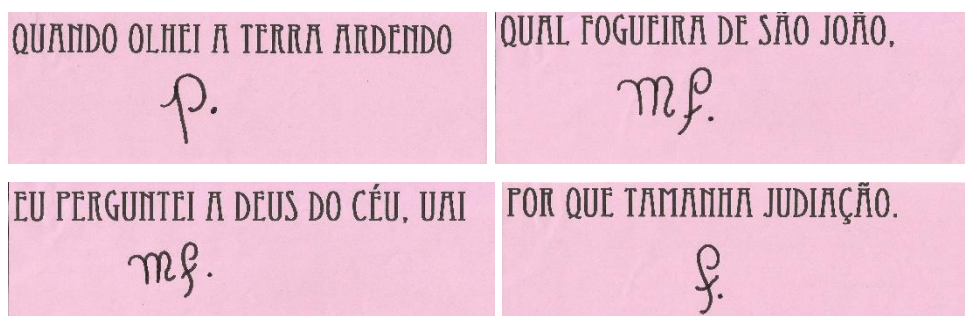


Figura 14 – Dinâmica de *Asa Branca*.

Fonte: Autoria própria (2015).

O CRAVO BRIGOU COM A ROSA <i>p.</i>	DEBAIXO DE UMA SACADA. <i>Cres...</i>
O CRAVO SAIU FERIDO <i>f.</i>	E A ROSA DESPEDAÇADA. <i>decres...</i>
O CRAVO FICOU DOENTE, <i>mf.</i>	A ROSA FOI VISITAR. <i>f.</i>
O CRAVO TEVE UM DESMAIO <i>p</i>	E A ROSA PÔS-SE A CHORAR. <i>mf.</i>

Figura 15 – Dinâmica de *O cravo e a rosa*.
Fonte: Autoria própria (2015).

Observei, enquanto os alunos executavam suas canções, que era difícil para eles decodificar duas informações ao mesmo tempo, pois, apesar de conhecerem as letras das canções, quando as viam escritas, a tendência era ler as palavras em detrimento da dinâmica. A busca por uma possível solução para esse problema foi a mola propulsora do planejamento da aula seguinte.

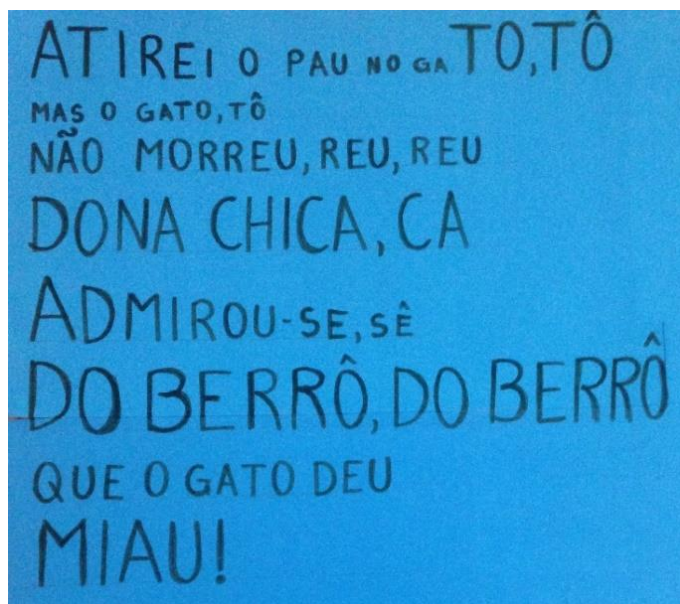
3.11 Quando Olhei o Gato, o Cravo, a Rosa, eu Perguntei: por que tamanha confusão?

Nono Encontro – 17 de novembro de 2015

A aula desta semana visou apresentar aos alunos outra forma de escrever as dinâmicas em uma composição, utilizando a variação de tamanho da fonte das letras das canções, uma vez que a grafia do encontro passado, apesar de ter sido compreendida teoricamente pela classe, não foi executada adequadamente quando aplicada às músicas de cada grupo, mostrando a necessidade de reforçar o trabalho com a grafia dessa propriedade sonora.

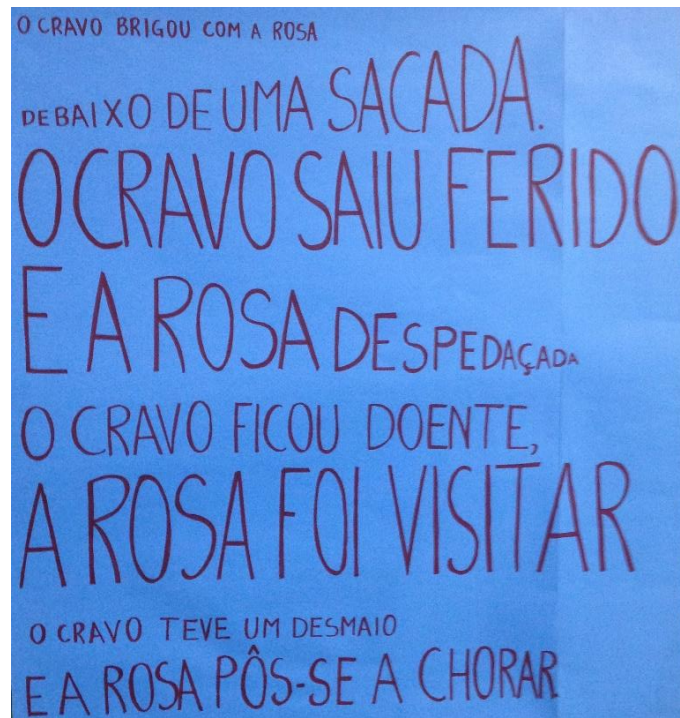
Assim, utilizando três tamanhos de letra que representavam, respectivamente, as dinâmicas piano (*p*), meio-forte (*mf*) e forte (*f*), confeccionei cartazes com variações de

tamanho da fonte das letras das canções, que tinha a função de representar as dinâmicas escolhidas por cada grupo na aula anterior (Figuras 16, 17 e 18).



ATIREI O PAU NO GATO, TÔ
MAS O GATO, TÔ
NÃO MORREU, REU, REU
DONA CHICA, CA
ADMIROU-SE, SÊ
DO BERRÔ, DO BERRÔ
QUE O GATO DEU
MIAU!

Figura 16 – Grafia alternativa da dinâmica de *Atirei o pau no gato*.
Fonte: Autoria própria (2015)



O CRAVO BRIGOU COM A ROSA
DEBAIXO DE UMA SACADA.
O CRAVO SAIU FERIDO
E A ROSA DESPEDAÇADA
O CRAVO FICOU DOENTE,
A ROSA FOI VISITAR
O CRAVO TEVE UM DESMAIO
E A ROSA PÔS-SE A CHORAR

Figura 17 – Grafia alternativa da dinâmica de *O cravo e a rosa*.
Fonte: Autoria própria (2015).

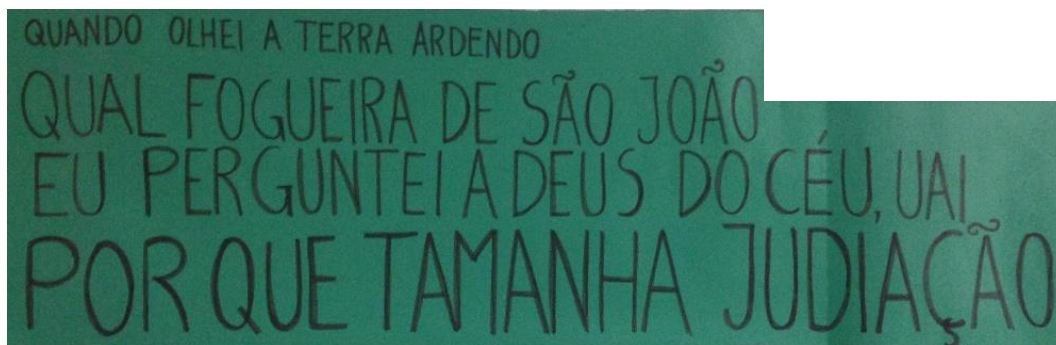


Figura 18 – Grafia alternativa da dinâmica de *Asa Branca*.
Fonte: Autoria própria (2015).

As grafias foram afixadas na lousa da Sala de Música e foi dado um tempo para que as músicas fossem ensaiadas. Após isso, cada grupo apresentou a interpretação de sua canção, de modo que o restante da classe assistisse e verificasse se a dinâmica imprimida ao canto coincidia com a que estava escrita nos cartazes. Foi percebida uma melhora sensível nas execuções individuais, que superaram problemas técnicos percebidos na aula anterior.

O desafio posterior à apresentação dos grupos foi fazer que a classe conseguisse, a partir das grafias interpretadas por eles, cantar as três canções, simultaneamente, assim como haviam feito no Sétimo Encontro. A turma testou algumas possibilidades de interpretação e, ao final, optou por cada grupo começar a cantar em um momento diferente, ao que solicitaram que este pesquisador regesse as entradas.

Após o início do canto de cada música, a regência parava, de maneira que os andamentos das canções eram controlados intuitivamente pelos alunos dentro dos grupos, e as dinâmicas, coordenadas pelas grafias dos cartazes. O tempo de duração da composição foi definido pela repetição das canções. *Atirei pau no gato* e *Asa Branca*, por serem mais curtas, foram repetidas três vezes, enquanto *O cravo e a rosa*, por ser mais longa, teve duas repetições.

Foram feitas algumas tentativas de execução e, quando os estudantes ficaram satisfeitos com o resultado, gravou-se a composição (Faixa 10 do CD – Anexo 7). Após a escuta das canções, interpretadas simultaneamente, os alunos perceberam que não havia ficado tão bom quanto na interpretação do Sétimo Encontro, ao que os alertei de que, na segunda gravação, as variações de dinâmicas entre os grupos não eram coordenadas pela escuta e escolha musical, mas sim por uma grafia dada *à priori*, o que não permitia haver o sincronismo que ocorreu na primeira interpretação.

Como proposta complementar do Segundo Projeto de Criação, iniciado no Sétimo Encontro, propus aos alunos uma atividade virtual extraclasse, não obrigatória, nomeada Desafio de Escuta (Anexo 3), em que foram indicadas três músicas para uma escuta

comparativa: *Três em um*, composta pela classe no Sétimo Encontro, *Tríade Instrumental*⁵⁶ e *Duo para Provérbios Brasileiros*⁵⁷ (Anexos 4 e 5 e Faixas 11 e 12 do CD – Anexo 7).

Para a atividade foi criado um endereço virtual onde os áudios podiam ser acessados⁵⁸, todavia, apenas quatro alunos completaram a Tarefa de Escuta. Das semelhanças e diferenças percebidas por esses estudantes, foram destacadas características relativas às dinâmicas utilizadas nas músicas e a sobreposição de linhas melódicas ou rítmicas diferentes, ambos os assuntos discutidos nas atividades do Sétimo, Oitavo e Nono Encontros.

3.12 Uma Composição à Altura

Décimo Encontro – 26 de novembro de 2015

Neste Encontro, dando continuidade às discussões relativas às propriedades dos sons, optou-se por trabalhar com a propriedade sonora altura, pois sua definição e percepção prática, ao longo de diversas aulas, vinha causando dúvidas aos alunos.

Para tanto, inicialmente, foi realizado um jogo de mãos (Jogo 10 – Anexo 1), em que se buscou apresentar aos alunos uma ideia de estrutura musical oriunda de elemento externo à música: as regras de um jogo. Nele, ao se ouvir uma palma batida no chão, o som continuava caminhando em sentido horário; quando fossem ouvidas duas palmas consecutivas, mudava-se a direção do som.

Posteriormente à atividade inicial, cada aluno escolheu uma garrafa de vidro de tamanho e formato diferentes, levadas por este pesquisador. Foram espalhadas faixas de feltro sobre o chão da sala para que as garrafas pudessem ser percutidas contra o piso, sem quebrarem.

Após uma fase de exploração sonora, cada aluno deveria, na sequência da roda, executar o som produzido por sua garrafa, o que desencadeou uma discussão a respeito das características sonoras dos sons ouvidos (Roda de Conversa 5 – Anexo 2).

Essas foram as fases preliminares da terceira composição da turma, em que foi sugerida a estruturação de uma música que tivesse como elemento principal a execução de

⁵⁶ Originalmente composta para essa atividade, a gravação contou com a participação do trombonista Douglas Nascimento de Freitas e do flautista José Miguel da Fonseca Neto, além deste pesquisador, ao clarinete.

⁵⁷ Composição criada como exercício contrapontístico para o Coro Infante-Juvenil Villinha no ano de 2014, descrita no texto *O que as palavras cantam?* (FERREIRA, 2014d, p.82-85). A gravação anexada a esta Dissertação contou com a participação da soprano Yula Gabriela, além deste pesquisador, executando a segunda voz do dueto.

⁵⁸ Disponível em: <https://soundcloud.com/tiago-teixeira-ferreira/sets/desafio-de-escuta>. Acesso em: 20 jan. 2016.

alturas diferentes, aleatórias, utilizando-se, para isso, como ferramenta estrutural, as regras do jogo de mãos da atividade inicial da aula.

Com os alunos em círculo, iniciaram-se algumas experimentações do processo de criação. Após diversas tentativas, eles decidiram que, na composição, não haveria eliminação de participantes, como ocorria na regra do jogo de mãos. Caso alguém errasse, a pessoa seguinte prosseguia com a composição, sem a exclusão de participantes.

A música aleatória produzida pelo som das garrafas percutidas contra o chão, sem ordem pré-definida, causava uma sensação de desordem, todavia, era possível perceber um pulso bastante regular entre uma “garrafada” e outra, bem como a existência de uma sonoridade que caminhava ordinariamente em determinada direção, até que uma batida dupla provocava a mudança de sentido da direção, como no jogo de mãos (Faixa 13 do CD – Anexo 7).

Foi sugerida aos alunos, após a gravação da terceira composição, outra maneira de estruturação de uma música. Partindo de sonoridades evocadas pelos diferentes sons da chuva, de gotas até uma tempestade, a turma deveria criar uma música que durasse apenas um minuto. O tempo foi controlado, visualmente, por uma ampulheta.

A classe decidiu quais seriam esses sons da chuva e, a partir deles, realizou duas improvisações coletivas. Na primeira, as ideias de início, meio e fim da tempestade não foram respeitadas, já na segunda tentativa, buscando seguir o esquema previamente estabelecido para a improvisação, os alunos chegaram a um resultado sonoro que julgaram satisfatório. Ao final, foi gravada a quarta composição da turma (Faixa 14 do CD – Anexo 7).

Encerrando o Encontro e o Terceiro Projeto de Criação, foi sugerido um jogo de improvisação com a sonoridade das garrafas. Cada aluno, na ordem do círculo, criava uma célula rítmica original, que era repetida, posteriormente, pelo restante da classe. Ao final, com base no exercício de improvisação realizado, foi levantada outra maneira de estruturação musical: improviso individual – pergunta – mais repetição coletiva – resposta –, como se fosse um eco.

3.13 Arrematando Fios

Último Encontro – 01 de dezembro de 2015

O Último Encontro da Pesquisa de Campo foi dedicado a recordar todos os pontos discutidos ao longo do projeto *Criando Música na Escola: recriando o mundo sonoro da sala de aula*, de modo que os alunos foram conduzidos por uma viagem panorâmica pelas

composições criadas por eles, pelas principais definições construídas pela turma, bem como concluíram-se assuntos pendentes relativos a conteúdos musicais que não foram abordados durante as aulas, por se ter dado prioridade aos aspectos práticos das criações musicais.

Inicialmente, chamei atenção para a importância dos jogos musicais de concentração e sensibilização realizados com a turma e, em seguida, lembrei-os do conceito de música criado em sala de aula, qual seja, “Música é a junção de sons e silêncios para fazer uma composição”.

A partir da definição dos alunos e fundamentado na ideia de Paynter, descrita no primeiro capítulo desta Dissertação, apresentei uma das conceituações de COM+POR, como colocar coisas junto. Todavia, lembrei-os de que apenas colocar sons e silêncios juntos não seria o suficiente para definir uma composição musical, mas que seria preciso ter a intenção de organizá-los, de alguma maneira, como música (Roda de Conversa 6 – Anexo 2).

Após a conversa, foi iniciado um sobrevoo panorâmico pelas composições feitas em classe com o objetivo de lembrar aos alunos o “modo de organização” usado em cada criação musical, bem como contextualizá-los acerca dos elementos musicais usados nas criações realizadas ao longo da Pesquisa de Campo.

Primeira Composição

Mistério das Letras Perdidas (Faixa 8 do CD – Anexo 7)

Definimos, coletivamente, que o modo de organização desta composição foi a repetição, o que permitiu apresentar aos alunos o termo musical ostinato.

Lembrei-os de que a primeira composição da turma foi ouvida em comparação com a música *Vagalumes*, do grupo Pollo, em que se percebeu, também, a presença de ostinatos melódicos e rítmicos, assim como se discutiu a respeito da importância dada por alguns músicos à repetição, delegando a ela uma maneira de “dar unidade” à música.

Ainda com relação à repetição, disse aos alunos, de maneira simples, que muitos compositores do século passado também usaram a repetição como elemento estrutural de suas músicas, todavia como maneira de reduzir o número de elementos ao mínimo, de modo que suas composições ficaram conhecidas como minimalistas. Coloquei um trecho da peça *Music for pieces of wood*, de Steve Reich⁵⁹, para que os alunos pudessem escutar um exemplo de música minimalista.

⁵⁹ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=gy2kyRrXm2g>. Acesso em: 12 jan. 2016.

Segunda Composição

Três em um (Faixa 9 do CD – Anexo 7)

Os alunos identificaram qual era o princípio organizador inicial da composição – sobreposição de melodias diferentes – quando os lembrei da atividade desencadeadora da peça criada: a escuta da faixa *Duas estórias: uma de gato, outra de rato*, do Duo Rodapião.

Lembrei-os, ainda, que a dinâmica também havia sido usada como elemento organizador, trabalhada tanto de maneira corporal, como por meio de grafias de sinais de intensidade, ora tradicionais, ora não convencionais.

Apresentei aos alunos o conceito de polifonia, desconhecido entre os integrantes da turma e informei-os de que o tipo de técnica usada na composição feita por eles já era usado na música ocidental desde a Idade Média. Como exemplo, foi ouvido, de Adriano Banchieri, compositor da Renascença tardia, o *Contrapunto bestiale alla mente*, executado pelo Madrigal Renascentista, regido por Isaac Karabtchevsky, em 1959⁶⁰.

Após a execução da peça renascentista, foram ouvidas as duas músicas da atividade Desafio de Escuta – *Tríade Instrumental* e *Duo para Provérbios Brasileiros*.

Terceira Composição

Garrafone (Faixa 13 do CD – Anexo 7)

O princípio organizacional desta composição foi a regra do jogo inicial do Décimo Encontro. A classe percebeu a relação entre a composição e o jogo após ouvir a gravação e relembrar, na prática, a brincadeira de mãos. Isso permitiu desencadear uma conversa a respeito do caráter aleatório de algumas composições, o que possibilitou apresentar à classe, de maneira simples, o conceito de música aleatória, empregado largamente nas composições de John Cage na segunda metade do século passado.

Ao final da conversa acerca dessa composição, após definir um nome para ela – *Garrafone* –, os esclareci de que ter uma regra que não delimitava todos os aspectos da música, anteriormente à sua execução, também poderia ser uma forma de organização do som como estrutura musical, assim como havia sido feito por eles.

⁶⁰ Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=Ru4f_4dquj0. Acesso em: 12 jan. 2016.

Quarta Composição

Tempestade de Garrafas (Faixa 14 do CD – Anexo 7)

As ferramentas de organização desta composição foram duas: o tempo de duração da peça – um minuto –, marcado pela ampulheta, e a sua forma, definida pelas sonoridades evocadas pela chuva.

O primeiro princípio estrutural – tempo – foi facilmente percebido pelos alunos após a audição da composição, mesmo porque, eles ainda se questionavam a respeito da divisão dos sons da chuva ao longo do um minuto de duração da criação. Já a segunda ferramenta organizacional, não foi identificada por eles.

De acordo com a percepção inicial da turma, as sonoridades da chuva não haviam influenciado a organização da composição, a ponto de serem utilizadas como princípio estruturante, uma vez que era o tempo que ditava quando os sons aconteciam.

Tentei mostrar aos alunos que sua visão poderia ser ampliada de muitos modos, principalmente se considerassem que a escolha dos sons da chuva apresentava um tipo de encadeamento sequencial destes – que poderia ter sido disposto em outra ordem, mas não foi –, colocando em evidência que eles tinham um papel essencial como instrumento organizativo da composição, uma vez que definiam o tipo de sonoridade ouvida, bem como seu local da linha temporal da peça.

Um aluno levantou a questão de que a quarta composição também tinha um caráter aleatório, uma vez que cada execução dela era diferente, pois dependia da percepção coletiva da turma para se passar de uma sonoridade da chuva à outra, no tempo de um minuto.

A consideração dele foi ratificada por outros alunos, após se lembrarem que as duas tentativas de gravação da composição haviam sido bastante diferentes uma da outra, principalmente no que se referia à questão da distribuição das sonoridades no mapa temporal da música. Essa constatação da turma permitiu apresentar aos alunos a última proposta prática feita na Pesquisa de Campo: uma atividade de escuta, análise e composição.

Inicialmente foi reproduzido o trecho de uma música composta no aplicativo de celular *MelodicaFree*⁶¹ e, ao final da escuta, a tarefa dos alunos era classificar os sons ouvidos com base nas propriedades dos sons discutidas durante a Pesquisa de Campo, bem como destacar

⁶¹ A música reproduzida em classe encontra-se disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=XTPO4c1jNtI>. Acesso em: 12 jan. 2016.

outras características percebidas, que tivessem relação, ou não, com os conteúdos aprendidos ao longo do semestre⁶² (Diálogo em Classe 4 – Anexo 2).

O aplicativo é constituído por uma tela quadriculada em que as alturas de uma escala pentatônica são determinadas pela posição dos quadrados dispostos em linhas verticais. As notas mais graves encontram-se na parte inferior da tela do aplicativo, enquanto as mais agudas, na parte superior. O tempo de duração de cada nota é definido em uma divisão de, aproximadamente, dois segundos e meio em dezesseis partes iguais – número de quadrados que ocupam a tela do aplicativo na posição horizontal.

Para criar uma sequência musical, basta o usuário tocar em um dos quadradinhos que preenchem a tela, criando, a cada escolha espacial, um ostinato melódico com duração de dois segundos e meio. Para retirar um som selecionado, basta tocar nele, novamente.

Como última atividade de criação, a turma, ao manipular o aplicativo, improvisou uma composição coletiva em que cada aluno, do total da classe disposta em círculo, em uma primeira rodada, selecionava, aleatoriamente, um som na tela do celular deste pesquisador e, na rodada seguinte, retirava um dos sons colocados. Essa foi a última composição coletiva feita em sala de aula, cujo título foi *Soma e subtração* (Faixa 15 do CD – Anexo 7).

Ao término da aula, foi entregue, a cada aluno, uma carta, destinada aos pais e responsáveis, com agradecimentos por terem autorizado a classe a participar da Pesquisa e destacando, brevemente, o trabalho feito ao longo do semestre. Ainda, foi confeccionado um “Certificado de Primeira Criação Musical” (Anexo 6), entregue a cada um dos alunos participantes do projeto⁶³.

⁶² O aplicativo *MelodicaFree* surgiu como possibilidade de ferramenta didática quando se procurava algum vídeo, no *Youtube*, que explicasse o que seria música aleatória. Entre os diversos *links* sugeridos pela rede de vídeos, escutei a composição que posteriormente seria colocada para os alunos ouvirem. Enxerguei, nas possibilidades sonoras do aplicativo, uma maneira atual, pois tecnológica, de encerrar as aulas da Pesquisa de Campo, lembrando aos alunos alguns dos conteúdos discutidos ao longo do semestre, dentre eles ostinato, propriedades dos sons, sobreposição de sons, forma musical e aleatoriedade.

⁶³ O idealizador do Certificado de Primeira Criação Musical foi o Professor Carlos Elias Kater, que, durante o desenvolvimento do projeto “A Música da Gente – 2ª Edição” (2015), em que os alunos desenvolveram, dentre outras atividades, projetos de criação musical, percebeu a necessidade de materializar as realizações composicionais dos alunos por meio de um certificado.

CAPÍTULO 4

ANÁLISE DE DADOS:

Desafiando Fios

Neste Capítulo serão apresentadas algumas reflexões, buscando entrelaçar, ao pensamento rizomático, às Oficinas de Música, ao conceito de criatividade e às dimensões da de linguagem da música, os acontecimentos da Pesquisa de Campo, descrita no capítulo anterior. Como ilustrado pelo título, o foco estará em desfiar algumas linhas percebidas como primordiais de acordo com os objetivos deste Estudo, de modo a melhor entendê-los.

Cabe destacar que o foco da análise estará na ação deste pesquisador, como educador musical, e nas práticas criativas em música, desenvolvidas ao longo dos encontros com a turma participante do Estudo.

Logo, serão desfiadas duas grandes tranças principais – *Práticas criativas e o educador musical* e *Práticas criativas e a linguagem da música* –, e destas, serão puxados diversos outros fios constituintes da renda que se apresentou no capítulo precedente.

4.1 **Práticas Criativas e o Educador Musical**

No primeiro capítulo desta Dissertação foram apresentadas reflexões a respeito de como o educador musical poderia se apropriar das práticas criativas em música para estruturar sua ação docente em sala de aula. As ideias de Paynter, nesse sentido, fluíram como uma miríade de possibilidades rizomáticas, principalmente após ter vivenciado muitos de seus projetos de criação ao longo da disciplina *Estudo de repertório e suas implicações à Educação Musical*, destacada na Introdução desta Dissertação.

Neste Estudo, optei por não trabalhar com os projetos criativos sugeridos por Paynter, embora tenham servido como marco orientador, mas defini, por meio de suas ideias, uma linha de ação em que propostas de oficinas fossem pensadas com base naquilo que a turma participante desta Pesquisa oferecesse como ponto de partida.

Assim, nesta seção, inicialmente, apresentarei como as etapas e a estrutura das Oficinas de Música, bem como as características dos *workshops*, ajudaram a organizar as práticas criativas vivenciadas em classe. Posteriormente, tratarei de aspectos relativos ao modo como foram pensados os encontros, tendo em mente a concepção de rizoma, detalhada no segundo capítulo.

Por fim, analisarei algumas ações desenvolvidas por este pesquisador com base nos conceitos de decalcomania e multiplicidade, uma vez que se percebeu, ao longo das aulas da Pesquisa de Campo, a presença de momentos específicos, em contraposição ao rizoma, de retorno ao “uno” e à “árvore” ou “raiz”.

4.1.1 O Educador Musical Entre Oficinas de Música

No primeiro dia da Pesquisa de Campo tomei conhecimento de que as aulas de Música da turma duravam apenas trinta e cinco minutos, o que influenciou a estrutura de todas as oficinas do projeto. Em geral, muitas das atividades planejadas para os encontros tiveram de ser realizadas rapidamente ou mesmo suprimidas, enquanto outras necessitaram ser prolongadas por mais de uma aula.

Por meio do Quadro 1 – Organização dos encontros – é possível observar que o Primeiro Projeto de Criação se estendeu por quatro aulas e o segundo, por três. Nesse sentido, cabe destacar que optei, no decorrer dos dois primeiros projetos de criação – os mais longos –, por realizar atividades diferenciadas, de maneira a diluir uma proposta inicial em pequenas tarefas variadas, conectadas com a principal, visando tornar as aulas menos repetitivas, de modo a manter a atenção dos alunos.

Assim, é possível perceber, no Primeiro Projeto de Criação, a presença de uma atividade de escuta, a elaboração de uma composição musical, um jogo de grafias sonoras, o ensaio da composição criada e, por fim, uma escuta comparativa; tarefas permeadas por rodas de conversa, que permitiram conectar os assuntos que estavam sendo discutidos.

Já, no Segundo Projeto de Criação, vê-se uma Tarefa de Escuta inicial, a elaboração de uma composição, um jogo de grafias, um jogo de criação com sinais de intensidade, outro jogo de grafia, bem como a reinterpretação da composição, seguida de uma Tarefa de Escuta final.

O Terceiro Projeto de Criação, apesar de não ter se prolongado por mais de uma aula, também foi permeado por atividades diversas, conectadas a uma proposta principal. Partiu-se de um jogo de mãos, foram elaboradas a terceira e quarta composições e, ao final, executou-se um exercício de improvisação.

Destaco, dessa maneira, que o interesse, no caso da estrutura das oficinas de música realizadas nesta Pesquisa, estava em criar uma organização que permitisse transparecer que as propostas eram sempre concluídas, mesmo havendo a necessidade de desmembrá-las em diversas tarefas ao longo de outras aulas.

Esse modo de pensamento é ratificado por Paynter (1992) ao apresentar as características dos *workshops*, destacadas no primeiro capítulo, e visa, segundo ele, conscientizar os alunos no que se refere aos objetivos planejados e alcançados.

Outra sugestão do educador britânico, a de trabalhar em pequenos grupos, foi utilizada em diversos momentos das aulas, o que permitiu aprimorar, entre os alunos, a capacidade de

solução de problemas coletivamente, característica percebida principalmente nos dois primeiros projetos de criação, quando a classe realizou diversas tarefas em grupos pequenos.

Em relação à motivação dos alunos, sem muita “fala do professor”, exergou-se uma necessidade de, principalmente nos momentos de finalização das composições criadas pela turma, haver interferência do educador, de modo a apresentar soluções para questões que não eram resolvidas pelos alunos. Desse modo, pode-se dizer que, nessas situações, ele buscou cumprir seu papel de mediador, e não de condutor unilateral do processo, apesar de, em pontos específicos, isso ter acontecido, como, ainda neste Capítulo, será analisado.

Some-se a isso, que as orientações, por meio de perguntas auxiliadoras, quanto às explorações sonoras e elaboração de estruturas musicais por parte dos pequenos grupos de trabalho, foram ferramentas bastante utilizadas ao longo da Pesquisa.

Paynter (1992), sugere, também, como característica dos *workshops*, a escuta de exemplos musicais como instrumento valioso para a compreensão da proposta a ser realizada ou da composição já construída. Essa foi uma abordagem adotada em todos os projetos de criação, tanto ao fazer escutas iniciais como ponto de partida, quanto nas escutas comparativas, além das peças ouvidas no Último Encontro, quando se tratou dos conteúdos musicais desenvolvidos ao longo da Pesquisa.

No que se refere aos alunos trabalharem com elementos musicais compreensíveis por eles, buscou-se, durante os projetos de criação, fazer que, além de criarem suas próprias composições, elaborassem definições musicais, com base no que estavam compondo. Assim, manipulando os elementos de que dispunham, foram, também, fazendo que outros conhecimentos relativos à linguagem da música fossem aprimorados ou descobertos.

A concepção de abandonar e perseguir ideias foi bastante praticada, principalmente ao se observar as duas primeiras composições, em que os alunos quiseram manter sonoridades exploradas, mesmo sem saber como organizá-las na peça que estavam construindo ou ao abandonar as sugestões dadas por este pesquisador. Na primeira criação coletiva, quiseram manter a sonoridade de palmas, criada por um dos pequenos grupos de trabalho. Já na segunda composição, preferiram abandonar a sugestão apresentada por este pesquisador e pensar em outra melhor, de modo que usaram a intensidade e não o timbre como ferramenta estruturadora da música.

Em relação a uma das últimas características sugeridas por Paynter (1992) para a organização das oficinas – “mesmo quando uma atividade for curta, deve-se pretender construir uma peça de música, não fazer apenas uma exploração de materiais” –, destaco que ela foi uma

máxima ao longo das propostas de práticas criativas desenvolvidas na Pesquisa de Campo. Como destacado na Introdução desta Dissertação, este foi um dos pontos desencadeadores da investigação de como passar de atividades de exploração à composição em sala de aula.

Até as tarefas mais simples eram pensadas e focadas na composição, mesmo que isso não fosse dito explicitamente aos alunos. Desse modo, ora eram concebidas como elementos estruturadores das criações musicais, como no caso dos jogos estimuladores das composições e das explorações sonoras iniciais, visando à elaboração de cada criação coletiva; ora como ferramentas destinadas à melhor compreensão do que fora composto, como nos jogos de grafia e de escuta comparativa.

Paynter (1992) aconselha, também, que as composições tenham títulos e que, sempre que possível, elas sejam gravadas. Nesse sentido, todas as criações musicais, após finalizadas, receberam nomes, escolhidos pelos próprios alunos. Quanto às gravações, além de terem sido feitas após a conclusão das composições, serviram como ferramenta de análise e avaliação ao longo do processo de criação, uma vez que eram feitas e, instantaneamente, ouvidas, em diversos momentos das oficinas.

Por fim, relacionado à organização das aulas no formato de *workshops*, cabe ressaltar que, em relação à divisão das aulas em dois momentos – exploração e prática de criação em pequenos grupos –, foram usadas mais subdivisões, como apresentado no terceiro capítulo, quando se discutiu a respeito das etapas das Oficinas de Música.

Ao observar as etapas sugeridas por Campos (1988), da maneira como estão distribuídas no Quadro 1 – Organização dos encontros –, é possível perceber que em todas as aulas foi utilizada a ideia de fases, fossem elas de sensibilização, conscientização, definições básicas, descondicionamento, experimentação, estruturação, representação gráfica, registro sonoro ou avaliação.

Todavia, cabe destacar que nenhuma dessas etapas foi empregada como um passo a passo a ser seguido rigorosamente, mas sim como linhas de pensamento, coordenadoras de possíveis ações, a fim de organizar as oficinas da Pesquisa de Campo. A depender dos objetivos desejados, durante as aulas, foi dada prioridade a uma ou outra delas.

Ressalto que a fase de representação gráfica, a ser praticada pelos próprios alunos, não foi abordada, por questões de tempo, como foi destacado anteriormente, no capítulo referente aos relatos de aula. Todavia, aspectos relativos às notações sonoras não deixaram de ser contemplados, uma vez que foram realizados três jogos de grafia musical e atividades de leitura de partituras não convencionais, tanto no Primeiro Projeto de Criação, quanto no segundo.

4.1.2 O Educador Musical Entre Rizomas

O Capítulo 2 deste Trabalho tratou do referencial teórico-filosófico da Pesquisa por meio da ideia de rizoma, cunhada por Deleuze e Guattari, dando prioridade à transposição da concepção desses educadores, no que tange ao conceito supracitado, para o campo da Educação Musical.

De posse das questões discutidas anteriormente, nesta seção e na próxima, será levantada a relação, exergada por este pesquisador, entre os princípios do rizoma – conexão, heterogenidade, multiplicidade, ruptura assignificante, cartografia e decalcomania – e as ações da Pesquisa de Campo deste Estudo.

Assim, ao se pensar na maneira de organizar as oficinas, destacada no início da seção anterior, em que assuntos ou conteúdos musicais não seguiram uma forma de trabalho necessariamente linear, é que o princípio de *ruptura assignificante* dos rizomas se faz presente. Por exemplo, nas oficinas do Primeiro Projeto de Criação, diversos conteúdos musicais foram levantados, discutidos e vivenciados, com base na proposta inicial do jogo de composição (Dez)Organizando Sons.

Em relação à possibilidade de pensar em *rupturas assignificantes* em qualquer momento da aula, foi durante a atividade de apresentação dos sons criados pelos grupos que surgiu a oportunidade de aprofundar conceitos relativos às propriedades dos sons. Foi no jogo de grafia sonora, baseada nos sons criados pelos alunos, que se iniciaram as especulações a respeito das definições das propriedades sonoras. Também, foi por meio da composição feita pela própria classe, que se buscou chamar atenção para a estrutura de uma música do repertório ouvido por eles – *Vagalumes*.

No organograma do Primeiro Projeto de Criação, é possível perceber que, a partir da Tarefa de Escuta, diversas propostas – retângulos – e conteúdos – nuvens – se desenvolveram em diferentes pontos do percurso das oficinas. Além disso, atividades como o jogo de grafias sonoras e a escuta comparativa permitiram compreender melhor os próprios processos de criação da primeira composição, ao se tratar de conteúdos musicais, como propriedades dos sons, ostinato e notação não convencional.

Para além das conexões não lineares presentes nas oficinas do Primeiro Projeto de Criação, ainda, na última aula da Pesquisa de Campo, foram retomados assuntos relativos à composição *Mistério das letras perdidas*, de modo a apresentar aos alunos a ideia de música minimalista, por meio da peça *Music for pieces of wood*, de Steve Reich (Figura 19).

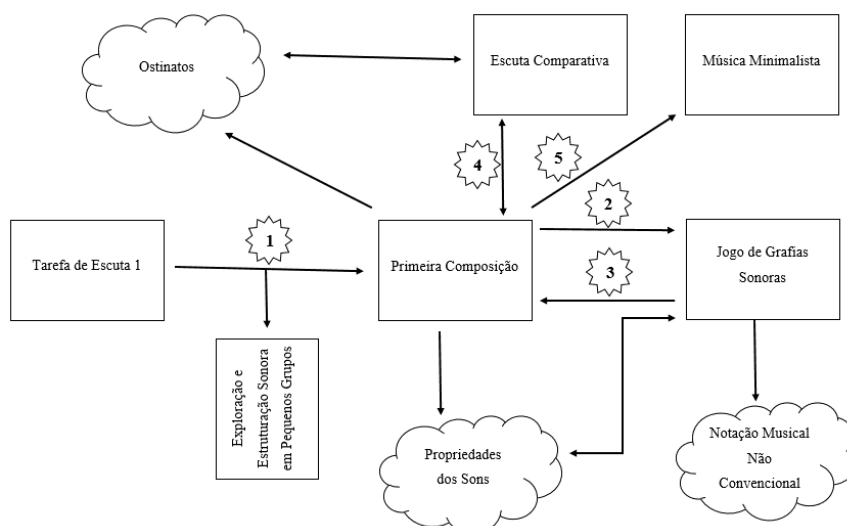


Figura 19 – Organograma do Primeiro Projeto de Criação⁶⁴.

Fonte: Autoria Própria.

No Segundo Projeto de Criação, os próprios alunos encontraram uma conexão que não havia sido pensada por este pesquisador ao planejar a oficina – o uso da intensidade como ferramenta estruturadora da música.

Assim, todas as atividades que se desdobraram a partir da composição *Três em um* tiveram como linha mestra o estudo das grafias dos sinais de intensidade, convencionais e não convencionais, por meio do uso das canções escolhidas pelos alunos para integrar a segunda criação composicional; bem como a ideia de sobreposição de melodias, que partiu de um jogo de escuta inicial, orientado por timbres (Figura 20).

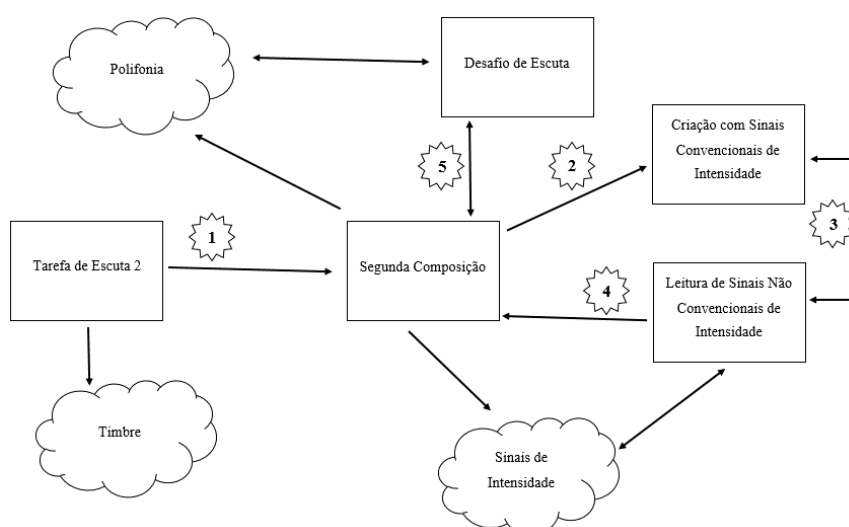


Figura 20 – Organograma do Segundo Projeto de Criação.

Fonte: Autoria Própria.

⁶⁴ Em todos os organogramas dos projetos de criação, os retângulos representam as tarefas realizadas, as nuvens, os conteúdos discutidos e os números destacam a sequência em que ocorreram as propostas.

Foi, ainda, a partir da segunda composição feita em sala de aula, que se enxergou um caminho para apresentar aos alunos outras músicas, construídas com base no processo de sobreposição de melodias, também usado por eles.

Por meio da tarefa Desafio de Escuta tiveram contato com as composições *Tríade instrumental* e *Duo para provérbios brasileiros*, compostas por este pesquisador, bem como, na última aula, ao tratar da criação composicional *Três em um*, puderam ouvir a peça renascentista *Contrapunto bestiale alla mente*, de Adriano Banchieri.

Retomando às ideias de Deleuze e Guattari, apresentadas no segundo capítulo, a concepção de *ruptura assignificante*, pelo exposto, se aproximou de processos de *territorialização*, em que se fez o mapeamento de possibilidades composicionais, no caso, ligadas a atividades de escuta; de *desterritorialização*, ao se partir da própria música criada, para vivenciar outras experiências musicais ou se aprofundar em novos conteúdos; e de *reterritorialização*, com a avaliação e conscientização das atividades realizadas, por meio da conexão de elementos vividos ao longo desse processo.

Ainda, ressalta-se que todos os assuntos destacados nas Figuras 19 e 20 não foram apresentados, inicialmente, à classe, de modo a especificar sua relação com as composições criadas, mas estavam conectados por fios pensados, por este pesquisador, ao planejar as aulas.

Nesse sentido, cabe destacar que foi utilizada a ideia de *ruptura assignificante* no processo de organização das aulas, de modo a desenvolver uma forma de pensamento que permitiu encontrar linhas de trabalho diversas, que apontaram para várias direções, conectadas, em algum ponto, não importando qual, à proposta principal.

Essa constatação, por exemplo, abre portas para dizer que o *princípio de conexão* do rizoma, defendido por Deleuze e Guattari, também foi um instrumento válido no sentido de auxiliar o educador musical a agir em sala de aula, principalmente ao se refletir a respeito de que todos os assuntos desterritorializados e reterritorializados estavam ligados às propostas iniciais em ambos os projetos. Ressalte-se, ainda, que a segunda proposta de composição foi planejada por conta de uma questão levantada no Primeiro Projeto de Criação – as propriedades do sons.

Dessa forma, o *princípio de conexão* alinhavou mais do que os conteúdos de um projeto, mas várias oficinas de criação diferentes. No caso das propriedades do sons, elas foram base de todas as oficinas, até o final da Pesquisa de Campo.

A conectividade também esteve presente no Teceiro Projeto Criação, bem como no processo de composição da última música feita com a turma. Nesta, ao se pensar no *link* feito

entre o aplicativo de celular e a criação composicional, assim como nas ligações com os temas propriedades do som e ostinato, discutidos ao longo da Pesquisa de Campo. No terceiro projeto, ao se conectar as regras de um jogo de mãos à estruturação de uma composição baseada na propriedade sonora altura, o que permitiu, ainda, criar outra peça, com foco nas sonoridades evocadas pela chuva.

O *princípio de conexão*, como ferramenta estruturadora da ação do educador musical, pode ser vista, ainda, na elaboração de cada oficina, por meio de ligações com as aulas anteriores, como destacado ao final de cada um dos relatos dos encontros, no capítulo anterior.

Pode ser encontrado, também, ao se observarem as conexões externas à sala de aula, usadas para criar oficinas ou solucionar possíveis problemas que apareceram ao longo delas, como a escuta dos áudios do Blog-portfolio Paynterlhando, na primeira composição, ou a observação do ensaio da canção à duas vozes, conduzido pela professora de Música da escola e a solução dada pela regência espacial, na segunda criação musical.

Somado-se à conectividade, no planejamento das oficinas da Pesquisa de Campo é possível perceber, também, uma das características destacadas no *princípio de heterogeneidade*: assuntos diversos podem estar conectados pelos mesmos fios.

Nesse sentido, vale considerar a ideia de que músicas de estilos diferentes podem se aproximar por meio de elementos percebidos como comuns às duas, questão levantada, também, por Paynter, ao dizer que o aluno, quando cria suas composições pode vir a entender melhor outras músicas, inclusive as do seu próprio repertório de escuta, porque, assim, será possível perceber relações entre as duas, levando-o a refletir a respeito de como o compositor estruturou aquelas sonoridades.

Essa constação fica clara quando se observam, por exemplo, as relações estruturais e formais comuns, construídas, junto à turma, ao se comparar a primeira música composta por eles e a canção *Vagalumes*, do grupo Pollo (Quadro 3).

Na mesma linha de pensamento, é possível perceber relações comuns nas respostas dadas pelos alunos que concluíram a atividade Desafio de Escuta, que buscou comparar a segunda composição feita em classe e as músicas *Tríade instrumental* e *Duo para provérbios brasileiros* (Quadro 4).

<i>Vagalumes</i>		<i>Mistério das letras perdidas</i>
Seções	Elementos musicais observados	Elementos musicais relacionados
Introdução	Ostinato melódico feito pelo piano; Bateria repete a mesma sequência rítmica.	Não há introdução; Presença de ostinatos rítmicos e melódicos ao longo de toda a composição.
Refrão	Entrada da voz; Sobreposição de outras linhas instrumentais – baixo e violão; Bateria e piano continuam repetindo suas linhas, respectivamente, rítmica e ostinato melódico.	Entrada de diferentes padrões rítmicos e melódicos, que estarão presente durante toda a música; Sobreposição de ostinatos; Coerência rítmica ao sobrepor ostinatos, respeitando um pulso constante.
RAP	Entrada de uma parte cantada em forma de RAP; Há uma quebra na ideia musical que foi apresentada na introdução e no refrão; O teclado inicia a seção apenas com acordes e retoma o ostinato melódico no meio do RAP, criando uma espécie de unidade na música; Permanece a linha de acompanhamento do baixo; A bateria muda o padrão rítmico; Sem violão.	Entrada de outra seção, após a pausa do meio da composição, com características timbrísticas diferentes; Partes distintas, porém mantendo o pulso constante e utilizando a mesma região de tessitura melódica;
Variação do RAP	Seção mais curta em forma de RAP; Violão permanece tocando, o que não aconteceu nas duas primeiras seções de RAP; Não há a retomada do ostinato do piano; Bateria e baixo.	
Final	Refrão cantado sem a parte instrumental; Acompanhamento de palmas; Melodia cantada a três vozes.	Seção iniciada por uma célula rítmica executada por palmas; Entrada de uma linha melódica cantadas, acompanhando as palmas; Trechos de ostinatos a duas vozes; Finalização claramente identificada – “EM?”.

Quadro 3 – Análise comparativa das músicas *Vagalumes* e *Mistério das letras perdidas*.

Fonte: Autoria própria.

	<i>Três em um</i>	<i>Tríade instrumental</i>	<i>Duo para provérbios brasileiros</i>
Aluno 1	Há variação de tons [sic], como forte, fraco, meio forte, etc.; Existem três músicas diferentes.	Além de ter usado duas das três músicas que cantamos, o mesmo tom [sic] delas; Eles usam instrumentos e não foi cantado.	Eles usaram os sinais de crescente, decrescente, forte e meio forte. Só tem duas vozes e na nossa [<i>Três em um</i>] não.
Aluno 2	São as músicas que cantamos. Todas têm momentos de <i>p</i> , <i>mf</i> e <i>cres.</i> e <i>decres.</i> ; As músicas começam em horas diferentes e os momentos mostrados acima [dinâmicas] em cada um são em ordem oposta.	São as mesmas músicas da primeira composição [<i>Três em um</i>]; Começa em ordem diferente e são sons instrumentais no lugar da voz.	Parece com a composição [<i>Três em um</i>] só que é um provérbio, e parece porque é dividido o som; É diferente por ser um provérbio e por ter palavras diferentes no meio, que não parecem ser do provérbio.
Aluno 3	Tem mais de uma pessoa/grupo cantando; São três músicas cantadas por três grupos.	Na <i>Tríade Instrumental</i> tem mais de uma pessoa tocando; Também são três músicas, mas elas são representadas somente por instrumentos.	Tem mais de uma pessoa falando; São dois provérbios falados.
Aluno 4	São causas e efeitos; São vários sons e tons diferentes de voz.	São vários instrumentos tocados com o objetivo de representar a música; Cada um tem seu som e os instrumentos substituem as vozes.	O objetivo é demonstrar as pessoas contando algo; São melodias com sentidos diferentes.

Quadro 4 – Respostas da atividade Desafio de Escuta⁶⁵.

Fonte: Autoria Própria.

⁶⁵ As informações contidas neste Quadro estão apresentadas da maneira como foram redigidas pelos alunos.

Peças com características distintas, como as comparadas nos Quadros 3 e 4, anteriormente expostos, ajudaram a expandir o conceito de música concebido pelos alunos. O fato de existirem semelhanças entre algo que eles definiam como música e a organização de sons que, apesar de criada pela classe, era considerada, por eles, como “estranha” musicalmente, fez que os alunos encontrassem elementos de conexão que lhes permitiram se aproximar de outros tipos de escuta musicais não comuns em seu dia a dia, de modo a abrirem seus ouvidos para novas manifestações e concepções sonoro-musicais.

Além das considerações anteriores, o *princípio de cartografia* foi uma das principais ferramentas na estruturação das oficinas desta Pesquisa. Desde o início das aulas houve um processo de mapeamento daquilo que os alunos conheciam ou não como elementos da linguagem da música.

Os jogos realizados desde o Primeiro Encontro, que propunham trabalhos com propriedades musicais, serviram para mapear diversos elementos que a turma, de modo geral, dominava ou não, como percepção rítmica, capacidade de concentração e de escuta seletiva. Além disso, a atividade Caixa de Palavras permitiu mapear o que os alunos relacionavam com o termo música, bem como saber o que ouviam diariamente, o que contribuiu para planejar as outras aulas da Pesquisa de Campo.

Ainda, as observações feitas no decorrer dos encontros possibilitaram mapear a dificuldade da turma quanto à concepção prática e teórica das propriedades dos sons. Some-se a isso, a observação da atividade de ensaio da professora de música, tida como ponto partida para construção do mapa único que foi a composição polifônica *Três em um*, bem como o mapeamento de possibilidades que surgiam ao final de cada encontro, tornando-se esses, pontos de partida das oficinas subsequentes.

Ao se conectar a ideia de *cartografia* às características dos *workshops* de Paynter, ressalta-se que o educador britânico sugere que o professor reflita acerca de possíveis caminhos pelos quais as propostas iniciais possam ser desenvolvidas. Dessa maneira, como prática anterior às aulas, também, foi pensada, para cada encontro, uma série de esboços de possíveis mapas a serem explorados em cada oficina⁶⁶.

Eles serviram como linhas norteadoras no terreno da sala de aula, pois, apesar de cada uma delas ter sido desenhada como um mapa construído em tempo real, muitos pontos dos

⁶⁶ Essa série de “possíveis esboços de mapas” era uma junção de atividades ou “passos seguintes” que poderiam ser desencadeados a partir da proposta inicial. Assim, para cada oficina, eram pensadas possibilidades de como ela poderia ser desenvolvida, levando em consideração questões relativas aos conteúdos que estavam sendo discutidos na aula.

territórios a serem explorados pelos alunos foram pensados anteriormente como possibilidades, tanto no que se referia aos resultados das composições a serem criadas, quanto em relação às discussões que poderiam surgir ao longo do processo composicional.

A ideia da construção de mapas desenhados em tempo real, destacada no parágrafo anterior, fica clara ao se observar os organogramas das atividades relacionadas ao primeiro e segundo projetos de criação (Figuras 19 e 20), bem como as cartografias relativas ao Terceiro Projeto de Criação e à última composição feita pela classe (Figuras 21 e 22).

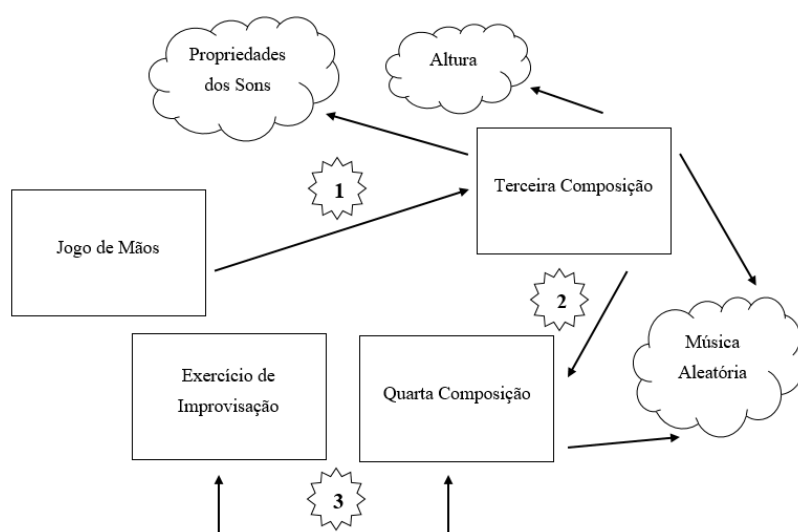


Figura 21 – Organograma do Terceiro Projeto de Criação.
Fonte: Autoria Própria.

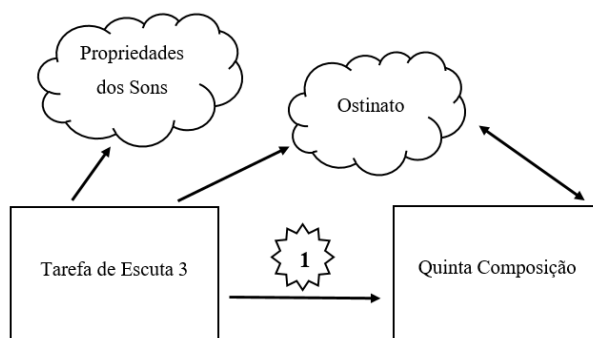


Figura 22 – Organograma da Quinta Composição.
Fonte: Autoria Própria.

Em todos esses sistemas conectados é possível observar como as propostas iniciais se desdobraram em diversas possibilidades, de maneira a os próprios passos dados ao longo das oficinas fomentarem o que ocorria como ação pedagógica em sala de aula, como um rizoma que fornece energia para se autossustentar.

Essa ideia pode ser mais bem entendida a partir do *princípio de decalcomania*, uma vez que, assim como descrito no segundo capítulo, o decalque pode servir como um *post it*, usado, como neste caso, para destacar possíveis pontos de trabalho em algum momento. De fato, tratou-se de decalcar possibilidades nos mapas construídos em sala e aula.

Isso ocorreu em todos os encontros da Pesquisa de Campo, uma vez que cada um desses mapeamentos de propostas de atividades surgiu de algo observado durante as aulas. Assim, se decalcaram possibilidades de ação ou reflexão, como representado nas setas dos organogramas dos projetos de criação (Figuras 19, 20, 21, e 22).

Ainda tratando do *princípio de cartografia*, refletindo acerca da ideia de construir seu próprio mapa, cabe ressaltar que, ao longo das Rodas de Conversa 1, 2 e 4 (Anexo 2), realizadas junto à turma, foram construídos alguns esboços relativos à definição da palavra música, bem como dos termos altura, duração, timbre e intensidade.

Ao final dos debates concernentes a cada expressão, foram acrescentados novos “territórios conceituais” ao mapa criado em sala de aula (Figura 23), como terrenos construídos coletivamente, tendo eles orientado diversas outras atividades e discussões em classe.

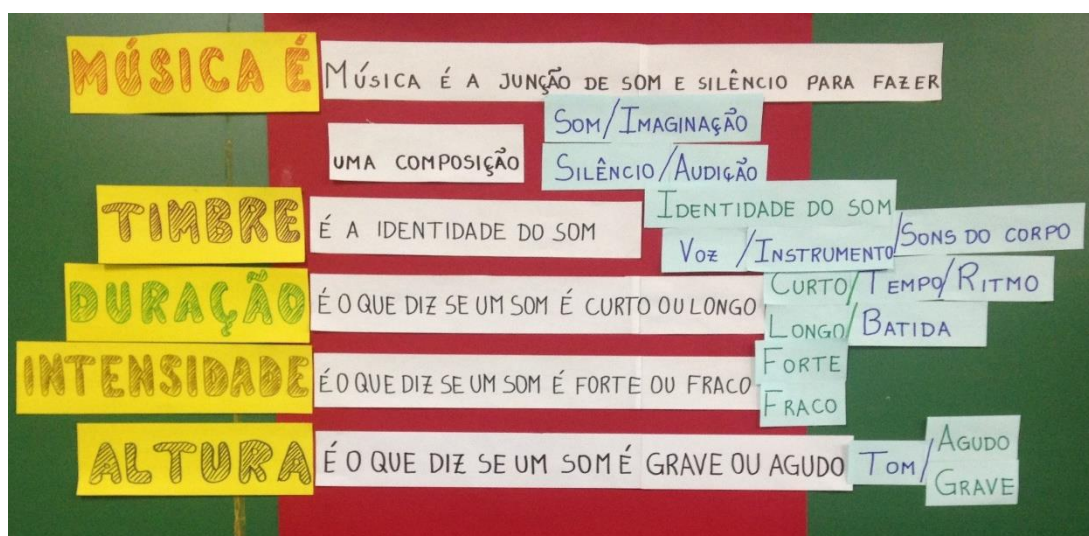


Figura 23 – Mapa das definições construídas em sala de aula.
Fonte: Arquivo do Pesquisador. Fotografia retirada em 29 de setembro de 2015.

Além disso, corroborando o que foi descrito no segundo capítulo desta Dissertação, na parte em que se tratou do *princípio de cartografia* dos rizomas, todas as cinco composições criadas na sala de aula, ao longo da Pesquisa de Campo, foram pensadas como mapeamentos instantâneos de possibilidades que surgiam a partir de explorações dos materiais sonoros com os quais se estava trabalhando.

Dessa forma, não só a estruturação final das composições foi entendida como um mapa a ser percorrido para que a música acontecesse da maneira organizada pelos alunos, mas os esboços iniciais que foram rasgados, adaptados, abandonados ou sobrepostos, também foram considerados como parte do processo de criação para construção das cartografias musicais.

4.1.3 Entre Decalques e Multiplicidades

Destaco, inicialmente, que duas das ferramentas de coleta de dados desta Pesquisa foram as rodas de conversa e os diálogos em classe. Por meio delas, foi possível, não apenas discutir assuntos referentes aos processos de criação das composições feitas coletivamente, mas tentar, em conjunto com a classe, elaborar conceitos musicais que ajudaram a compreender melhor as práticas vividas ao longo das aulas.

Foi ao ouvir as gravações desses diálogos e conversas, trancrevê-los e relê-los, que percebi algumas questões que levaram a questionar se o que estava acontecendo em sala de aula se aproximava, de fato, da ideia de *multiplicidade*, que, junto com os outros princípios dos rizomas, orientaram a construção desta Pesquisa.

Por exemplo, na Roda de Conversa 1 (Anexo 2), ocorrida no Segundo Encontro, o objetivo era criar uma definição, mesmo que provisória, da palavra música. Ao longo da discussão é possível, ao leitor, perceber a intenção deste pesquisador, de fazer que os alunos chegassem a uma definição do termo, compatível com a esperada por ele.

Frases como: *“Ainda não chegamos ao detalhe que eu estava falando.”*; *“Isso já está começando a ficar mais próximo.”*; *“Mas concordo que a música é a junção de algumas coisas. O que se junta para formar música?”*; *“Então música é a junção de som e silêncio [...]”*, ditas ao longo da roda de conversa, deixam clara a intenção deste pesquisador em alcançar uma definição própria, construída anteriormente à discussão.

Na mesma linha de pensamento, é possível perceber, no Diálogo em Classe 1 (Anexo 2), ao ser definida a estrutura da primeira composição, algumas falas que expressam a maneira como se intencionava que a composição fosse construída: *“Você vai continuar fazendo isso daqui ‘eternamente’. Alguém pode fazer com ela?”*; *“Isso é legal continuar o tempo inteiro. Depois que eles entrarem, a gente vai dar um tempinho e vocês entram, OK?”*; *“Vocês poderiam pegar a ideia de vocês e falar a palavra de trás para frente em algum lugar na composição.”*; *“A gente pode terminar com um ‘EM?!’. Como se fosse uma pergunta. Todo mundo falando junto”*.

Ainda, na Roda de Conversa 2 (Anexo 2), em que se tentou fazer que os alunos descobrissem quais eram as propriedades dos sons, é notória a intenção deste pesquisador em encontrar as perguntas adequadas para desencadear as respostas esperadas por ele com relação ao tema em discussão.

Por fim, na Roda de Conversa 3 (Anexo 2), quando foi realizada uma espécie de retrospecto e avaliação do processo composicional da primeira criação musical, ficam nítidos os momentos em que se espera que o aluno encontre as mesmas características percebidas por este pesquisador na música composta por eles, culminando na sugestão de um modo de escuta, em que se tenta provar aos alunos que a música criada coletivamente se assemelha à canção *Vagalumes*.

É possível notar, a partir das colocações ressaltadas anteriormente, que a ressalva de Deleuze e Guattari quanto às falsas multiplicidades ou às estruturas de árvores presentes nos rizomas, pode servir como um ponto de análise.

Iniciei esta Pesquisa com a ideia de que todas as ações pedagógicas que estavam ocorrendo eram heterogeneidades e multiplicidades rizomáticas, mas, de fato, ao final do Primeiro Projeto de Criação, por meio de reflexões acerca do percurso vivido, como exposto anteriormente, ficou clara a presença de momentos específicos de homogeneidade e unidade.

Em especial, no que diz respeito ao processo de elaboração das rodas de conversa, destaca-se um dos pontos que considero ter sido o instrumento desencadeador dessas falsas multiplicidades: as perguntas desencadeadoras de discussões.

Ao analisá-las, após a leitura das transcrições das aulas, foi possível perceber que, apesar de haver um processo dialético, elas não eram apenas desencadeadoras de discussões, mas condutoras das respostas desejadas por este pesquisador. Essa ideia se aproxima do que é destacado como a antítese das multiplicidades: a unidade.

Este pesquisador, nesse caso, mesmo acreditando que estava agindo rizomaticamente, por estar pensando não linearmente, de modo conectado e mapeável, impôs aos alunos, seu modo de pensar.

Deleuze e Guattari falam disso ao tratar do *princípio de decalcomania*, quando dizem que é comum, em rizomas, aparecerem estruturas de árvores, pois estamos condicionados a essas últimas por conta da organização do pensamento de modo hierárquico e cartesiano.

Nesse sentido ficam claros os decalques deste pesquisador, disfarçados em forma de “respostas espontânea dos alunos” – que, na verdade, foram conduzidas –, de uma definição de

música, de um modo de organização sonora, de um modo de escuta específico ou de definições pré-concebidas.

Pensando em uma educação musical múltipla e sem decalques impostos, vislumbra-se a necessidade de um descondicionamento inicial do próprio educador no que diz respeito à busca por conceitos já formalizados. Não cabe, nesse sentido, julgar se o conhecimento sistematizado é melhor ou pior do que o oferecido pelos alunos, mas compreender que os diálogos em classe e as práticas criativas, na verdade, podem ser ferramentas úteis em um processo coletivo de construção do conhecimento.

Mesmo que as conceituações convencionais sejam trazidas à tona ao final das discussões – o que é importante, visto que existem conceitos que fazem parte da constituição histórica do que é considerado música –, em uma educação musical rizomática, o percurso para entender esses elementos convencionais e dar significado a eles também é válido aos alunos, uma vez que eles próprios têm a possibilidade de construir seu conhecimento conceitual, a partir das experiências vividas em classe.

Nesse sentido, destaca-se que, isolando-se algumas frases dos diálogos, como foi feito anteriormente, pode-se ter a impressão de que os alunos não participaram ativamente das seis primeiras aulas da Pesquisa, o que seria um equívoco, uma vez que as práticas criativas desencadeadas, bem como as discussões em classe, ocorreram de maneira dialética, bastando, para constatar tal consideração, observar as transcrições registradas no Anexo 2.

Ressalta-se, ainda, que as questões levantadas anteriormente foram observadas durante a Pesquisa de Campo. Isso só foi possível devido ao espaçamento entre as aulas do Segundo Projeto de Criação, quando foram feitos todos os relatos e transcrições das aulas dos seis primeiros encontros.

Assim, a partir do Segundo Projeto de Criação, foram adotadas algumas posturas diferentes das anteriores, de modo a não tentar impor de maneira demasiada, aos alunos, as concepções e ideias deste pesquisador durante os diálogos, como é possível observar nas transcrições das Rodas de Conversa 5 e 6 (Anexo 2) e Diálogos em Classe 3 e 4 (Anexo 2), posteriores à sexta aula.

Por fim, tanto nas aulas em que houve maior influência no que se refere aos conceitos discutidos em classe, à organização dos sons como composição, aos modos de escuta, quanto naquelas em que este educador deixou as escolhas estruturais das composições e a elaboração de conceitos por conta dos alunos, é inevitável constatar a presença de seu modo de pensamento.

Não há como considerar, na cartografia do processo educacional, apenas os alunos e seus conhecimentos; nesse desenho cartográfico, o educador musical – professor – também é parte da turma e, por consequência, seu modo de pensar, seus conhecimentos, suas escolhas e suas expectativas, influenciam, sobremaneira, o trabalho desenvolvido com os alunos.

Todavia, isso não invalida as práticas e reflexões atreladas a uma educação musical rizomática. Ao contrário, é impossível pensar em um processo educacional, que tenha professores e alunos, em que as ações desencadeadas em sala de aula, não contenham, além dos rizomas dos estudantes, os filamentos do educador, aos deles, entrelaçados. O que se deve buscar é a não hierarquização desses filamentos ou rizomas.

O educador tem conhecimentos diferentes daqueles trazidos pelos alunos e ambos podem aprender uns com os outros ao longo das multiplicidades de conexões heterogêneas e não lineares da cartografia única que é decalcada em cada sala de aula.

4.2 Práticas Criativas e a Linguagem da Música

O termo “práticas criativas” e suas variantes, criatividade e criação, bem como o vocábulo “linguagem da música” figuram nesta Dissertação desde a Introdução. Portanto, compreender o sentido dessas expressões, no contexto desta Pesquisa, ilustrando-os, por meio de exemplos vividos, na prática, em sala de aula, é o que se encontrará na segunda metade deste Capítulo de análise de dados.

Dessa forma, com a finalidade de evitar mal-entendidos em relação à multiplicidade de usos da expressão “linguagem da música”, definiu-se uma concepção do termo à qual esta Pesquisa se alinhou. Assim, o estudo desenvolvido por Fonterrada (1991), em sua Dissertação de Mestrado, tornou-se fio norteador.

Na mesma linha de pensamento, neste Estudo, apesar de não se pretender definir uma concepção de criatividade que abranja seus diferentes usos por diversos educadores, enxergou-se a necessidade de delinear uma linha de pensamento a respeito do assunto. Dessa forma, escolheu-se o conceito de *criatividade psicológica* cunhada por Boden (1999) e a ideia de composição, interpretação e escuta criativas, defendida por Paynter e apresentada no primeiro capítulo desta Dissertação.

4.2.1 Por Falar em Linguagem da Música...

Fonterrada, na primeira parte do capítulo três de sua Dissertação de Mestrado, discute a respeito do conceito de linguagem da música, destacando, desde a visão expressa pelos românticos, formalistas, estruturalistas, entre outros, até, por fim, chegar à compreensão fenomenológico-existencial da linguagem, em que, apoiada em Merleau-Ponty e Gadamer, busca fundamentação para expressar uma aproximação entre a linguagem verbal e a linguagem da música.

Segundo a pesquisadora, para esses autores, a linguagem, diferentemente da visão tradicional, não é apenas um instrumento ou ferramenta usada para relacionar um mundo interno do sujeito ao mundo externo, mas o “meio em que o homem vive e do qual não pode se afastar” (FONTERRADA, 1991, p.137).

Nesse sentido, a linha de pensamento da educadora se foca na perspectiva do “sujeito falante e de seu contexto com a língua que fala, a partir do ponto de vista de quem a usa, como meio de comunicação entre o sujeito e uma comunidade viva, que compartilha da mesma experiência linguística” (FONTERRADA, 1991, p.139).

Esta compreensão do fenômeno linguístico se aproxima da palavra linguagem usada nesta Dissertação. Como apresentado no capítulo precedente, as práticas criativas vivenciadas com a turma participante deste Estudo visaram um processo de construção da linguagem da música no contexto de sua fala – no caso, a sala de aula –; buscaram desenvolver, na prática, o uso dessa linguagem pelo próprio sujeito – aluno, mediado pelo professor –; permitiram que os estudantes se comunicassem musicalmente, compartilhando experiências composicionais, interpretativas e de escuta comuns durante as aulas e; possibilitaram, a compreensão, ao longo dos encontros, de um vocabulário que lhes permitiu discutir as situações musicais que vivenciaram.

Buscou-se, dessa maneira, na “fala” musical experimentada e vivenciada pelos alunos, abranger as três dimensões da linguagem – material, funcional e existencial –, transpostas para o universo musical, destacadas por Fonterrada (1991, p.146).

No que diz respeito à *dimensão material*, a música é constituída pelos sons, silêncios e suas propriedades – altura, duração, timbre e intensidade –, bem como por suas formas de organização e estruturação.

Dessa maneira, pensando nas propostas de práticas criativas desenvolvidas ao longo da Pesquisa de Campo deste Estudo, é possível perceber que em todos os encontros houve a

preocupação de colocar o aluno em contato prático com a *dimensão material* da linguagem da música.

Inicialmente, por meio dos jogos musicais 2, 3 e 5 (Anexo 1) houve a sensibilização com relação às possibilidades de produção de sons por meio de fontes sonoras corporais e vocais. Além disso, em todos os projetos de criação, houve o contato com a materialidade por meio da exploração de possibilidades musicais das fontes sonoras usadas.

Nesse sentido, destaca-se que, com relação à materialidade dos sons, optou-se por não utilizar, ao longo de todas as oficinas de criação, instrumentos musicais convencionais. Primeiro, porque na avaliação diagnóstica, realizada por meio da atividade Caixa de Palavras, constatou-se a forte relação que os alunos faziam entre música e instrumentos musicais, e não se quis ratificar tal ideia. Em segundo lugar, porque, levando em consideração a realidade de grande parte das escolas brasileiras, não existem instrumentos musicais convencionais, demonstrando que é possível realizar atividades de práticas criativas musicais, mesmo sem essa ferramenta.

Assim, no Primeiro Projeto de Criação, foram usados sons corporais e a voz; já no segundo, apenas sons vocais; no terceiro, garrafas de vidro como instrumento musical não convencional; e na última composição, um aplicativo de celular, ratificando que a *dimensão material* da música pode ser trabalhada para além dos instrumentos musicais convencionais, como ainda é senso comum.

No que diz respeito às propriedades dos sons, como vem sendo destacado desde os relatos dos encontros, elas foram a base fundamental de todos os projetos de criação, tanto de maneira teórica – nas conceituações originadas a partir da primeira composição –, quanto na prática – quando no segundo e terceiro projetos se deu prioridade à vivência do timbre, da intensidade e da altura.

Os Jogos 2, 3, 7 e 10 (Anexo 1) buscaram chamar atenção para a importância da estruturação como elemento constituinte da linguagem da música. Sendo a organização sonora definida por Paynter como aspecto primordial na experiência criativa musical, destaca-se que ela foi vivenciada em todos os projetos composicionais, uma vez que se buscou, junto aos alunos, a elaboração de estruturas sonoras com a intenção de dar forma às suas composições.

Com relação a essa característica da *dimensão material* da linguagem da música, é importante destacar que as escolhas acerca da estrutura final das composições, bem como sua reformulação, após a escuta das gravações feitas, foram decisões tomadas coletivamente, de maneira que as peças só foram dadas como prontas quando, após discussões, se escolhia um

nome para elas. Nesse sentido foram estruturadas cinco músicas: *Mistério das letras perdidas*, *Três em um*, *Garrafone*, *Tempestade de garrafas* e *Soma e subtração*.

Pela importância dada por Paynter à ideia de COM+POR – juntar sons musicalmente – a questão da estrutura foi retomada, ainda, no Último Encontro, quando se discutiu a maneira de organização dos sons empregada em cada composição criada com a classe.

Como é possível observar no relato da última aula, apresentada no capítulo anterior, em todas as composições feitas em sala de aula, a ideia de estruturação era algo incentivado por meio de jogos ou escutas, previamente escolhidos por este pesquisador. A intenção foi fazer que os alunos não iniciassem a estruturação de suas próprias músicas do nada, mas que tivessem um ponto partida, de modo que, durante o processo de construção das composições, caso quisessem, elas tomassem qualquer forma desejada por eles.

Isso ocorreu na composição *Mistério das letras perdidas*, quando não foram seguidas, estritamente, as regras do jogo (Dez)Organizando Sons, criando uma estrutura final diferente da sugerida por este pesquisador na descrição da atividade (Jogo 7 – Anexo 1); na peça *Três em um*, quando os alunos escolheram a intensidade e não o timbre como maneira de organização da composição, o que deu margem à ideia de regência espacial, como forma de interpretação coletiva da música criada; e na criação *Garrafone*, ao se excluir da composição a eliminação do participante que errasse a sequência das batidas percussivas, como acontecia no jogo de mãos, que deu origem à música (Jogo 10 – Anexo 1).

Com relação à *dimensão funcional*, é imprescindível o aspecto comunicativo, pressupondo a presença de um outro com quem se comunica – a comunidade da sala de aula –, devendo, para tanto, existir o compartilhamento de códigos comuns, daí a necessidade de um lado técnico, nesse processo.

Assim, neste Estudo, como ressaltado por Fonterrada (1991, p.157), não houve, obrigatoriamente, a existência de um “autor, um intérprete e um ouvinte, mas uma comunidade” que criou, fez e fruiu o evento sonoro, sendo ela, ao mesmo tempo, autora, intérprete e ouvinte.

Tal concepção se aproxima do que ressalta Paynter, ao descrever o fazer musical como uma maneira de se dizer no mundo. Para tanto, prezou-se, ao longo dos encontros, por uma prática musical que proporcionasse aos estudantes se comunicarem musicalmente por meio de quaisquer sons, compartilhando códigos comuns, construídos coletivamente em sala de aula.

O lado técnico sugerido pela *dimensão funcional* da linguagem da música é compreendido, nesse sentido, como aquele que permitiu, por meio da construção ou aquisição de ferramentas conceituais e práticas da música, compreender os fenômenos sonoros que foram

experimentados em sala, tanto ao criarem suas próprias composições, quanto ao analisarem seu repertório de escuta.

Dessa maneira, foram discutidos importantes conceitos musicais. Dentre eles, destacam-se o de música, timbre, intensidade, altura e duração, elaborados em sala de aula, bem como a aproximação de termos como ostinato, polifonia e música minimalista, além da vivência e discussão relativas a algumas notações gráficas convencionais e não-convencionais.

Independentemente da diferenciação dos conhecimentos prévios trazidos por cada aluno, o fazer musical, do início ao fim – composição, execução e escuta –, foi vivenciado e discutido com base no compartilhamento desses códigos, bem como de outros que já eram comuns entre os estudantes, como o conceito de ritornelo, a percepção rítmica e a vivência prática de canto coletivo.

Nesse sentido, retomando Paynter, a partir do momento em que as múltiplas possibilidades sonoras forem experimentadas, vivenciadas e manipuladas pelos alunos, alguns dos problemas de entendimento da linguagem da música vão ser facilitados, ajudando os estudantes a desmistificar a concepção de que a música é algo inacessível a eles (PAYNTER, 1972, p.14).

Essa constatação fica clara quando se pensa que o segundo e terceiro projetos de criação, bem como a última composição, basearam-se na dificuldade de os alunos entenderem o que seriam as propriedades dos sons e como elas poderiam ajudar a explicar os fenômenos musicais e sonoros que ouviam.

Assim, por meio da aproximação prática e teórica dos conceitos de intensidade, timbre e altura, foi possível compreendê-los com clareza durante a Pesquisa de Campo, como é possível observar nas constatações dos alunos ao longo, cronologicamente, do Diálogo em Classe 2, Roda de Conversa 2, Roda de Conversa 4, Roda de Conversa 5 e Diálogo em Classe 4 (Anexo 2). Além disso, foi por meio das propriedades dos sons, que, também, foi possível compor, interpretar e escutar, tendo-as como ponto de partida, de modo a ampliar, nesse aspecto, questões relativas à linguagem da música.

No que se refere à *dimensão existencial*, a linguagem da música organiza o mundo do sujeito musical que a usa (FONTERRADA, 1991, p.157); uma organização específica determinada pelo próprio uso da linguagem, nesse caso, a dos compositores da música nova já discutida⁶⁷. Dessa maneira, quanto mais línguas musicais forem aprendidas, maiores as

⁶⁷ Ver seção A “*Música Nova*” na sala de aula.

experiências a serem integradas ao mundo sonoro do sujeito, bem como mais abrangente será sua capacidade expressiva.

Neste Estudo, o primeiro ponto relativo à *dimensão existencial*, a se chamar atenção, é aquele que se refere à ampliação do significado da palavra música. Construir, inicialmente, junto aos alunos, uma definição do que seria música foi de extrema importância para todos os encontros da Pesquisa de Campo, a partir da segunda aula. Foi com base nessa conceituação que os projetos de criação puderam ser pensados, bem como as composições puderam ser analisadas.

Como levantado por um aluno e ratificado por outros na Roda de Conversa 6 (Anexo 2), relativa à avaliação do processo de composição e interpretação da peça *Mistério das letras perdidas*, a música era “ruim” e não parecia com as ouvidas por eles. Entretanto, ao considerá-la a partir da definição de música elaborada em sala de aula, não havia nada que a impedisse de ser chamada como tal, o que permitiu expandir a concepção de que música poderia ser mais do que eles já conheciam, embora, ao mesmo tempo, se relacionasse com o que ouviam.

Essa ideia é corroborada por Paynter ao afirmar que, quando o termo música for ampliado, “muitas maneiras diferentes de organizar os sons e fazê-los ‘fluir’, de moldá-los em peças unificadas de música, serão encontradas” (PAYNTER, 1972, p.14, T.N.)⁶⁸, permitindo que o aluno se torne consciente de que existe uma multiplicidade de manifestações musicais, assim como diversas maneiras de ouvi-las.

Nesta Pesquisa, isso fica claro em dois momentos: 1) ao se observar a maneira diferenciada que os alunos elaboraram e executaram suas composições, partindo de organizações sonoras não convencionais, mas todas entendidas como música, ao final do processo de estruturação; 2) ao se pensar no modo como a classe conseguiu se aproximar de maneiras de escuta diferenciadas das que já faziam no seu dia a dia ao, por exemplo, utilizar a seletividade nas Tarefas de Escuta 1 e 2, bem como ao relacionar elementos estruturais nas escutas comparativas relativas à primeira e à segunda composições.

Da mesma maneira que na *dimensão existencial* a linguagem da música organiza o mundo do sujeito musical que a utiliza, por meio do próprio uso da linguagem, acredita-se, assim como Paynter, que fazer música é uma forma de se dizer no mundo e, quando construída em sala de aula, ela poderá ser, como neste Estudo, uma expressão dos próprios alunos, criada

⁶⁸ Do original em inglês: [...] broaden the meaning of the word music. Many different ways of organizing the sounds and making the ‘go on’, of fashioning them into unified piece of music, will be found. (PAYNTER, 1972, p.14)

em seu tempo e espaço, buscando retratar as suas experiências coletivas e individuais, de modo a ampliar as possibilidades do que essa linguagem tem a oferecer a eles.

Quando se cria alguma composição a partir de elementos explorados anteriormente a ela, na prática, o sentimento de frustração ao executá-la é bastante pequeno. Por que o aluno criou aquela música de modo elementar – compondo-a –, ele consegue executá-la e compreendê-la, mesmo que ela tenha poucos elementos relacionados à sua experiência de escuta diária, aparentemente. Ela foi criada no e para o nível em que se está, sendo, portanto, compreensível pelo estudante, pois é dele.

Isso se aproxima, sobremaneira, da ideia de educação dos sentimentos, discutida no Capítulo 1, não só pelo fato de o aluno estar criando sensações musicais, mas, também, por ele estar aprimorando sua relação como o mundo, sentindo-se parte dele, pois percebe-se como possível compositor, também, dele. Tal concepção se relaciona fortemente como a *dimensão existencial* da linguagem da música.

Assim, nesta Dissertação, em consonância com os autores referenciados por Fonterrada, o termo linguagem da música se relacionou à prática musical que deve ser vivenciada a fim de desencadear, na *dimensão funcional*, um processo comunicativo entre os sujeitos falantes desta língua, no aspecto *material*, a estruturação de materiais musicais manipulados por todos e, na perspectiva *existencial*, o despertar de outras possibilidades de organização do mundo sonoro musical, visando o desenvolvimento ou ampliação desta linguagem.

4.2.2 Por Falar em Criatividade...

Visto que muitas abordagens seriam possíveis no que se refere ao conceito de criatividade, procurou-se, desde o início desta Pesquisa, por meio de diversos autores de áreas de estudo distintas, encontrar um ponto em comum para a definição da expressão.

Dos consultados, quais sejam (ALENCAR; FLEITH, 2009; BODEN, 1999; DELIÈGE; WIGGINS, 2006; FREITAS-MAGALHÃES, 2003; GARDNER, 1996; GIORA, 2012; GLOTON; CLERO, 1973; GOSWAMI, 2012; KNELLER, 1978; LUBART, 2007; MARIN, 1976; MAY, 1982; NACHMANOVITCH, 1993; OSTROWER, 1978; TORRANCE; TORRANCE, 1974; VASCONCELOS, 2001), percebe-se a correlação, quase sempre explícita, de criatividade à manifestação de algo “novo”.

Tal constatação suscitou um questionamento a respeito do que seria esse “novo”, visto que, a partir de reflexões, foi percebido que algo poderia ser novo para alguém e não o ser para

outra pessoa. Assim, encontrou-se na linha de pensamento da professora e pesquisadora Margaret Ann Boden uma reflexão acerca do assunto, julgada adequada às concepções de criatividade adotada nesta Dissertação.

Para ela, é preciso distinguir entre dois sentidos da criatividade:

Um é psicológico (chamemo-lo de criatividade-P; o outro é histórico (criatividade-H). Uma ideia valiosa é P-criativa se a pessoa em cuja mente ela surge não poderia tê-la tido antes; não importa quantas vezes outras pessoas já tiveram a mesma ideia. Em contrapartida, uma ideia valiosa é H-criativa se é P-criativa e ninguém mais, em toda história da humanidade, a teve antes. (BODEN, 1999, p.82)

Dessa forma, uma vez que um dos focos deste Estudo foi fazer que alunos vivenciassem experiências criativas em música, estimulados por propostas estéticas já conhecidas H-criativamente, procurando descobrir, ao longo desse processo, expressões musicais originais para si, o conceito de P-criatividade se aproxima muito mais das práticas referentes à esta Pesquisa.

Assim, retomando a concepção de Paynter com relação aos três momentos criativos a serem vivenciados pelos alunos – composição, interpretação e escuta –, é possível perceber, a partir do que foi descrito no capítulo anterior, bem como nas análises feitas até o presente momento, que se buscou permitir aos alunos vivenciarem propostas de criação composicional, interpretativa e de escuta, na maioria das vezes, novas para eles, apesar de já constituídas como possibilidades musicais ao longo da história.

Em relação à *composição*, os alunos puderam expor suas ideias criativas tanto em atividades de exploração e *elaboração de estruturas* sonoras simples, quanto na *estruturação* final das composições criadas coletivamente.

No que se refere ao aspecto criativo da *interpretação*, foi possível abordá-lo por meio dos ensaios e das tentativas de *execução das estruturas* sonoras criadas para cada composição, de modo que os próprios alunos, aliados à percepção do que ouviam nas gravações do processo composicional, decidissem se uma parte da música continuaria sendo executada da maneira como estava ou seria modificada.

Com relação à *escuta* e suas possibilidades criativas, cabe destacar que ela esteve presente em todas as aulas a partir do Segundo Encontro, tanto por meio dos jogos iniciais, quanto em atividades atreladas aos processos composicionais, como nas Tarefas de Escuta, na audição das gravações das músicas compostas ou nas escutas comparativas, em que se priorizou a audição de como os elementos sonoros eram estruturados.

Na atividade preliminar ao Primeiro Projeto de Criação, os alunos realizaram uma tarefa em que deveriam utilizar a *escuta seletiva* e a síntese de elementos sonoros de modo a descobrir, auditivamente, palavras desmontadas e desorganizadas, o que, segundo eles (Roda de Conversa 3 – Anexo 2), despertou possibilidades de *criação de estruturas* sonoras a partir da palavra GRADATIVAMENTE, que deu origem à organização da composição *Mistério das letras perdidas*.

Com relação ao processo criativo da primeira composição da classe, cabe destacar que as escolhas criativas dos alunos se deram, muito mais, no momento de exploração das possibilidades sonoras da palavra que originou a composição, do que na estruturação da música em si.

Na *elaboração da estrutura* da música, como destacado em outro momento deste Capítulo, houve a interferência deste pesquisador por meio de perguntas auxiliares, o que influenciou na *criação da estrutura* da composição. Todavia, como é possível observar no Diálogo em Classe 1 (Anexo 2), apesar das perguntas desencadeadoras, muitas das escolhas organizacionais dos sons criados inicialmente pelos alunos, no momento da elaboração da composição, foram feitas por eles mesmos.

A exemplo disso, as frases extraídas do Diálogo em Classe 1 (Anexo 2): “Ah, começa com o dele, repetindo.”; “Vamos entrar juntas.”; “A gente pode bater palma!”; “Alguém poderia fazer GRA TI VA TI.”; “Coloca junto com o deles.”; “A gente pode fazer assim... [marcando o pulso]”; e “Por que eles [VADAVADA’DA + GRA TI VA TI + Grupo 3] não começam, aí param e a gente entra com a palma e a palavra ao contrário?”.

Com relação à *interpretação*, este foi o único projeto de criação ao qual foi dedicada uma aula exclusivamente ao ensaio da composição. Os alunos puderam decidir por diversas melhorias na *execução* da criação musical, uma vez que sempre que se testava uma possibilidade, ela era gravada e ouvida imediatamente, tendo sido a gravação e a *escuta*, ferramentas imprescindíveis nesse processo.

Somem-se a isso, as decisões tomadas em grupo, referentes à quantidade de pessoas que executariam um ostinato ou outro, de acordo com o resultado sonoro que desejavam para a composição.

Além disso, ao final do Primeiro Projeto de Criação, foi realizada uma *escuta comparativa*, de modo a estimular a percepção auditiva das relações estruturais e sonoras existentes entre a composição feita pela turma e a música *Vagalumes*.

No que se refere ao Segundo Projeto de Criação, partiu-se, também, de uma Tarefa de Escuta, em que os alunos deveriam, por meio da *audição seletiva*, apoiada na percepção de timbres diferentes, perceber e descrever duas histórias contadas simultaneamente.

A partir da estrutura do áudio usado na Tarefa de Escuta – sobreposição de melodias –, foi organizada a composição *Três em um*, em que os alunos definiram a forma da música, baseada na *interpretação* improvisada de intensidades. Dessa maneira, a *estrutura* e a *interpretação* de música estavam atreladas à improvisação conduzida pela regência espacial e pela *escuta* feita em grupo no momento da execução.

Nas atividades de grafia referentes a este projeto de criação, buscou-se, por meio da *elaboração, execução e escuta de estruturas* de variação de intensidade, retomar a *interpretação* da composição *Três em um*. Ao final, percebeu-se não ser possível, pois a *estrutura* da segunda música criada pela classe havia sido conduzida por decisões tomadas a partir da *escuta* feita em tempo real, quando a composição improvisada era *interpretada*.

Como tarefa final deste projeto, foi realizado o Desafio de Escuta, que consistiu em os alunos identificarem elementos musicais discutidos ao longo dos encontros, em três músicas: a criada por eles – *Três em um* –, *Tríade instrumental* e *Duo para provérbios brasileiros*, relacionando-as.

No terceiro projeto, a ideia de *criação da estrutura musical* partiu de um jogo de mãos (Jogo 10 – Anexo 1). A proposta de organização da terceira composição – *Garrafone* – foi testada diversas vezes, até que os alunos decidiram que, para sua *interpretação*, seria preciso não haver eliminação dos participantes, sendo essa opção decisiva com relação à organização da música, pois todos os alunos participariam da *execução* da peça do início ao fim, ao contrário do jogo de mãos. Essa decisão foi tomada por eles em razão de tornar a *interpretação* da peça mais clara e simples.

Com relação à segunda composição deste projeto, partiu-se da imagem sonora da chuva para se *criar a estrutura* de uma música que a representasse por meio dos sons emitidos por garrafas de vidro, usadas tanto nesta composição, quanto na anterior.

As escolhas *interpretativas* relativas à música *Tempestade de Garrafas* foram conduzidas essencialmente pela *escuta*, uma vez que, ao ouvirem as gravações do processo composicional, os alunos perceberam haver a necessidade de organizar melhor a duração de cada seção que representava as sonoridades evocadas pela chuva, pois a peça deveria durar apenas um minuto. Ao final deste projeto, ainda, houve um momento de improvisação, por meio da *criação* de células rítmicas por parte de cada aluno da classe.

Na última criação feita em classe, o aspecto da *escuta* foi utilizado como uma ferramenta anterior à composição. Assim, foi feita a apreciação do trecho de uma composição criada a partir do mesmo aplicativo usado pelos alunos, em que, por meio das propriedades dos sons, se classificaram os sons ouvidos.

A *estrutura* da música *Soma e subtração* partiu da exploração de possibilidades de criação de ostinatos que o aplicativo oferecia, definindo, ao final, que cada aluno acrescentaria um som a esse ostinato coletivo e depois, em uma segunda rodada, retiraria um desses som. Já a *interpretação* se definiu a partir da escolha aleatória desses sons, de maneira que ninguém sabia como cada acréscimo ou retirada de som influiria na composição dos ostinatos.

Por fim, ao observar a concepção de criação na análise dos projetos de composição destacados anteriormente, salientando os três âmbitos definidos por Paynter – composição, interpretação e escuta –, é possível perceber que se procurou dar prioridade, ao longo da Pesquisa de Campo deste Estudo, ao aspecto estrutural das composições, apesar de não exclusivamente. Tal fato não se deu ao acaso, mas sim por influência da ideia de som e estrutura defendida pelo educador britânico no livro de 1992, como destacado no primeiro capítulo.

Dessa maneira, procurou-se, nas práticas criativas em música desenvolvidas ao longo desta Pesquisa, proporcionar aos alunos:

- Escutarem para elaborar suas próprias estruturas musicais – compor;
- Escutarem para expressar estruturas musicais criadas – interpretar; e
- Escutarem para perceber estruturas musicais criadas por si ou por outros – apreciar.

CONCLUSÃO

QUEM COM FIO FIA, COM FIO SERÁ FIADO

No texto relativo aos Agradecimentos desta Dissertação, usei, como alegoria, a descrição da mostra *Em Busca do Destino*, da artista japonesa Chiharu Shiota. Quando transcrevi, em palavras, a sensação de percorrer as instalações daquela exposição não imaginava o quanto ela estaria próxima da Conclusão deste Estudo.

Como dito diversas vezes ao longo desta Dissertação, foram os encontros com alguns intercessores que permitiram que novas problematizações ou pensamentos surgissem. Assim, também, “em busca do destino” final desta Pesquisa, recordei a explicação dada pelo maestro Eduardo Augusto Ostergren, a respeito da necessidade de pensar na linha temporal da música ao concebê-la, ainda na imaginação, antes de se colocar perante uma orquestra, para ensaiá-la⁶⁹.

Ao discutir o assunto, o regente recorreu às três irmãs, na mitologia grega, responsáveis pelo destino – as Moiras. Klothô, a fiandeira: aquela que segura, puxa e fia o fio da vida. Lákthesis, a sorteadora: responsável por enrolar e medir o fio da vida, bem como sorteá-lo. E Átropos, a inflexível: que corta o fio da vida.

Levando em consideração que esta Dissertação ganhou vida conforme foi sendo criada, guardadas as devidas proporções, as Moiras pareceram úteis para ilustrar, também, a sua linha temporal, assim como na concepção musical de Ostergren.

Semelhante à Klothô e à rendeira de bilros, na Primeira Parte desta Dissertação, selecionei, puxei e fiei os dois principais fios que serviram para trançar a renda deste Estudo: 1) as práticas criativas em Educação Musical, na concepção de John Paynter; e 2) a ideia de educações musicais rizomáticas, construída a partir dos princípios do rizoma, cunhados por Gilles Deleuze e Félix Guattari, bem como das imagens evocadas pela metáfora do rizoma.

Assim como Lákthesis e a tecelã da canção *A velha fiando*, na Segunda Parte desta Dissertação, procurei expor como foram trançados os fios da Pesquisa de Campo deste Estudo; um verdadeiro jogo, em que foram sorteadas diversas linhas de ação que se entrelaçaram de maneira única, a partir do que era percebido, por parte deste pesquisador, como possibilidade de ação pedagógica.

Também, de modo a analisar o que aconteceu durante as aulas da Pesquisa de Campo, sob a luz das referências teóricas desta Dissertação, foram desfiados e medidos muitos dos fios da renda construída junto aos alunos participantes deste Estudo.

⁶⁹ Palestra intitulada *Elementos necessários para o estudo de uma partitura*, ministrada, no dia 21 de março de 2016, pelo Professor Doutor Eduardo Augusto Ostergren, aos integrantes do Curso de Extensão Universitária em Regência para Músicos Militares, realizado na Faculdade de Música Souza Lima.

Por fim, como Átropos, é chegado o momento de cortar as pontas de fios que sobraram do tecido construído nesta Pesquisa. É preciso separar dele os bilros que serviram para trançá-lo. É necessário arrematar a renda e verificar seu avesso.

Para tanto, volto ao início desta trama, quando, ao apresentar os porquês deste Estudo, delimitei alguns objetivos a serem alcançados. De modo a conseguir arrematar esta renda, transformei-os em perguntas e, a partir delas, cortarei e darei nós nas pontas dos possíveis fios soltos, que, porventura, permaneceram desamarrados, ao longo da Pesquisa.

Como o educador musical estruturou sua ação docente baseada em práticas criativas, no contexto de uma determinada sala de aula de Educação Básica?

- Partindo de sua própria vivência relativa às práticas criativas e às Oficinas de Música, bem como por meio do aprofundamento em questões teóricas relacionadas a ambos os assuntos;
- Considerando as situações vividas junto aos alunos, em sala de aula, como possíveis pontos de partida de propostas de ensino e aprendizagem;
- Partindo da concepção prévia de educações musicais rizomáticas, em que se levou em consideração a conectividade, a heterogeneidade, a não linearidade, as multiplicidades, o mapeamento e a adaptação ao contexto da sala de aula na qual se desenvolveu a Pesquisa;
- Planejando possíveis linhas de ação a partir das propostas iniciais dos projetos de criação, não desconsiderando o aspecto imprevisível das aulas;
- Propondo, além de atividades de exploração sonora, a estruturação de sons e silêncios como música, de modo a possibilitar, aos alunos, experiências de composição, interpretação e apreciação musicais.

Ao iniciar este Estudo, havia, como ponto de partida, questionamentos a respeito de como dar prosseguimento às propostas de educadores musicais que priorizam a nova estética presente na música contemporânea, de modo a estimular os alunos a comporem suas próprias músicas em sala de aula.

Nesse sentido, no percurso das investigações desta Pesquisa, foram trançadas diversas linhas de modo a aproximar o educador musical, que, neste caso, também era o pesquisador, da compreensão da problemática levantada como ponto inicial.

A busca pelo entendimento das ações pedagógicas relativas às práticas criativas exigiu deste pesquisador/professor uma aproximação com a vivência destas, tanto em sua formação, quanto em sua pesquisa pessoal, pois só assim se conseguiu enxergar, nessa proposta, elementos consistentes para a ação docente em sala de aula, de maneira a estimular o aluno a, também, compor.

Cabe destacar, nesse sentido, como bilros essenciais: 1) as vivências tidas na disciplina ministrada por Marisa Fonterrada – *Estudo de repertório e suas implicações à Educação Musical* (2014) –, que desencadeou uma pesquisa profunda a respeito da proposta pedagógica de Paynter; 2) as reflexões teóricas a respeito de criatividade e música, levantadas no Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação Musical – GEPEM –; bem como 3) o Estágio Docência, realizado com a professora Margarete Arroyo na disciplina *Oficina de Som e Movimento* (2015), que permitiu aprofundar conhecimentos relativos à metodologia de Oficinas de Música aliada às práticas criativas, utilizada nas aulas da Pesquisa de Campo deste Estudo.

O entrecruzamento desses fios, bases da proposta prática desta Pesquisa, foram de suma importância, pois permitiram integrar muitos dos pensamentos relativos às práticas criativas em Educação Musical e o planejamento das aulas da Pesquisa de Campo deste Estudo, bem como iluminaram a atitude pedagógica deste pesquisador/professor, principalmente no sentido de estar aberto à possibilidade de proporcionar aos alunos momentos de reflexão e fazer musicais, sempre que possível.

Nesse sentido, ressalta-se que as ações de ensino e aprendizagem musicais, planejadas e vivenciadas nesta Pesquisa, surgiram de constatações feitas a partir da observação de situações vividas junto aos alunos participantes deste Estudo. Destaca-se, neste contexto, a testagem do conceito de música criado pela turma e a dificuldade dos alunos em compreender as propriedades dos sons, cuja vivência prática foi utilizada como fundamento do segundo e terceiro projetos de criação.

Some-se a isso, a opção deste pesquisador/professor em, ao longo da Pesquisa, apoiar-se em uma proposta de educação musical entendida como mapa aberto, repleto de infindáveis possibilidades de conexão de conteúdos relativos à linguagem da música, fato que determinou a estrutura não linear de todos os projetos de criação, como demonstrado nas Figuras 19, 20, 21 e 22, apresentadas no Capítulo 4.

Unindo-se à ideia anterior, partir da concepção de educações musicais rizomáticas, concebida com base nos pensamentos de Deleuze e Guattari, como destacado no segundo capítulo desta Dissertação, foi de suma importância, uma vez que os aspectos práticos, mesmo

aqueles analisados como desvios dessa proposta de pensamento – discutidos na seção *Entre decalques e as multiplicidades* –, bem como o planejamento das aulas da Pesquisa de Campo, foram concebidos a partir de reflexões relativas à conectividade, à heterogeneidade, à não linearidade, às multiplicidades, ao mapeamento e à adaptação ao contexto da sala de aula, na qual se desenvolveu a investigação.

Ainda, pensando na ação docente deste pesquisador/professor, optou-se por planejar, anteriormente às aulas, diversas linhas de ação a partir das propostas iniciais dos projetos de criação, o que permitiu que se chegasse à sala de aula com uma visão mais abrangente do que poderia vir a acontecer, tornando mais eficiente o tempo de trabalho, principalmente ao se considerar que as aulas da Pesquisa de Campo tinham duração de apenas trinta e cinco minutos.

Com relação a isso, cabe destacar, ainda, o risco que se corre, de tentar impor aos alunos muitas das opções pensadas anteriormente à aula, devendo o professor tê-las como possibilidades de trajetórias de ação e reflexão, mas não caminhos pré-estabelecidos, por onde, obrigatoriamente, se deve passar. Foi imprescindível levar em consideração o caráter imprevisível das aulas.

Nesse sentido, foi percebido, também, que, ao se trabalhar com propostas que envolvem criatividade, respostas criativas são fornecidas constantemente pelos alunos e que elas devem ser levadas em consideração no percurso educacional. Destaca-se, aqui, como exemplo, o processo de elaboração da peça *Três em um*, em que a turma optou por um caminho diferente da sugestão fornecida por este pesquisador, ao usar a intensidade e não o timbre como elemento estruturador da composição.

Ainda, por meio das ideias de Paynter, buscou-se compreender como a experiência do aluno, como compositor, intérprete e ouvinte, poderia se dar em sala de aula, uma vez que se havia percebido, como outro ponto desencadeador deste Estudo, uma lacuna no processo pedagógico de passagem da fase exploratória à etapa de estruturação musical, interrompendo a concretização do que foi visto como a possibilidade de usar as práticas criativas como base para o desenvolvimento da linguagem da música em sala de aula.

Nesse sentido, ao longo dos projetos de criação da Pesquisa de Campo, optou-se, como linha de ação, por priorizar o aspecto estrutural presente na criação musical e por possibilitar ao aluno a passagem pelas diversas fases relativas ao trabalho com práticas criativas, como destacado no Quadro 1, ao se relacionar as etapas das Oficinas de Música às atividades desenvolvidas em cada aula tida com a turma participante do Estudo.

Por fim, é possível constatar que a ideia de estrutura, associada ao processo composicional, interpretativo e de escuta em sala de aula, foi um ponto primordial. Apesar de saber da relevância de outros elementos considerados importantes no âmbito da composição, interpretação e apreciação, por conta do referencial teórico utilizado – John Paynter – priorizar a estruturação como um dos focos das práticas criativas, delimitou-se, também, como elemento essencial desta Pesquisa, a estrutura musical.

Como as práticas criativas em música auxiliaram o educador musical a estruturar as aulas da Pesquisa de Campo?

- Por meio da organização dos projetos de criação, de acordo com passos metodológicos bem definidos, a partir das etapas das Oficinas de Música (CAMPOS, 1988), bem como das características dos *workshops*, sugeridas por Paynter (1992);
- Ao proporcionar momentos de composição, execução e escuta de estruturas musicais durante os encontros com a turma participante da Pesquisa;
- Ao possibilitar situações de desenvolvimento de habilidades e construção de conhecimentos relativos à teoria musical, prática em conjunto, formação e interpretação de repertório, bem como apreciação e análise musicais.

Grande parte das aulas da Pesquisa de Campo deste Estudo foi concebida com base em projetos de criação. Dessa maneira, realizaram-se três deles – Primeiro Projeto: Terceiro, Quarto, Quinto e Sexto Encontros; Segundo Projeto: Sétimo, Oitavo e Novo Encontros; e Terceiro Projeto: Décimo Encontro –, a partir dos quais foram elaboradas cinco composições: *Mistério das letras perdidas*, *Três em um*, *Garrafone*, *Tempestade de garrafas* e *Soma e subtração*.

Ao se observar como as aulas, separadamente, foram estruturadas, a partir do que foi descrito no Capítulo 3, é possível perceber que não houve uma uniformidade com relação à organização do que aconteceu em cada uma delas, todavia, constata-se, ao se considerar cada projeto de criação como um todo, a recorrência de elementos comuns entre eles.

Assim, mesmo as práticas criativas tendo proporcionado uma abertura com relação à organização das aulas, priorizaram-se as etapas das Oficinas de Música, sugeridas por Campos (1988). Nesse sentido, as aulas foram estruturadas com base em momentos de 1) Sensibilização,

Conscientização, Descondicionamento ou “Definições básicas”; 2) Experimentação; 3) Estruturação e Representação gráfica; e 4) Avaliação.

Tanto nos três projetos de criação, quanto nas aulas que não estavam inseridas diretamente neles – Primeiro, Segundo e Último Encontros – é possível observar a presença dessas fases, mesmo que “fora de ordem” ou sobrepostas, como detalhado no Quadro 1, do Capítulo 3.

Também, como analisado na seção *O educador musical entre oficinas de música*, no Capítulo 4, as sugestões de Paynter (1992) com relação a como devem ser conduzidos os trabalhos em *workshops*, proporcionaram estruturar as ações práticas de cada projeto de criação por meio do trabalho em pequenos grupos; da distribuição de tarefas de criação; do acompanhamento do processo de criativo; do uso de perguntas auxiliares; da escuta de exemplos musicais; da testagem de possibilidades; da gravação das composições; e da escolha de títulos para as peças criadas.

Assim, no trabalho com as práticas criativas, apesar de não se ter recorrido a um método único de abordagem das aulas, percebeu-se que houve respostas positivas dos estudantes ao se seguir alguns passos metodológicos com relação à organização dos trabalhos, pois eles proporcionaram, a este professor/pesquisador, a segurança de compreender o porquê das atividades desenvolvidas em sala de aula, assim como trouxeram aos alunos a sensação de que as tarefas tinham uma finalidade educacional, pois as propostas didáticas se apresentaram bem definidas.

Ainda, tendo como base o que sugere Paynter a respeito de práticas criativas, ao longo da Pesquisa foi possível organizar os projetos de criação em momentos de composição, execução e escuta musicais, sendo que muitos deles aconteceram concomitantemente.

Faz-se necessário destacar a importância dada à escuta atenta, criativa e seletiva nas etapas das oficinas realizadas, uma vez que ela esteve presente antes das atividades de criação musical – nas Tarefas de Escuta e nos jogos iniciais –; durante – na exploração e estruturação sonoras, bem como nos ensaios das composições –; e depois delas – nas Tarefas de Escuta comparativa e análise das peças criadas.

Por fim, ainda com relação a como as práticas criativas auxiliaram o educador musical a planejar as aulas da Pesquisa de Campo, levou-se em consideração a necessidade de tratar de diversos aspectos relativos à conceituação e ao fazer musicais.

Assim, mesmo sem ser explicitamente dito aos alunos, foram estruturadas aulas em que se discutiu a respeito de conceitos relativos à organização do som, à forma, às propriedades

sonoras, história da música, bem como à prática composicional, à prática de conjunto, desenvolvimento de repertório e apreciação musical, aspectos considerados como primordiais em muitas propostas de ensino e aprendizagem musicais.

Reforça-se, então, a afirmação de que as práticas criativas em música ajudaram a planejar aulas que proporcionaram aos alunos a vivência de um fazer musical reflexivo, permitindo-lhes se comunicarem com diversos tipos de músicas – as já ouvidas por eles, as criadas coletivamente e as levadas por este pesquisador à sala de aula –, com o propósito de enriquecer a experiência musical deles e de levá-los a compreendê-las estruturalmente, bem como apreciá-las.

Como os alunos foram incentivados a realizar atividades de práticas criativas, de modo a comporem suas próprias músicas?

- Por meio do desmembramento de propostas iniciais de criação em diversas tarefas, conectadas à principal;
- Partindo de jogos que apresentassem, em sua estrutura, elementos organizativos que pudessem ser usados nas composições a serem criadas em sala de aula.

Como analisado no Capítulo 4, uma das estratégias didáticas deste Estudo foi o mapeamento de possíveis pontos nos quais atividades de práticas criativas pudessem ser inseridas, a partir de situações observadas junto aos alunos.

Nesse sentido, na busca por incentivá-los a realizarem suas próprias criações musicais em sala, devido à curta duração das aulas destinadas à Pesquisa de Campo, foram pensados projetos de criação como um todo, embora, aos alunos, fossem designadas apenas pequenas tarefas, ligadas, no entanto, ao projeto maior, como é possível observar nas Figuras 19, 20, 21 e 22, presentes no Capítulo 4.

No planejamento deste professor/pesquisador, mesmo que não se soubesse o resultado final que cada projeto de criação alcançaria, existia uma linha norteadora em suas ações; justamente a concepção de um projeto maior, mesmo que aberto às possibilidades que, porventura, surgissem ao longo do processo de composição, interpretação e apreciação das peças criadas.

O foco primordial era fazer que os alunos não se sentissem atrelados a uma proposta complexa de criação, mas que tivessem a percepção de estarem concluindo trabalhos, mesmo

que simples. Isso foi bastante importante, visto que os dois primeiros projetos de criação se estenderam por muitas aulas, o que poderia dificultar a apreensão, por parte dos estudantes, da relação intrínseca que as partes tinham entre si.

Ademais, nesses projetos, entre as propostas de composição e interpretação/ensaio, foram inseridas atividades de grafia musical não convencional, que foram utilizadas como estratégia de ensino, de modo a não dar aos estudantes a sensação de que estavam repetindo a mesma coisa por mais de duas aulas seguidas, apesar de estarem, nessa reiteração dos temas abordados, aprofundando conceitos e práticas relacionados à composição inicial de cada projeto.

Ao final, nos momentos de análise das criações compostas, interpretadas e apreciadas, foi discutido como todas as tarefas faziam parte de um mesmo conjunto de práticas e reflexões, ligadas a uma proposta maior, ratificando, junto a eles, o porquê das atividades. Assim, de posse do conhecimento novo instalado, eles ultrapassaram o momento proporcionado pelas tarefas desmembradas e conseguiram perceber as partes em conexão com o todo.

Ainda, buscando entender como os alunos foram estimulados a realizar práticas criativas e compor suas próprias músicas, foi usada uma estratégia didática percebida como útil ao longo dos dois primeiros encontros com os estudantes: os jogos.

Nas duas primeiras aulas, antes de iniciarem os trabalhos em formato de projeto de criação, foram realizados diversos jogos junto aos alunos, visando coletar dados para uma avaliação diagnóstica e despertar sua capacidade de concentração, bem como estimulá-los à percepção das possibilidades sonoras fornecidas pelo corpo e pela sala de aula.

Durante essas atividades, observou-se uma resposta positiva, por parte dos estudantes, com relação à concentração para realizá-las. Por conta disso, as propostas iniciais dos projetos de criação partiram de jogos, sendo dois deles de escuta seletiva e um jogo de mãos.

Eles foram escolhidos e planejados de acordo com uma característica importante na constituição teórica desta Pesquisa: deveriam apresentar, em sua organização, elementos que pudessem ser usados como desencadeadores das estruturas das composições a serem criadas pelos alunos.

Nesse sentido, mesmo com a curta duração das aulas, desde o Primeiro Encontro de cada projeto de composição, os alunos criaram estruturas elementares para as músicas que seriam aprimoradas nas aulas seguintes. Destaca-se a relevância dessa estratégia, pois, mesmo no início dos trabalhos voltados às práticas criativas, os estudantes tiveram noção das possibilidades de se servirem da composição constituída como música, pois conseguiam

visualizar uma estrutura completa do que estavam fazendo, mesmo sem saberem, inicialmente, que aquilo fazia parte de um projeto maior.

Assim, tanto a ideia de jogos com particularidades estruturantes das composições, quanto o desmembramento de uma proposta inicial em diversas tarefas, foram de suma importância como estratégias escolhidas para incentivar os alunos participantes deste Estudo a realizarem atividades de práticas criativas, de modo a comporem suas próprias músicas.

Como as práticas criativas em música ajudaram na apreensão de conhecimentos musicais por parte dos alunos?

- Ao possibilitar a vivência prática de conceitos musicais, cujas definições foram elaboradas e testadas em sala de aula.

Como relatado no Capítulo 3, ao longo das aulas da Pesquisa de Campo deste Estudo, foram priorizados momentos de práticas de criação, mas, também, de elaboração de definições de termos musicais.

Iniciou-se pelo conceito de música, a partir do qual foi planejado o Primeiro Projeto de Criação. Na atividade de grafia relacionada à composição *Mistério das letras perdidas*, percebeu-se o desconhecimento formal dos alunos em relação às propriedades dos sons. Decidiu-se, então, conceituá-las e, a partir da atitude de trazer a eles o conhecimento de algo que, intuitivamente já praticavam, mas não sabiam definir, foram planejados os demais projetos.

Assim, ao longo das atividades de criação, foram elaborados, junto aos alunos, conceitos necessários para compreender, com maior clareza, as práticas vivenciadas em classe, servindo, tanto de ponto partida para a criação das composições, quanto de instrumento de análise das peças construídas coletivamente.

Dessa forma, não foi dada prioridade à transmissão descontextualizada, aos alunos, de definições de elementos estruturantes da música, mas seu emprego foi condicionado às necessidades verificadas durante observações de situações vividas em classe, bem como foram compreendidos à luz das suas experiências, testificando se aquele conhecimento era, realmente, condizente com o fazer musical vivenciado por eles.

Além disso, mais do que conceitos teóricos atrelados às composições criadas em classe, foram vivenciados e discutidos, a partir delas, conhecimentos relativos à grafia musical

não convencional, polifonia, música minimalista, ostinatos, bem como formação e interpretação de repertório, prática de conjunto e apreciação e análise musicais.

Como as práticas criativas foram usadas como base para o desenvolvimento da linguagem da música em sala de aula?

- Ao proporcionar o contato do aluno com as dimensões material, funcional e existencial da linguagem de música.

De acordo com o que foi analisado no Capítulo 4, a partir da concepção construída por Fonterrada (1991), deu-se prioridade, neste Estudo, às três dimensões da linguagem da música: material, funcional e existencial.

Nesse sentido, foi de suma importância o contato com a concepção de Paynter (1970; 1972; 1992) relativa ao fazer musical como um dizer coisas, musicalmente, por meio dos sons. Dessa forma, na Pesquisa de Campo, estimulou-se os alunos a mergulhar, realmente, em vivências práticas a respeito de como, a partir da manipulação dos sons – *dimensão material* –, se cria música e se comunica por meio dela – *dimensão funcional* –, sendo essa, uma maneira de se dizer no mundo – *dimensão existencial*.

Assim, esta Pesquisa, apesar de ter levado em consideração aquilo que, para Paynter, era “música nova”, não pretendeu ser anacrônica, impondo aos alunos uma linguagem da música calcada na fundamentação estética da segunda metade do século passado. Ao contrário, apoiada nas propostas pedagógicas do educador, buscou fomentar, entre os alunos, uma postura apreciativa diferenciada com relação às músicas que já conheciam, ao mesmo tempo em que estimulou a elaboração de suas próprias composições, bem como sua interpretação e apreciação.

De fato, levando-se em consideração as dimensões destacadas anteriormente, buscou-se, neste Estudo, desenvolver, junto aos alunos, a linguagem da música a partir dela mesma e da realidade vivida por eles em sala de aula.

Como o pensamento rizomático auxiliou no processo de estruturação das práticas criativas como proposta educacional em sala de aula, bem como ajudou a delinear uma análise posterior à realização dessas práticas?

- Ao possibilitar pensar, tanto previamente às aulas, quanto posteriormente à Pesquisa de Campo, em uma concepção de educação musical conectada, heterogênea, de multiplicidades, não linear, mapeável e adaptável aos contextos.

No Capítulo 2 desta Dissertação, foi construída uma especulação filosófica a partir dos princípios do rizoma e das imagens evocadas pela metáfora rizomática. Por meio dela, anteriormente à Pesquisa de Campo, foi possível conceber uma ideia de como poderiam ser organizadas as aulas de práticas criativas deste Estudo.

Ao falar de práticas criativas, nesse sentido, não se propôs um ensino convencional de composição, interpretação e apreciação, mas partiu-se da concepção de que o professor, tendo por base o que os alunos forneciam ao longo das aulas, deveria planejar situações de composição, interpretação e apreciação.

Foi por meio do pensamento rizomático que se concebeu a conexão das ideias base desta Pesquisa – Paynter, criatividade e Oficinas de Música –, com a problemática deste Estudo – as práticas criativas como base estruturadora da ação docente do educador musical.

Nesse sentido, após ter pesquisado a respeito das ideias de Paynter, apresentadas no Capítulo 1, não se quis cometer o mesmo erro que desencadeou este Estudo, conforme salientado na Introdução desta Dissertação: considerar, durante as aulas, como mais importante, a reprodução das atividades de educadores musicais ligados à música contemporânea, do que suas concepções pedagógicas e didáticas.

Assim, por meio da ideia de educação musical adaptada aos contextos, advinda do princípio de decalcomania do rizoma, considerando-se a particularidade do Estudo de Caso desta Pesquisa e tendo por base a proposta pedagógica de Paynter, foram criadas atividades específicas para a turma participante deste Estudo, a partir do que foi observado em cada aula.

Dessa maneira, a ideia de mapeamento constante do que acontecia em sala de aula foi uma máxima adotada por este professor/pesquisador, caso contrário não teria sido possível montar aulas a partir das situações fornecidas pelos próprios alunos. Pensando nisso, foi preciso considerar uma proposta de educação musical em que, em qualquer lugar ou momento, poderia

surgir uma situação de aprendizagem, o que induziu a uma visão conectada e não linear do processo de ensino e aprendizado.

Dessa forma, quatro princípios do rizoma, quais sejam: conexão, ruptura assignificante, cartografia e decalcomania, foram essenciais como auxiliares do processo de estruturação das práticas criativas como base educacional neste Estudo.

Os princípios que menos influenciaram, diretamente, a estruturação das aulas, foram os de heterogeneidade e multiplicidades, principalmente por se ter considerado, como sujeito desta Pesquisa, a turma como um todo e não cada aluno, individualmente. Primeiramente, porque esse não era o objetivo deste Estudo e, em segundo lugar, porque a priorização dos sujeitos demandaria um tempo demasiadamente grande de observação individual, inviável no contexto desta investigação.

Com relação a como o pensamento rizomático ajudou a delinear a análise das situações vividas durante a Pesquisa de Campo, os tópicos *O educador musical entre rizomas e Entre decalques e as multiplicidades*, seções do Capítulo 4, deixam clara a relação entre a Teoria rizomática e as aulas desenvolvidas como parte deste Estudo.

Por meio dela foi possível refletir acerca dos processos de criação e da maneira como as aulas foram estruturadas, assim como forneceu ferramentas para este professor/pesquisador analisar suas próprias ações pedagógicas junto aos alunos.

Após ter arrematado e cortado os fios desfiados a partir dos objetivos deste Estudo, é possível perceber que foi necessário, para a concretização desta Pesquisa, realizar uma análise das relações das práticas criativas desenvolvidas em sala de aula com as ações docentes e discentes concernentes à aprendizagem e ensino da linguagem da música.

Levando-se em consideração que se tratou de uma situação vivida em um local específico, com realidade única e possibilidades múltiplas de resultados, é possível concluir que o uso das práticas criativas como proposta estruturadora da ação do educador musical em sala de aula apresentou os seguintes desafios docentes:

- A aproximação do professor/pesquisador, em sua formação e pesquisa pessoal, da vivência das práticas criativas como proposta pedagógica;
- A consideração de situações de aprendizagem e ensino fornecidas pelos próprios alunos;
- O planejamento de práticas criativas de composição, interpretação e apreciação musicais, por meio de passos metodológicos bem definidos;

- A consideração de diversas dimensões da linguagem musical – material, funcional e existencial –, buscando a aproximação constante entre teoria e prática; e
- A escolha de uma fundamentação – no caso, filosófica – abrangente, que estruturasse as atitudes pedagógicas do educador musical em sala de aula, bem como proporcionasse a reflexão a respeito dessas ações.

Quem Com Fio Fia, Com Fio Será Fiado

Assim como o menino que contemplava a renda feita pela sombra dos galhos da árvore no chão; o mesmo que voou curtinho, cheio de medos, de receios, é chegado o momento de concluir que, sim: de árvores, podem florescer rendas; podem brotar rizomas, mas para que isso ocorra, é preciso estar disposto a enfrentar desafios.

É preciso ir até o alto-atalho da árvore e enxergar uma visão que antes não era possível. Talvez, lá de cima, a renda seja bastante nítida, porém é preciso descer, trazendo consigo os ensinamentos colhidos em cada galho em que se apoiou para subir, para que, de volta a renda da sombra no chão, possa, de árvores, fazer rizoma.

Na construção dessa renda, é necessário desconfiar de si mesmo e confiar mais no que os alunos têm a tecer. É preciso, do mesmo modo que a octogenária rendeira, lançar mão de alfinetes orientadores, puxar fios e criar bilros. É imprescindível abraçar o desafio de fazer uma renda única, mesmo que não se saiba qual será seu resultado final.

Assim como a velha a fiar, é preciso aceitar que, no processo de tecer, fio por fio, noites a fio, é necessário, também, desfilar muitas rendas, principalmente suas próprias, para, depois, voltar a trançá-las e tecer a melhor trama que puder. O interminável véu é o maior desafio, pois a todo tempo, tecido é o que se faz.

Por fim, nenhuma conclusão desta Pesquisa é mais importante que o aprendizado de que, como sintetizado no título desta Dissertação, é inevitável ser fiado enquanto se fia. É necessário aceitar que quem com fio fia, com fio será fiado.

REFERÊNCIAS

ALENCAR, Eunice Soriano de; FLIETH, Denise de Souza. **Criatividade: múltiplas perspectivas**. 3. ed. Brasília: Editora da UNB, 2009.

ALFONSO, Neila Ruiz. Crianças cantando em grupo: currículo rizomático na rede cultural do coro. In: SANTOS, Regina Márcia Simão (Org.). **Música, cultura e educação: os múltiplos espaços de educação musical**. Porto Alegre: Sulinas, 2011.

ARROYO, Margarete. Pensando a educação musical imaginativamente: uma filosofia da educação musical por Estelle Ruth Jorgensen. **Per Musi**, Belo Horizonte, n. 27, p. 231-236, 2013.

AZEVEDO, Carlos Eduardo Franco et al. A Estratégia de Triangulação: Objetivos, Possibilidades, Limitações e Proximidades com o Pragmatismo. In: Encontro de Ensino e Pesquisa em Administração e Contabilidade, 4., 2013, Brasília. **Anais...** 2013. Disponível em: http://www.anpad.org.br/diversos/trabalhos/EnEPQ/enepq_2013/2013_EnEPQ5.pdf. Acesso em: 06 nov. 2014.

BODEN, Margarete A. **Dimensões da criatividade**. Tradução de Pedro Theobald. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

BRITO, Eliana Povoas Pereira de; DANDOLINI, Gertrudes Aparecida. A metáfora do rizoma: contribuições para uma educação apoiada em comunicações e informática. **Revista Renote**, Porto Alegre, v. 3, n.2, p. 1-7, 2005.

BRITO, Maria dos Remédios de. Notas sobre a ideia de intercessores como um conceito na filosofia de Gilles Deleuze: por um teatro filosófico. **Revista virtual Alegrar**, n. 11, 2013. Disponível em: http://www.alegrar.com.br/revista11/pdf/notas_sobre_intercessores_brito_alegrar11.pdf. Acesso em: 29 fev. 2016.

BRITO, Teca Alencar de. **Por uma educação musical do pensamento: novas estratégias de comunicação**. 2007. Tese de Doutorado em Comunicação e Semiótica – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo. 2007.

CAMPOS, Denise Álvares. **Oficina de música: uma caracterização de sua metodologia**. 1988. 145f. Dissertação de Mestrado – Educação. Universidade de Brasília, Brasília. 1988.

CORRÊA, Guilherme Carlos; PREVE, Ana Maria Hoepers. A educação e a maquinaria escolar: produção de subjetividades, biopolítica e fugas. **REU**, Sorocaba, v. 37, n.2, p. 181-202, dez., 2011.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia 2**. Tradução de Ana Lúcia de Oliveira, Aurélio Guerra Neto e Célia Pinto Costa. 1 v. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2011.

DELIÈGE, Irène; WIGGINS, Geraint A. **Musical creativity: multidisciplinary research in theory and practice**. Hove: Psychology Press, 2006.

FERNANDES, José Nunes. **Oficinas de música no Brasil: história e metodologia**. 2. ed. Teresina, Fundação Cultural Monsenhor Chaves, 1997.

_____. **Mil e uma atividades de Oficina de Música**: caderno de exercícios. Rio de Janeiro: Edição do autor, 2015.

FERREIRA, Tiago Teixeira; MAKINO, Jéssica Mami. **Música na sala de aula: um arquipélago interligado por pontes**. 2013. 118f. TCC (Graduação) – Curso de Educação Musical, Faculdade de Ciências do Instituto Tecnológico de Osasco, Osasco, 2013a.

_____. Música na sala de aula: um arquipélago interligado por pontes. In: Congresso Nacional da ABEM, 21., 2013, Pirenópolis. **Anais...** João Pessoa: Editora da UFPB, 2013b. p. 1435-1445.

FERREIRA, Tiago Teixeira. Pensando em Educação Musical: estudo acerca do Pensamento Curricular em Arte presente na Proposta Curricular para o Estado de São Paulo. In: Encontro Regional Sul da ABEM, 16., 2014, Blumenau. **Anais...** Blumenau: FURB, 2014a.

_____. Por uma educação musical rizomática: um estudo sobre do Pensamento Curricular em Arte presente na Proposta Curricular para o Estado de São Paulo. In: Encontro Regional Sudeste da ABEM, 9., 2014, Vitória. **Anais...** Vitória: UFES, 2014b.

_____. Por uma educação musical rizomática: estudo sobre o livro Sound and Structure de John Paynter. In: Simpósio Brasileiro de Pós-graduandos em Música, 3., 2014, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: UNIRIO, 2014c. p. 483-493.

_____. O que as palavras cantam? **Música na Educação Básica**. Londrina, v.6, n.6, p.74-85, 2014d.

FONTEIRADA, Marisa Trench de Oliveira. **De tramas e fios: um ensaio sobre música e educação**. 2. ed. São Paulo: Editora UNESP; Rio de Janeiro: Funarte, 2008.

_____. **Ciranda de Sons: práticas criativas em Educação Musical**. São Paulo: Editora da UNESP Digital, 2015.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 42. reimp. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS-MAGALHÃES, Armindo. **Psicologia da criatividade: estudo sobre o desenvolvimento da expressão criadora da criança**. 7. ed. Felgueiras: Portugal, 2003.

GAINZA, Violeta Hemsy. Mundo sonoro interno: una extensión del concepto pichoniano. In: _____. **El rescate de la pedagogia musical**. Buenos Aires: Lumen, 2014. p. 195-201.

GALLO, Silvio. **Deleuze & a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

GARDNER, Howard. Abordagens à criatividade. In: **Mentes que criam: uma anatomia da criatividade observada através das vidas de Freud, Einstein, Picasso, Stravinsky, Eliot,**

Graham e Gandhi. Tradução de Maria Adriana Veronese. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996. p.18-39.

GIORA, Regina C. F. A. (Org). **Crisálida: o desvelar da criatividade**. Tatuapé: Cabral Editora e Livraria Universitária, 2012.

GLOTON, Robert; CLERO, Claude. **A actividade criadora da criança**. Tradução de João Esteves da Silva. Lisboa: Estampa, 1973.

GOSWAMI, Amit. **Criatividade para o século 21: uma visão quântica para a expansão do potencial criativo**. Tradução Saulo Krieger. São Paulo: Aleph, 2012.

JAPIASSÚ, Hilton; MARCONDES, Danilo. **Dicionário básico de filosofia**. ed. 3. Rio de Janeiro: Zahar, 2001. Disponível em: http://dutracarlito.com/dicionario_de_filosofia_japiassu.pdf. Acesso em: 29 nov. 2014.

JORGENSEN, Estelle Ruth. Metaphor and model. In: _____. **Pictures of music education**. Bloomington: Indiana University Press, 2011, p.1-16.

KNELLER, George Frederick. **Arte e ciência da criatividade**. Tradução de J. Reis. 5. ed. São Paulo: IBRASA, 1978.

KOHAN, Walter Omar. Entre Deleuze e a educação: notas para uma política de pensamento. **Educação e Realidade**, n. 27, p.123-130, 2002.

KROBOT, Liara Roseli; SANTOS, Regina Márcia Simão. Música na formação de professores generalistas: professor reflexivo e competências para uma prática de educação rizomática. In: Encontro Anual da ABEM, 14., 2005, Belo Horizonte. **Anais...** Belo Horizonte: UEMG, 2005. Disponível em: http://abemeducacaomusical.com.br/sistemas/anais/congressos/ABEM_2005.pdf. Acesso em: 03 jul. 2015.

LEITE, Kécio Gonçalves. **Metáfora e matemática: contingência em uma disciplina escolar considerada exata**. 2010. 135 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Instituto de Educação. Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá. 2010.

LINS, Daniel. Mague's school ou por uma pedagogia rizomática. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 26, n. 93, p. 1229-1256, set./dez., 2005

LUBART, Todd. **Psicologia da criatividade**. Tradução de Márcia Conceição Machado Moraes. Porto Alegre: Artmed, 2007.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MAKINO, Jéssica Mami. **Sobre a formação do professor de música: o tempo fugidio entre a aurora, o crepúsculo e o silêncio**. 2013. 193f. Tese de Doutorado – Instituto de Artes. Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, São Paulo. 2013.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Metodologia Científica**. 5. ed. 4. reimp. São Paulo: Atlas, 2010.

MARIN, Alda Junqueira. **Educação, arte e criatividade**: estudo da criatividade não verbal. São Paulo: Pioneira, 1976.

MATEIRO, Teresa. John Paynter: a música criativa nas escolas. In: MATEIRO, Teresa; ILARI, Beatriz (Org.). **Pedagogias em educação musical**. Curitiba: Ibpx, 2011. p. 243-274.

MAY, Rollo. **A coragem de criar**. Tradução de Aulyde Soares Rodrigues. 4. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1982.

NACHMANOVITCH, Stephen. **Ser criativo**: o poder da improvisação na vida e na arte. Tradução de Eliana Rocha. 4. ed. São Paulo: Sumus, 1993.

ORTEGA Y GASSET, José. **A desumanização da arte**. Tradução de Ricardo Araújo. São Paulo: Cortez, 1991.

PAYNTER, John; ASTON, Peter. **Sound and silence**: classroom projects in creative music. London: Cambridge University Press, 1970.

PAYNTER, John. **Hear and now**: an introduction of modern music in schools. London: Universal Edition, 1972.

_____. The role of creativity in the school music curriculum, 1977. In: MILLS, Janet; PAYNTER, John (Ed.). **Thinking and making**: selections from the writings of John Paynter on music in education. England: Oxford University Press, 2008.

_____. Music in school and society, 1982. In: MILLS, Janet; PAYNTER, John (Ed.). **Thinking and making**: selections from the writings of John Paynter on music in education. England: Oxford University Press, 2008.

_____. **Sound and structure**. London: Cambridge University Press, 1992.

PAZ, Ermelinda Azevedo. **Pedagogia musical brasileira no século XX**: metodologias e tendências. 2. ed. Brasília: Ed. Musimed, 2013.

PENNA, Maura. A proposta pedagógica da Oficina de Música. In: **FUNART – Educação Musical**: texto de apoio. Brasil, MEC/FUNART, 1986. p.47-50.

_____. Os limites da Oficina de Música. In: _____. **Reavaliações e buscas em musicalização**. São Paulo: Loyola, 1991. p.70-72.

OSTROWER, Fayga. **Criatividade e processos de criação**. 2. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 1978.

RAO, Doreen. **Choral Music Experience ...education through artistry**: the artist in every child. v.2. EUA: Boosey & Hawkes, 1987.

SANTOS, Regina Márcia Simão. A noção de mapa em Deleuze e Guattari e as práticas educacionais em música. **Cadernos de Colóquios da PPGM**, v. 4, p. 68-73, 2000.

SANTOS, Regina Márcia Simão et al. Um Curso Básico de Música para Professores: Mapa de Trajetos, Saberes e Devires na Prática Pedagógica. In: Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino ENDIPE, 10, 2000, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: ENDIPE, 2000a. p. 427-8

_____. Maracatu das Múltiplas Escutas e Conexões. In: Encontro Anual da Associação Brasileira de Educação Musical, 9., 2000, Belém. **Anais...** Belém: ABEM, 2000b. CD.

_____. Perspectivas Pós-Modernas no Pensamento Pedagógico-Musical: o caso do Curso Básico de Música para Professores, sob a ótica do rizoma. In: Congresso da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música, 13., 2001, Campinas. **Anais...** Campinas: ANPPOM, 2001. v. 2, p. 688-691.

SANTOS, Márcia Regina Simão. Uma trajetória de pesquisa sobre rizoma e educação musical. In: Simpósio Paranaense de Educação Musical, 11., 2005, Londrina. **Anais...** Londrina: UEL Universidade Estadual de Londrina, 2006. CD.

_____. O menino do violão: a escola e a educação musical em família. **Revista da ABEM**, Londrina, v. 19, n. 25, p. 41-52, 2011. Disponível em: <http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/artic>. Acesso em: 09 jun. 2015.

_____. Práticas de Ensino de Música: os fios da marionete ou os fios de Ariadne? **Revista da ABEM**, Londrina, v. 23, n. 34, p110-124, jan-jun 2015. Disponível em: <http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/issue/current/showToc>. Acesso em: 07 jul. 2015.

SCHAFER, Raymond Murray. **O ouvido pensante**. Tradução de Marisa Trench de O. Fonterrada et al. 2. ed. São Paulo: Ed. Unesp, 2011.

SILVA, Conrado. Oficina de música. **Arte**, São Paulo: Polis. Ano II, n.6, p.12-15,1983.

TADEU, Eugênio. Duas estórias: uma de gato, outra de rato. In: RODAPIÃO, Duo. **Dois a dois** (CD). Belo Horizonte: Via Sonora, 1997.

TERRAZA, Emílio. Oficina Básica de Música, para quê? A metodologia de Oficina. **Sensus**, Ano 1, n. 1, p.12, 1978.

TORRANCE, E. P; TORRANCE, J. P. **Pode-se ensinar criatividade?** São Paulo: EPU, 1974.

VASCONCELOS, Mário Sérgio (Org.). **Criatividade: psicologia, educação e conhecimento novo**. São Paulo: Moderna, 2001.

VERTAMATTI, Leila Rosa Gonçalves. **Ampliando o repertório do coro infantil-juvenil: um estudo de repertório inserido numa nova estética**. 2006. 296f. Dissertação de Mestrado – Instituto de Artes. Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, São Paulo. 2006.

YIN, Robert K. **Estudo de caso:** planejamento e métodos. Tradução de Daniel Grassi. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

ZOURABICHVILI, François. **O vocabulário de Deleuze.** Tradução de André Teles. Campinas: IFCH-UNICAMP, 2004.

ANEXOS

ANEXO 1 – Jogos Feitos em Sala de Aula

Jogo 1

Jogo de contagem

A classe, disposta em roda, deverá contar de 1 até 20. Uma pessoa inicia e outra deverá falar o número seguinte. Se duas pessoas falarem o número da sequência juntas, volta-se ao início, até que a contagem se complete com apenas uma pessoa falando um número por vez.

(Trecho do Roteiro de Aula do dia 13 de agosto de 2015)

Jogo 2

Jogo de nomes

A classe, disposta em círculo, deverá realizar a seguinte sequência, que sempre se repetirá:

- 1) Palma simples individual;*
- 2) Palma simples com as pessoas dos lados + nome;*

Depois que todos tiverem falado seus nomes, a atividade pode ser complementada, acrescentando outros movimentos antes da palma simples com as pessoas dos lados – ex.: palma dupla individual, batida com o pé, estalo de dedo, estalo de língua.

(Trecho do Roteiro de Aula do dia 13 de agosto de 2015)

Jogo 3

Jogo rítmico – We will rock you

A classe, disposta em círculo, deverá passar uma palma entre os componentes; alguém inicia o jogo olhando para outra pessoa e executando uma palma individual, acompanhada de um movimento de “passar a palma”. A pessoa que recebeu a palma, olha para outra pessoa e executa a mesma ação. Assim a palma será passada entre os integrantes da roda. É interessante que, depois de experimentada a ação, seja mantido um pulso constante.

Após o grupo conseguir executar essa ação de maneira natural, acrescenta-se uma batida de pé ao chão, antes da passagem da palma. Depois dessa sequência, é

acrescentada mais uma batida de pé ao chão, soando: pé + pé + palma (sendo a duração do som: curta, curta, longa).

Este jogo, quando é conseguida uma constância de pulso na sua execução, faz soar a divisão rítmica característica da canção We will rock you, do grupo britânico Queen.

Link da canção: <https://www.youtube.com/watch?v=-tJYN-eG1zk>

(Trecho do Roteiro de Aula do dia 13 de agosto de 2015)

Jogo 4

Jogo das formas

Todos os alunos devem andar pela sala sem falar, ocupando os espaços vazios, respeitando uma marcação de pulso representada pelo estalar de dedos do professor.

Ao ouvir uma palma, realizada pelo condutor do jogo, todos devem parar de andar e realizar uma tarefa: “formar uma linha reta”, por exemplo. Enquanto os alunos tentam montar a figura pedida, o professor deve contar, em voz alta, a sequência crescente dos números, partindo do um, para saber quanto tempo eles demoram para realizar a tarefa.

Quando alcançado o objetivo, os estudantes voltavam a andar, sem falar, ocupando o espaço ao som dos estalos de dedo. Mais uma palma; outra tarefa: “formar duas linhas retas”.

Assim, podem ser solicitadas diversas figuras geométricas – um círculo, dois círculos, um círculo e uma reta –, até que se peça que a classe ocupe uma forma adequada para iniciar as atividades da aula, em si.

(Trecho do Roteiro de Aula do dia 20 de agosto de 2015)

Jogo 5

Jogo de produção e escuta sonoras⁷⁰

A classe deverá ficar disposta em dois círculos concêntricos. As pessoas que estiverem no círculo de dentro devem permanecer de olhos fechados apenas ouvindo, em pé ou sentadas. As pessoas que estiverem no círculo de fora são conduzidas pelo

⁷⁰ Atividade baseada em vivência realizada em curso ministrado pelo Prof. Dr. Carlos Kater no Centro de Pesquisa e Formação do SESC São Paulo, no dia 21 de outubro de 2014. Segundo registro feito no caderno de anotações deste pesquisador (p.67), o jogo sonoro foi criado com base na proposta Túnel Sonoro de Murray Schafer.

oficineiro a produzir sons, em conjunto, pelo espaço. Vale andar, sussurrar, friccionar mãos, soprar, estalar os dedos, falar, bater palmas, estalar a língua, ficar parado, ficar em silêncio, assobiar, bem como variar planos espaciais.

A intensão principal deste jogo é proporcionar, aos alunos que estão na roda de dentro, uma experiência de escuta sensível e despertar a sua imaginação, assim como estimular os alunos do círculo de fora à produzirem sons feitos com o corpo, de maneira orientada.

(Trecho do Roteiro de Aula do dia 20 de agosto de 2015)

Jogo 6

Mudando de função

Com os alunos dispostos em círculo, será colocado um objeto no centro da roda. Cada aluno, na ordem do círculo, deverá dar uma função para ele, diferente da sua própria. Por exemplo, se for colocada uma garrafa no meio da roda, cada aluno deverá ir até o centro e transformá-la, imaginativamente, usando de gestos, expressões faciais e outras ações, em um objeto diferente: em um telefone, em um cavalo de pau, em uma caneta, em uma vassoura, em uma bola... A atividade deverá ser feita em silêncio e o desafio está em os alunos usarem a imaginação para criar o maior número de funções para o objeto colocado no centro da roda.

(Trecho do Roteiro de Aula do dia 10 de setembro de 2015)

Jogo 7

(Dez)Organizando Sons

A classe, em conjunto, deverá criar dez sons diferentes partindo de uma mesma palavra. Para isso, será destinado um tempo para que, em grupos de três pessoas, explorem possibilidades sonoras do vocábulo escolhido. O professor deverá passar de grupo em grupo orientando o processo de exploração, quando necessário.

Após essa etapa os grupos deverão expor suas sugestões de sonoridades exploradas, de maneira a se criar um catálogo de sons que deverá ser grafado no quadro negro da sala. Conseguidas dez sonoridades para a palavra, o passo seguinte será procurar uma maneira de juntar os sons de modo a fazer uma pequena composição, indo ao encontro da definição de música dada pelos alunos.

(Trecho do Roteiro de Aula do dia 10 de setembro de 2015)

Jogo 8

Jogo de grafias sonoras

Com os alunos dispostos em semicírculo, colocar, na lousa, cartelas contendo representações gráficas das sonoridades criadas por eles. Cada grupo deverá lembrar o som criado por si e apresentá-lo à classe, de maneira que todos debaterão qual representação gráfica mais se aproxima do som ouvido.

O que se objetiva com esta tarefa é estimular os alunos a pensarem em possibilidades de registros gráficas para sons que são produzidos por eles.

As grafias usadas são possibilidades de registro enxergadas por este pesquisador, não sendo, necessariamente, a melhor representação dos sons escolhidos pelos alunos.

No caso da atividade desenvolvida na oficina (Dez)Organizando Sons, a presença das letras da palavra desmontada – GRADATIVAMENTE –, como forma de registro, era bem marcante. Ao contrário, no tipo de grafia usada nesta atividade o interesse está mais na “linha sonora” no som.

Os alunos deverão ser estimulados a responder a seguinte pergunta: “Por que vocês acham que essa é a grafia que mais se aproxima do som produzido pelo grupo?”.

Por meio dessa questão, tentar-se-á desencadear uma conversa que os leve a identificar, nomear e definir as propriedades dos sons – altura, intensidade, duração e timbre – visto que apresentaram uma certa confusão com relação à grave, agudo, timbre e outros elementos ao falar a respeito dos sons criados por si.

(Trecho do Roteiro de Aula do dia 17 de setembro de 2015)

Jogo 9

Categorizando palavras coletadas

Utilizando as palavras que foram sugeridas pelos alunos, escrevê-las em tarjas de papel colorido e pedir a eles que as categorizem, de maneira a fazer que percebam semelhanças musicais-conceituais entre elas.

Após essa tarefa, acrescentar outros termos a serem incluídos na categorização feita – agudo, grave, forte, fraco, curto, longo e identidade do som.

Expor, também, em tarjas de papel colorido, os nomes das propriedades dos sons – Intensidade, Altura, Duração e Timbre – e pedir a eles que as relacionem às categorias.

Explicar, por meio do que eles relacionarem, as definições de cada propriedade dos sons.

A atividade, do início ao fim, deverá ser alinhavada por perguntas condutoras, a fim de fazer que os alunos procurem categorizar as palavras, de maneira a juntá-las por proximidade às propriedades dos sons, pois defini-las é o objetivo desta tarefa.

(Trecho do Roteiro de Aula do dia 29 de setembro de 2015)

Jogo 10

Jogo de mãos

Com os alunos dispostos em círculo, com os joelhos e as mãos no chão, colocar a mão direita depois da mão esquerda da pessoa que se encontra à direita. Dessa forma, todos ficarão com as mãos cruzadas sobre as mãos da pessoa da direita.

O jogo se inicia com uma pessoa batendo a mão no chão. A pessoa com a mão mais próxima, à direita, bate a mão no chão, em seguida. Assim, as palmas passearão pelo círculo, seguindo o sentido anti-horário. Se alguém bater duas palmas consecutivas no chão, ao invés de uma, o sentido do “passeio” da palma muda. Toda vez que isso ocorrer, a direção muda.

É um jogo eliminatório. Logo, se alguém ameaçar bater a palma no chão no momento errado, aquela mão está fora. O jogo segue, até que sobre um ou dois vencedores⁷¹.

(Trecho do Roteiro de Aula do dia 26 de novembro de 2015)

⁷¹ Um vídeo explicativo do jogo, em língua inglesa, pode ser acessado no Youtube. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=DHMxfA2OivI>. Acesso em: 24 jan. 2016.

ANEXO 2 – Transcrições das Rodas de Conversa e Diálogos em Classe

Roda de Conversa 1 (Segundo Encontro – 20 de agosto de 2015)

Pesquisador: Se eu pedisse um conceito de música... Música é...

Alunos: ...Sentimento; ...Concentração;Harmonia; ...Silêncio [um aluno lembrou da canção “O Silêncio” de Arnaldo Antunes e cantou um trecho]; ...Som; ...Calma; ...Ritmo; ...Paciência;Tranquilidade.

Pesquisador: Se fosse para dar uma definição e eu falasse assim: Música é sentimento. Música não é só sentimento.

Por exemplo, cadeira é um objeto feito de madeira e metal, tem quatro pernas e serve para eu sentar.

Pode ser uma definição de cadeira.

Música também pode ter uma definição mais detalhada. Vocês conseguem criar essa definição? Não existe algo fixo...

Alunos: Música é algo que serve para ouvir.

Que serve para alegrar; ...Para agradar; ...Para compor; ...Para sentir.

[...]

Pesquisador: Ainda não chegamos ao detalhe que eu estava falando.

Aluno: Música é a junção de vários sentimentos.

...De várias notas.

Pesquisador: Isso já está começando a ficar mais próximo.

Alunos: Junção de notas que formam o ritmo; ...E de formas musicais; ...De notas e tempos; ...De instrumentos.

[...]

Pesquisador: Vamos pegar a primeira definição: Música é a junção de sentimentos. Na verdade, é difícil juntar sentimentos. Tipo assim, vou pegar um pouquinho de saudade, um pouquinho de amor... É uma coisa impalpável.

[...]

Mas concordo que a música é a junção de algumas coisas. O que se junta para formar música?

Aluno: Som.

Pesquisador: Som e?

Alunos: Ritmos...; Som e voz...; Instrumentos...; Notas...; Canção...

Pesquisador: O contrário de som é?

Aluno: Silêncio.

Pesquisador: Então... música pode ser a junção de som e silêncio, mas, por exemplo, eu estou falando com vocês. Concordam comigo?

Alunos: Sim!

Pesquisador: E eu estou usando sons e silêncios juntos, porque eu estou falando e ... [período sem falar, demonstrando o silêncio entre as palavras]. O falar é organizado, é uma junção de som de silêncio.

Aluna: Olha aí você parou!

Pesquisador: E eu estou fazendo música enquanto eu estou falando?

[Silêncio]

Alunos: Não!; Mais ou menos?!

Pesquisador: Não sei. Estou fazendo uma pergunta.

Eu estou falando. A fala é música?

Alunos: É!; Não!

Pesquisador: Vou melhorar a pergunta: a fala pode ser música?

Alunos: Sim!!!

Pesquisador: Vocês não falaram o trecho da música: “Antes de existir computador, existia tv”⁷². Ela é falada, mas é música, concordam?

Alunos: Sim!

Pesquisador: O que faz que ela seja música e não fala, então?

Aluna: Ela é uma composição! O cantor quis assim!

Pesquisador: Legal. Então, isso nos leva para uma definição melhor de música: Música é a junção de sons e silêncios para fazer uma composição. Pode ser isso?

Alunos: Sim!

Pesquisador: Vamos ficar com essa definição, por agora! Vou escrever ela no quadro!

(Transcrição de gravação de áudio realizada em classe no dia 20 de agosto de 2015)

⁷² Trecho da letra da canção *O Silêncio*, de Arnaldo Antunes. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=t2FA0BDS_4Y. Acesso em: 02 set. 2015.

Diálogo em Classe 1 (Terceiro Encontro – 10 de setembro de 2015)

Pesquisador: Todos os sons que surgiram, a gente vai tentar fazer uma organização deles, porque [indicando o cartaz colado na lousa, com a definição de música criada pelos alunos] música é a junção de sons e silêncios para fazer uma composição.

Com que som nós podemos começar ou que ideia vocês têm para juntar esses sons e silêncios?

Aluno: Ah, começa com o dele, repetindo [indicando o Grupo 3, que executou o ostinato rítmico VADAVADA'DA].

Pesquisador: [Grafando a sugestão do aluno na lousa] E agora?

Aluna: A ideia da Vitória! [Grupo 2]

Pesquisador: Qual?!

Lembrei... Ah, a ideia dela era interessante.

Vocês estavam misturando as sílabas, não é?

Você vai continuar fazendo isso daqui “eternamente”. Alguém pode fazer com ela?

[Grafando a ideia na lousa]

[...]

A gente não precisa usar todos os sons que a gente criou. Então, dentro daqueles que a gente coletou, a gente vai usar alguns.

[...]

Isso é legal continuar o tempo inteiro [a respeito do ostinato rítmico do VADAVADA'DA]. Depois que eles entrarem [VADAVADA'DA], a gente vai dar um tempinho e vocês entram, OK?

[...]

Alunas: Vamos entrar juntas.

Pesquisador: Ótimo!

Ensaando...

[...]

Vocês conhecem esse sinal aqui?

Aluna: Sim... Ritornelo.

Pesquisador: Isso! Vou usar ele para representar o que vocês [VADAVADA'DA] e vocês [Grupo 3] estão fazendo.

[...]

Já está ensaiado. Muito bom. As outras pessoas têm que lembrar de coisas para fazer agora. O que seu grupo fez?

[Grupo 5 executou o som criado]

Isso! Vocês poderiam pegar a ideia de vocês e falar a palavra de trás para frente em algum lugar na composição.

Aluno: *A gente pode bater palma! [Grupo 4]*

Aluna: *Alguém poderia fazer GRA TI VA TI [na execução da aluna, sonoridade com a mesma altura e duração do som criado pelo grupo 2, como um ostinato, mudando apenas as sílabas]*

Pesquisador: *Mas em que lugar? [Indicando o grupo que executaria o último ostinato sugerido]*

Alunos: *E onde a gente entra? [Grupo 5]*

Pesquisador: *Vamos resolver esse problema aqui primeiro [do ostinato sugerido] e depois eu vou indicar a entrada de vocês.*

Aluna: *Coloca junto com o deles [VADAVADA'DA].*

Pesquisador: *Pode ser... vamos testar.*

[Executando]

Ficou bom!

Mas e as palmas?

Alunos: *A gente pode fazer assim... [marcando o pulso]*

Pesquisador: *Só que está tudo muito assim... igual [execução da sonoridade coletiva produzida: mesmo ritmo e mesma altura de nota].*

[Sugeri uma célula rítmica ao Grupo 4 e os alunos do Grupo 5, cantando a palavra GRADATIVAMENTE em sentido retrógrado, encaixaram sua sonoridade ao ritmo das palmas]

Aluno: *E onde a gente coloca a palma?*

Pesquisador: *Eu ia perguntar isso agora. Onde vocês querem colocar?*

[...]

Aluno: *Por que eles [VADAVADA'DA + GRA TI VA TI + Grupo 3] não começam, aí param e a gente entra com a palma e a palavra ao contrário?*

Pesquisador: *Isso! Ótima ideia!*

[Escrevi toda a sequência, como um croqui, na lousa e descrevi o momento em que cada grupo executaria sua parte]

[...]

A gente pode terminar com um “EM?!”. Como se fosse uma pergunta. Todo mundo falando junto.

[Durante o ensaio final a aula terminou]

(Transcrição de gravação de áudio realizada em classe no dia 10 de setembro de 2015)

Diálogo em Classe 2 (Quarto Encontro – 17 de setembro de 2015)

Pesquisador: *Nós vamos nos organizar nos trios da semana passada.*

Isso que eu escrevi aqui são os sons que a gente produziu na semana passada.

[Silêncio]

Aluno: *O que é isso?*

Pesquisador: *Isso é uma grafia. A gente não usa partitura para escrever música, muitas vezes? Existem outras maneiras de escrever música. Vocês lembram que quando eu escrevi a composição na semana passada usei as letras que eram faladas por vocês? Aqui é uma outra maneira de escrever os sons que a gente criou.*

[...]

O desafio é cada grupo identificar que grafia tem a ver com o seu som.

[Silêncio]

A gente criou sons, não foi?

Aluna: *Sim.*

O seu som está representado aqui. Que desenho que representa melhor o seu som?

Aluno: *Eu acho que é o último!*

[...]

Pesquisador: *Tenta imaginar e procurar aqui o que tem a ver com o seu som.*

[Discussão, dentro dos trios, para tentar descobrir a melhor grafia para os sons]

Vamos lá!

Cada grupo vai executar o som que escolheu na semana passada e, a gente, em grupo, vai tentar apontar que desenho representa o som. A partir disso, a gente vai discutir quais são as propriedades que todo som tem.

Vocês conhecem as propriedades do som?

Alunos: *Não.*

Pesquisador: *Todos nós conhecemos, mas, às vezes, a gente não sabe dar nomes a elas.*

Todo som tem quatro características, que é o que vamos descobrir hoje.

[...]

Eu e a Ana vamos fazer o nosso som e vocês vão tentar descobrir qual desenho representa ele.

[Execução do som]

Qual desses desenhos é o do som que fizemos agora?

Alunos: *É o C! É o D! Acho que é o C! D! C!*

Pesquisador: *Quem acha que é o C, por que acha que é o C?*

Aluno: *Porque ele começa e vai caindo...*

Aluna: *Porque vocês vão descendo quando chega no final.*

Pesquisador: *Alguém percebeu mais alguma coisa?*

Aluna: *Eu. Porque o som é agudo, vai direto e não para, e o desenho C também não para.*

Pesquisador: *Então ele é um som contínuo e que vai “caindo” no final? É isso?*

Pesquisador: *Quem acha que é o D, por que acha que é o D?*

Aluna: *É porque você faz um som um pouco mais grave e ela, mais fininho. Aí parece que vai... [gesto com a mão tremendo, apontando para o cartão D]*

Pesquisador: *Beleza! Eu não vou falar qual deles é ainda. Nós vamos fazer nosso segundo som.*

[Execução do segundo som]

Alunos: *Ah, essa é a D! É a D! É a D!*

Aluna: *É verdade!*

Pesquisador: *Por que é a D?*

Aluna: *Porque ele vai fazendo Grrrrrr... [executando o som]*

Aluna: *Porque parece com o outro, só que vai tremendo, igual no desenho...*

Pesquisador: *Isso! Olha que legal isso que ela falou!*

É um som contínuo, só que ele tem ondulações rápidas. Ele vai trepidando. Então a representação que mais parece com ele é essa da letra D.

E o primeiro som...? São muito parecidos...

Aluno: *É a letra C mesmo!*

Pesquisador: *Isso!*

[...]

Pesquisador: *O próximo grupo vai executar o som que eles fizeram.*

[Execução do som]

Pesquisador: *Deu para perceber qual que é?*

Alunos: *B! É a A! É a B! É a E!*

Pesquisador: *Por que é o desenho A?*

Aluna: *Porque vai fazendo o VADAVADA 'DA e elas vão entrando depois.*

Pesquisador: *Mas o que significam os tracinhos e pontinhos?*

Aluna: *Os traços são o VADAVADA e os pontinhos são elas entrando depois.*

Aluna: *Eu acho que é a B!*

Pesquisador: *Por quê?*

[...]

Aluna: *Por causa das vezes que ela repete... Porque a gente repete VADAVADA 'DA e esses pontinhos são as outras notas que a gente faz.*

Pesquisador: *E por que você acha que é a E?*

Aluno: *Porque tem o VADAVADA em cima e elas entrando em baixo.*

Aluno: *Eu acho que é a F...*

Aluna: *Por quê?!*

Pesquisador: *Mas tem dois sons acontecendo...*

[Silêncio]

Pesquisador: *Bem, eu não vou dar a resposta. Vamos para o próximo som?!*

[...]

[Execução do som]

Pesquisador: *Que imagem representa o som que elas fizeram?*

Aluno: *O E, porque na continuação eu lembro que elas...*

Aluno: *Vão falando cada uma mais grave que a outra...*

Aluno: *Não! Elas vão trocando as sílabas, mas é tudo igual. É a letra F.*

Pesquisador: *É o mesmo padrão?*

Alunos: *É!*

Pesquisador: *Isso! É um som que se repete. É sempre igual, mas com sílabas diferentes. E não tem outra coisa acontecendo. A nota que elas estão cantando é a mesma, sempre. A gente está confundindo o que é agudo e grave com outra coisa, por isso eu fiz essa atividade hoje.*

O próximo grupo. Vamos lá?

É o grupo das palmas.

[Execução]

Pesquisador: *Que desenho representa isso que a gente ouviu?*

Alunos: *É a B!*

Pesquisador: *Por quê?*

Aluno: *Porque vai passando a palma e cada bolinha dessa é uma palma.*

Pesquisador: *Isso! Cada bolinha dessa é uma palma e o som vai andando.*

Então a gente já eliminou quatro desenhos! Esse (B)! Esse (C)! Esse (D) e esse (F)!

Aluno: *Faltou o A e o E!*

Aluna: *Mas você disse qual era o deles e não falou qual é o nosso.*

Aluna: *É porque a gente chutou certo.*

Pesquisador: *Isso aí! [Risadas]*

Faltou o grupo de vocês... O som deles: ouçam!

[Execução]

Pesquisador: *Que grafia é a deles?*

Aluno: *Eu acho que é a E! Porque o Gra a gente repete duas vezes.*

Aluna: *Porque tem um som grave e outro fino.*

[...]

Aluno: *Professor, eu ainda acho que é o B.*

Alunos: *Mas o B já foi.*

Pesquisador: *Espera um pouco, vou tentar explicar como eu pensei para fazer os desenhos...*

Olha aqui: na escrita que eu desenhei, tudo que é tracinho é som longo; tudo que é bolinha é som curto. Então ouve o que eu vou cantar. [Execução da divisão rítmica, sem variação de altura, escrita no cartão A]

Essa disposição de curto e longo parece com o quê?

[Silêncio]

Pesquisador: *Parece com o delas ou com o deles?*

[Silêncio]

Faz o de vocês.

[Execução do som GRATEMENVATIDA]

Pesquisador: *Agora o de vocês.*

[Execução do som VADAVADADA]

Pesquisador: *Ouve: agora eu vou fazer a divisão de curto e longo desse cartão aqui.*

[Execução da divisão rítmica do cartão A]

Aluno: *Eu acho que é o deles.*

Aluna: *É o deles!*

Pesquisador: *Ouçam: faz o som de vocês [GRATEMENVATIDA] que eu vou fazer a divisão só com curtos e longos junto.*

[Execução]

Pesquisador: *Perceberam? É a mesma coisa. Começa com um som longo e depois outro curto, um longo e, na sequência, três curtos.*

Aluna: *Nossa, é verdade!*

Aluna: *Mas teve gente que falou que a E era a nossa... Estava certo.*

Pesquisador: *Eu sei, mas ninguém conseguiu explicar o porquê satisfatoriamente.*

Aqui [cartão A] tem escrito sons curto e longos e notas agudas e graves, mas perceber as notas agudas e graves é mais difícil mesmo, porque elas estão muito próximas.

Mas no caso de vocês [mostrando o cartão E] não era tão difícil perceber, porque tem uma coisa que é contínua e outra que entra de repente. [Execução das notas agudas em glissando]

Agora ouve. [Execução do ostinato rítmico VADAVADA 'DA. Na sequência, execução da divisão rítmica do cartão E]

Não é a mesma coisa?!

Aluna: *É!*

(Transcrição de gravação de áudio realizada em classe no dia 17 de setembro de 2015)

Roda de Conversa 2 (Quarto Encontro – 17 de setembro de 2015)

Pesquisador: *Existem quatro coisas que todo som tem. Então, todo som tem quatro elementos que são muito importantes para explicar ele.*

Aluno: *Ritmo!*

Pesquisador: *Eu vou anotar as ideias de vocês [escrevendo na lousa].*

Alunos: *Tom.*

Pesquisador: *Tem a ver com tom.*

Aluno: *Som instrumental?*

Pesquisador: Todo som tem essas propriedades. Independente de que som seja. Eu estou falando e minha voz não é um instrumento. Quando eu estou falando essas quatro propriedades existem. Esses quatro elementos existem.

Alunos: Som; ...Silêncio; ...A voz.

Pesquisador: Para acontecer o som esses elementos têm que estar lá.

Alunos: Batida; ...Sons do corpo; ...Tempo.

Pesquisador: Um deles tem a ver com tempo. Já estamos mais próximos.

[...]

Teve um que vocês nem pensaram ainda. Os outros, mais ou menos, estão aí.

Para eu identificar a voz de vocês, o que eu uso?

Aluno: A audição.

Pesquisador: Isso! E o ouvido vai identificar o som como?

Alunos: Pela imaginação;Pelo som que faz.

Pesquisador: É isso mesmo. Pelo som que faz. E como é que chama a propriedade que permite eu identificar o som pelo som que ele faz?

[Silêncio]

Que pergunta complicada...

Aluna: O cérebro?

[...]

Aluno: O tímpano.

Pesquisador: Eu vou dar um exemplo a partir do que a gente fez. Todos os sons que os grupos usaram eram de voz, mas quando o grupo deles colocou o som de palma todo mundo identificou, pelo som, que era um som de palma e não de voz.

Por que o som da palma é diferente do som da voz?

Aluna: Porque são sons diferentes.

Aluno: O lugar de onde veio o som é diferente.

Pesquisador: Isso! Tem a ver com isso...

Vamos tentar outra propriedade.

Vocês lembram que vocês falaram que o som desse cartão [cartão C] começava agudo e ia escorregando?

Alunos: Sim!

Pesquisador: Que propriedade do som diz se ele é agudo ou grave?

Aluno: Tonalidade?!

Pesquisador: Isso! Tem tudo a ver com tonalidade.

Eu falei de uma outra propriedade também.

Isso era longo e isso daqui, curto [apontando para traços e pontos desenhados no cartão A]. Qual é a propriedade do som que diz que um som é longo ou curto?

Aluno: Tempo.

Pesquisador: Tem muito a ver com tempo.

E aí, alguém arrisca o nome de alguma dessas propriedades?

[...]

Aluna: Timbre!?

Pesquisador: Parabéns! Timbre! Ele é uma dessas propriedades.

Aluna: O que é isso?

Pesquisador: Ana, me ajuda aqui. Eu e ela vamos falar alguma coisa, um depois do outro. Em seguida, vocês vão dizer quem falou primeiro. [Eu e Ana ficamos de costas para a turma. Ela falou e, em seguida, eu falei]

Pesquisador: Quem falou primeiro?

Alunos: ANA!!!

Pesquisador: E como vocês identificaram?

Alunos: Porque a voz dela é diferente. Ela tem voz de menina.

Pesquisador: Isso. Porque a voz dela é diferente. Porque o TIMBRE da voz dela é diferente do meu.

Então, a gente vai ficar com essa propriedade por hoje porque o nosso tempo está acabando.

(Transcrição de gravação de áudio realizada em classe no dia 17 de setembro de 2015)

Roda de Conversa 3 (Sexto Encontro – 29 de setembro de 2015)

Pesquisador: Quais as percepções de vocês com relação à música que vocês acabaram de ouvir?

[...]

Aluno: A parte deles ficou muito baixa.

Pesquisador: Qual é a parte deles? “GRATEMENVATIDA”?

Aluno: Isso! Porque as palmas ficaram muito altas.

Aluno: No editor dá para abaixar as palmas.

Pesquisador: Talvez não dê, porque não foi gravado em canais diferentes.

Aluna: A gente vai fazer de novo?

Pesquisador: Não, infelizmente... A gente tem outras coisas para fazer pela frente.

Alguém tem mais alguma coisa quanto aos elementos da música ouvida?

Tem algo que poderia ser melhor?

Aluno: A música ficou ruim... [Risadas]

Pesquisador: Não é que a música tenha ficado ruim ou boa. A proposta de composição foi diferente das músicas que a gente ouve no nosso dia a dia.

A gente vai conversar sobre isso hoje ainda. Muitos dos elementos que têm nessa composição estão nas músicas que vocês ouvem. É uma coisa muito interessante!

Aluna: Teve muito silêncio antes de falar o “EM?”. Aí ficou muito tempo parado.

Pesquisador: Você quis dizer que houve uma pausa muito grande?!

Pode ser, mas, por exemplo, eu achei que ficou legal aquela pausa entre uma coisa e outra, porque ajudou a separar duas partes diferentes.

Aluna: Pode ser...

Agora eu vou começar com as minhas perguntas.

Mais alguma observação?

[Silêncio]

[...]

Pesquisador: Vocês se lembram que a palavra que deu origem a nossa composição foi GRADATIVAMENTE?

Eu trouxe o significado da palavra: GRADATIVAMENTE é uma coisa que acontece passo a passo; lentamente.

Agora ouve a minha pergunta: vocês acham que o significado da palavra ajuda a gente a explicar o que foi construído como estrutura da música?

Alunos: Sim.

Pesquisador: Por quê?

Aluno: Porque a gente fez ela passo a passo.

Aluna: As coisas foram sendo acrescentadas aos poucos; devagar.

Aluno: Tipo o VADAVADA... Ele ficou devagar.

Aluna: É, ficou devagar.

Pesquisador: Olha, então isso é legal, por quê? Em nenhum momento eu falei isso com vocês. Eu posso até ter pensado, mas eu não falei. A própria palavra pode dar a estrutura

que a música iria ter. Ou seja, as coisas foram acontecendo gradativamente; passo a passo... E a maneira como ela está organizada, por exemplo: as coisas foram colocadas umas sobre as outras. Entrava uma parte, depois entrava outra, entrava outra... Passo a passo; gradativamente. Então, a estrutura da música, pode ser explicada pelo nome da própria palavra. É uma possibilidade...

[...]

Pesquisador: Qual é o elemento que mais aparece nessa música?

Alunos: “GRA” e “VADA”.

Pesquisador: Acho que a pergunta não foi boa... Tá, mas “GRA” e “VADA” são sons que acontecem durante a música, mas... Mas o que caracteriza essa música?

Aluno: O silêncio.

Aluna: Ahm?! Não é.

Pesquisador: A gente tem dois momentos de silêncio, mas eles não são a parte principal. A gente tem muito mais palavra acontecendo do que silêncio. Acho que não é o silêncio.

Aluno: Ritmo?

Pesquisador: Ritmo! Sim. Mas o ritmo acontece como?

Aluno: Devagar...

Aluno: Tipo, devagar, mas...

Aluna: Ah, eu não sei.

Pesquisador: Vamos pensar juntos. Lembra como a música acontece e... Deixa eu ver se eu anotei a pergunta de uma maneira mais fácil, aqui...

Ouve: na música tem vários elementos. Tem notas agudas e graves, sons curtos e longos, tem melodia, tem ritmo, tem voz... E isso tudo está organizado. Qual é o elemento de organização que mais aparece nessa nossa música?

Alunos: A voz!

Aluno: E as palmas!

Pesquisador: Isso! A voz, porque praticamente, tirando as palmas, a música inteira é vocal. Mas tem uma coisa que acontece o tempo inteiro nessa música. O que é?

Aluno: Pausa?

Aluno: Duração?

Aluna: Ela continua no mesmo ritmo...

Pesquisador: Sim, ela continua no mesmo ritmo, é quase isso que eu tinha pensado. Por que ela continua no mesmo ritmo?

[Silêncio]

Vocês lembram o sinal que eu coloquei no início? Se a gente estivesse com a partitura agora, talvez fosse mais fácil descobrir... Mas vocês lembram que a gente colocou aqueles sinais? Que eram sinais de...?

Alunos: *Repetição.*

Pesquisador: *Isso! E o nome deles?*

Aluno: *Ritornelo.*

Pesquisador: *Isso! Se vocês prestarem atenção na música, do início até o fim, ela fica repetindo. São sempre padrões [alguns alunos começaram a lembrar seus ostinatos, executando-os]. Cada grupo ficou com um padrão; ou era rítmico ou era melódico, mas que se repetia o tempo inteiro e ia somando. Concordam comigo ou alguém não consegue perceber isso que eu falei?*

Alunos: *Sim!*

Pesquisador: *Ou seja, são elementos que se repetem o tempo inteiro.*

[...]

Pesquisador: *Ah, outra pergunta: vocês conseguem perceber partes na música? Ela é separada? Tem uma parte e depois tem outra ou é tudo uma coisa só?*

Aluna: *Tudo uma coisa... Não! Pera...*

Aluno: *Tem duas partes!*

Aluna: *Três partes!*

Aluna: *Tem o VADAVADA 'DA e depois é que entra a outra.*

Aluno: *E também a parte da palma.*

Pesquisador: *Sim, da pra perceber algumas partes diferentes... E agora, pensando na estrutura completa da música, tem algum momento que vocês percebem, por exemplo, aqui acabou uma parte e aqui começou outra?*

Alunos: *Sim!*

Aluno: *Quando você corta e...*

Aluna: *Começam as palmas.*

Aluno: *Têm três, professor. Porque tem o “EM?” no final.*

Pesquisador: *É, eu também pensei assim. Tem a primeira parte, tem aquele silêncio, a parte das palmas, o silêncio e o “EM?”. Tem uma primeira parte, uma segunda que é diferente e uma terceira, que seria a finalização. Certo?*

[...]

Pesquisador: Com relação aos sons que vocês criaram...

Na verdade, quando eu pedi para vocês criarem o sons, na primeira aula dessa atividade, eu pedi para vocês criarem dois sons, mas vocês lembram que vocês criaram padrões já? Eu e a Ana fizemos a atividade do jeito que eu tinha falado... Por exemplo, era só para criar dois sons. A gente criou: [execução dos dois sons], aí todo mundo criou o seu, mas já elaborando. Alguns colocaram duas vozes acontecendo juntas, o outro grupo colocou palmas enquanto falava...

Alguém sabe explicar por que isso aconteceu? Ou por que vocês pensaram em fazer isso?

Alunos: Não.

Pesquisador: Vocês só fizeram e pronto?

Alunos: É!

Pesquisador: Ninguém sabe explicar por que estava fazendo assim?

Aluna: Eu acho que era porque... A gente pensou que era para fazer isso.

Pesquisador: Tá bom, mas teve influência de alguma coisa?

Aluna: Da música que a gente ouviu.

Aluno: É!

Pesquisador: Dos áudios que a gente ouviu antes?

Alunos: É!

[...]

Pesquisador: Beleza, então foi mais por causa da escuta que a gente fez antes, né?

Alunos: Sim.

Pesquisador: Eu já imaginava que era por causa disso mesmo, mas eu precisava perguntar para vocês.

Agora: vocês sabem dizer por que vocês escolheram os sons que apresentaram?

Alunos: Não!

Aluno: Eu pensei assim: de trás para frente vai ficar muito fácil, sei lá... aí eu peguei a palavra e misturei.

Pesquisador: Mas, especificamente, nem tudo mundo sabe por que ou como escolheu o som. Foi testando e escolheu aqueles, foi isso?

Aluna: Acho que foi...

Aluno: Não!

Pesquisador: *É, você explicou. Você sabia o que queria. Pensou e fez! Mas o que eu quis dizer é que a ideia veio na cabeça primeiro, depois você fez na prática, no caso do seu grupo.*

Agora a última pergunta para nós irmos para a próxima parte da aula. Assim como vocês organizaram os sons, um músico, seja ele qual for... Pensando na nossa definição de música [apontando para o cartaz colado na lousa e o lendo – Música é a junção de sons e silêncios para fazer uma composição], qualquer compositor ou qualquer músico faz a mesma coisa. Ele organiza sons de maneira que pareça uma música.

Foi o que ele falou: “a nossa música ficou muito ruim; muito feia”, mas é por quê? A proposta que eu trouxe era de fazer uma música completamente diferente. Era organizar sons diferentes. Não era fazer uma música como as que a gente ouve no Youtube, vamos dizer assim.

Então: vocês conseguem perceber elementos dessa música em outras músicas que vocês conhecem; que vocês ouvem?

[Silêncio]

Aluno: *É...*

Pesquisador: *Desses elementos que a gente discutiu agora.*

Alunos: *Não!*

Aluno: *O som.*

Aluna: *Só a voz.*

Pesquisador: *Só a voz?*

Aluna: *Porque as músicas que vocês ouvem são geralmente cantadas.*

Aluna: *É.*

Aluno: *E as palmas.*

Aluno: *Mas as músicas que eu ouço não tem voz.*

Pesquisador: *Que tipo de música você ouve?*

Aluno: *Só música eletrônica.*

Pesquisador: *Mas tem música eletrônica que tem voz também, modificada, mas tem.*

[...]

Eu vou tentar mostrar pra vocês, e a gente vai perceber isso juntos, que músicas do nosso dia a dia têm os mesmos elementos que aparecem nessa música que a gente fez.

Aluno: *Impossível!*

Pesquisador: *Vocês acreditam?*

Aluna: Ahm?!

Pesquisador: *Eu vou tentar provar. Primeiramente, é questionável. “Eu acho que não!”, mas...*

Aluna: *Eu também acho que não!*

(Transcrição de gravação em áudio realizada em classe no dia 29 de setembro de 2015)

Roda de Conversa 4 (Sexto Encontro – 29 de setembro de 2015)

Pesquisador: *Eu tinha perguntado quais são as propriedades do som. Todo som tem quatro elementos que vão caracterizar ele, lembra? E aí, a gente identificou o timbre [apontando para a palavra colada na lousa].*

Aluno: *Timbre, ritmo...*

Pesquisador: *Eu vou pegar aqui...*

Essas daqui são as palavras que vocês relacionaram quando eu perguntei quais eram as propriedades do som.

[Foram espalhadas, no chão, as seguintes palavras: Tom, Ritmo, Batida, Tempo, Sons do corpo, Voz, Instrumentos, Silêncio, Som, Audição e Imaginação]

[...]

Pesquisador: *A gente vai tentar separar essas palavras por categorias. Alguém sabe o que é categorizar?*

Aluno: *É colocar do melhor para o pior.*

Pesquisador: *Não. Isso não é categorizar. Talvez seja colocar em uma ordem de qualidade.*

Por exemplo, entre vocês existe a categoria das meninas e dos meninos. Na escola, a categoria dos professores e dos alunos. Ou seja, para colocar em categorias é preciso ter características em comum; uma coisa ter relação com outra.

Então, sons do corpo se relaciona com o que, aqui?

Alunos: *Ritmo. Audição. Voz.*

Pesquisador: *Voz pode ficar na mesma categoria, já que voz e corpo são fontes sonoras.*

Pesquisador: *Alguém sabe o que é fonte sonora?*

Aluna: *É de onde sai o som?*

Pesquisador: *Isso!*

Aluna: *E o tempo!*

Pesquisador: Eu que pergunto: e tempo, está relacionado com o quê?

Aluna: Silêncio... Não, não!

Pesquisador: Com o que, então?

Alunos: Imaginação... Com som. Som!

Pesquisador: E instrumento?

Alunos: Ritmo! Ritmo. Batida!

Pesquisador: E batida, está relacionada com o quê?

Alunos: Ritmo!

Pesquisador: Isso! Batida com ritmo, porque nos ritmos que a gente ouve sempre têm uma batida com tempo constante, né?

[...]

Tom está relacionado com o que, aqui?

Aluna: Audição e som.

Pesquisador: É um caminho...

Dessas categorias que a gente já criou, tempo fica em qual?

Aluno: Imaginação?

Pesquisador: Não, imaginação não está em nenhuma categoria ainda.

Aluna: Ritmo!

Pesquisador: Isso! Eu não disse que a batida sempre acontecia num tempo constante?

Tom fica em uma categoria separada, eu já explico.

E instrumento?

Aluno: Som.

Pesquisador: Mas só o instrumento faz som?

Alunos: Não!

Pesquisador: Lembra que eu falei da voz e do corpo como fontes sonoras? O instrumento também é um produtor de som. Não é?

Alunos: Sim! Coloca ele junto.

Pesquisador: Imaginação?

Aluna: Som.

Pesquisador: Tem a ver. Você só consegue imaginar um som porque o está ouvindo, nem que seja só dentro da sua cabeça.

O silêncio e o som se relacionam com tudo aqui. Eles já estão na nossa definição de música [apontando para o cartaz colado na lousa].

Tudo que é música tem som e tem silêncio.

Já o tom foi uma coisa muito interessante que vocês falaram, mas ele está em uma categoria separada, que a gente vai ver qual é depois.

Instrumento é uma coisa que produz som, o corpo também e a voz também. Por isso estão na mesma categoria.

Essas foram as palavras que vocês falaram na aula retrasada. Agora, eu vou colocar algumas palavras novas para nós acrescentarmos nessas categorias que a gente acabou de criar.

[...]

[As palavras colocadas no chão foram: forte, fraco, curto, longo, grave, agudo e identidade do som]

Aluno: Forte com ritmo...

Pesquisador: Ah! Antes de tudo, todas essas palavras, com exceção de identidade do som, são opostas a uma outra.

Aluna: Fraco e oposto de longo.

Aluno: Ahm?

Aluna: Não! Fraco é o oposto de forte.

Pesquisador: Tem fraco e forte?

Alunos: Aham!

Pesquisador: Então já temos uma dupla.

Aluna: Agudo e grave!

Pesquisador: Isso! Ótimo!

Aluno: E longo e curto.

Pesquisador: Exatamente.

Quando eu falo imaginação e isso daqui [apontando para a palavra audição], está relacionado com tudo que é som e silêncio, tanto que quando você ouve música, vocês está sempre usando a sua imaginação; alguma coisa vem a sua mente. Você só consegue fazer isso porque você imagina o que ouve.

Ouvir música e fazer música tem que passar pelo processo de organizar sons e silêncios, ouvir e imaginar, o tempo inteiro. Vocês imaginaram sons para criar a música do VADAVADA [Mistério das letras perdidas], por exemplo.

[...]

Olha o nosso cartaz, lá já tem Timbre. Qual desses termos em verde explica o que é timbre?

Aluna: *Identidade do som.*

Pesquisador: *Por que timbre seria a identidade do som?*

Aluna: *Porque você disse aquele dia que a gente reconhece o som pelo timbre.*

Pesquisador: *Muito bom! Você só consegue identificar o piano, a guitarra, o baixo; os instrumentos que aparecem naquela música que a gente ouviu agora [Vagalumes] porque existe uma identidade de cada som.*

[...]

Então a gente já eliminou um dos termos: Timbre é a identidade do som.

Agora, ritmo, batida e tempo estão relacionados com qual dupla?

Aluno: *Curto e longo.*

Aluna: *Agudo e grave... Não... Acho que curto e longo mesmo.*

Pesquisado: *Por quê?*

Aluno: *Porque o som pode durar mais tempo ou menos tempo.*

Pesquisador: *Exatamente! Em música tempo e espaço se misturam. Ou seja, se tem um som curto ou longo você mede em tempo. Ok?*

Alunos: *Sim.*

Pesquisador: *Então resolvemos mais um problema.*

Forte e fraco não se relaciona com nenhuma das nossas categorias ainda.

Agora, você só identifica que uma coisa é som do corpo, da voz ou do instrumento, por quê?

Aluna: *Por causa da identidade do som.*

Pesquisador: *Então essa categoria se relaciona com timbre, não?*

[...]

Agudo e grave se relaciona com o quê?

Aluno: *Som.*

Pesquisador: *Som e silêncio, eu já disse, se relaciona com tudo!*

[...]

Qual a palavra que está sobrando?

Alunos: *Tom!*

Pesquisador: *Então!?*

Aluno: *Mas o tom pode ser forte e fraco.*

Pesquisador: O tom pode ser forte e fraco?

Aluna: Acho que não...

Pesquisador: Eu vou explicar por que não, daqui a pouco. Forte e fraco é uma outra categoria. Parece que é tudo a mesma coisa, mas tem uma maneira de organizar isso tudo.

Todas essas coisas estão relacionadas com as propriedades do som.

O que são propriedades do som? São coisas que servem para me ajudar a descrever um som.

Essas daqui [pegando os papéis com os nomes das propriedades do som] são os nomes das propriedades do som, oh...

Intensidade, Altura e Duração!

Aluno: Faltou a do quadro.

Pesquisador: Timbre já está lá. O que é... Dessas categorias que a gente criou, altura se relaciona com o quê?

Aluno: Eu acho que...

Aluno: Forte e fraco!

Aluno: É, forte e fraco.

Aluna: Mas por que a altura com forte e fraco?

Pesquisador: Eu ia perguntar isso também, mas eu estou só colocando o que vocês estão falando.

Aluno: Agudo e grave é intensidade...

Aluna: Não, eu acho que é aqui [apontando para altura].

Aluna: Duração é aqui, por causa do longo e do curto.

Pesquisador: Muito bom, esse não dá para ter dúvida.

Por que vocês acham que agudo e grave é intensidade?

Aluna: Foi o João que falou.

Pesquisador: Não tem problema gente, foi só uma pergunta...

Aluna: Para mim, intensidade é se ele é muito fininho ou muito forte...

Pesquisador: Mais ou menos isso... O que é intensidade no nosso vocabulário comum? Por exemplo, você vira para a sua mãe e fala: eu estou sentindo uma dor muito intensa. É uma dor?

Alunos: Muito forte!

Pesquisador: Então?!

Mas vamos ver, altura seria o quê?

Alunos: *Agudo e grave!*

Pesquisador: *Por quê?*

Aluno: *Porque agudo é um som alto... e...*

Pesquisador: *Um dos problemas é que a gente confunde... por exemplo, quando você está vendo televisão e pede para alguém aumentar o volume, você está pedindo para aumentar a “altura” do volume [intensidade do som] da televisão.*

Aluno: *Então... Do som; não é?*

Pesquisador: *Só que em música a gente não usa volume nesse sentido. Volume é outra coisa. Altura está relacionado à grave e agudo. Lembra que os compositores escrevem música no pentagrama? Olha ali [apontando para a pauta musical na lousa]; lembra que é uma pauta musical?*

Alunos: *Sim!*

Pesquisador: *A nota que é escrita lá em baixo, na primeira linha; ela é mais aguda ou mais grave que a nota que está lá em cima?*

Alunos: *Mais grave.*

Pesquisador: *Exatamente! Então se você olha para lá [apontando para o pentagrama na lousa]; é uma relação de altura. O que está em baixo é mais grave, o que está em cima é mais agudo. Conseguem entender? Resolvido esse problema?*

Alunos: *Sim!*

Pesquisador: *Intensidade...Resolvido o problema que eu expliquei com a dor forte ou fraca?*

Alunos: *Sim!*

Pesquisador: *É a mesma coisa. Então um som forte é um som intenso e um som mais fraco é um som menos intenso. Forte e fraco tem a ver com intensidade.*

Aluna: *Duração é o mais fácil e timbre vocês já conheciam.*

(Transcrição de gravação de áudio realizada em classe no dia 29 de setembro de 2015)

Diálogo em Classe 3 (Sétimo Encontro – 01 de outubro de 2015)

Alunos: *Ficou uma confusão!*

Pesquisador: *E como podemos melhorar essa confusão?*

Aluno: *Igual na história do gato e do rato?*

Pesquisador: Como?

Aluno: Separando por timbres.

Pesquisador: Mas como?

Aluno: Não sei.

Pesquisador: O problema de separar em timbres, do nosso caso, é que a gente está cantando em grupos e quando juntamos as vozes elas ficam com timbres muito parecidos. Timbre de voz de criança cantando junto.

Aluna: E se a gente cantasse mais fraco?

Pesquisador: Como?

Aluna: Parece que todo mundo queria cantar mais forte. Um grupo tampando o outro.

Pesquisador: Isso que ela falou é legal. Um grupo estava tampando o outro. E se a gente tentasse não tampar o outro grupo quando estiver cantando? Vocês lembram da música Vagalumes que vimos na última aula?

Alunos: Sim!

Pesquisador: Tinham vários instrumentos e cantores fazendo música ao mesmo tempo, não tinha?

Alunos: Sim!

Pesquisador: E como que não ficava bagunçado, igual a nossa gravação de agora?

Aluno: Cada um aparecia de uma vez.

Aluna: Ou quando tinha um tocando mais forte o outro tocava fraco.

Pesquisador: Isso! E que propriedade do som, daquelas do quadro [apontando para o cartaz colado na lousa], é essa?

Alunos: Intensidade!

Pesquisador: Isso! Vamos tentar usar a intensidade para resolver nosso problema então...

(Transcrição de gravação de áudio realizada em classe no dia 01 de outubro de 2015)

Roda de Conversa 5 (Décimo Encontro – 26 de novembro de 2015)

Pesquisador: Quais foram as quatro propriedades do som que nós aprendemos?

Alunos: Timbre, duração, intensidade e altura.

Pesquisador: Dos sons que nós fizemos agora, qual é o timbre?

Aluno: Esse [percutindo a garrafa no chão]!

Pesquisador: *Timbre de?*

Aluna: *De garrafa de vidro?*

Pesquisador: *Isso! Timbre de garrafa de vidro sendo percutida no chão. Todos os timbres são iguais.*

Aluna: *Mas o som é diferente!*

Pesquisador: *Mas você concorda comigo que o timbre é o mesmo? Que a qualidade do som é bem semelhante? Ou melhor, que o lugar de onde vem o som... que produz os sons é igual?*

Aluna: *Sim!*

Pesquisador: *E com relação à duração? Quando a gente fala em duração, estamos no referindo a quê?*

Aluno: *Longo e curto.*

Pesquisador: *Muito bom! Os sons que acabamos de ouvir são longos ou curtos?*

Alunos: *Curtos!*

Pesquisador: *Então, o som... quando eu faço isso [percutindo a garrafa no chão], acaba muito rápido. É bem curto. É isso?*

Alunos: *Sim.*

Pesquisador: *E com relação à intensidade?*

Aluna: *Fraco.*

Pesquisador: *Isso! Não tem como a gente fazer um som forte. Se a gente bater a garrafa mais forte no chão, ela quebra.*

Ficou faltando uma propriedade.

Alunos: *Altura.*

Pesquisador: *Em altura eu me refiro à?*

Alunos: *Agudo e grave.*

Pesquisador: *As nossas garrafas produzem sons agudos ou graves?*

Alunos: *Agudos!*

Pesquisador: *Todos eles?*

Aluno: *Não! Eu acho que tem uns mais agudos e outros mais graves.*

Pesquisador: *Por favor, bate a sua garrafa [apontando para uma aluna]. Agora você [apontando para outra aluna]. Qual das duas tem o som mais agudo?*

Alunos: *A dela [indicando uma das alunas]! A dela [escolhendo a outra aluna]!*

Pesquisador: *E a minha?*

Alunos: Mais aguda... Mais grave...

Pesquisador: Essa é uma propriedade que causa muita confusão mesmo, porque para perceber se um som é mais agudo ou mais grave a gente precisa se concentrar muito e melhorar nossa maneira de perceber os sons.

Todos os grupos, desde o início do nosso projeto, confundiram a propriedade do som altura. Todos os sons que nós fizemos agora, por exemplo, tinham o mesmo timbre, a mesma intensidade e a mesma duração. Então, o que diferencia eles, é a altura.

(Transcrição de gravação de áudio realizada em classe no dia 26 de novembro de 2015)

Roda de Conversa 6 (Último Encontro – 01 de dezembro de 2015)

Pesquisador: Mas a tarefa do compositor não é POR sons e silêncios uns COM os outros, apenas. Ele tem que organizar esses sons.

Aluno: Mas como? Na música que eu ouvi ontem tinha um trabalhador e depois um avião [música ouvida em casa]. Para mim, não tem organização.

Pesquisador: Essa observação é muito interessante. Pode não ser organizado para você, mas na ideia do compositor, o que ele fez, tem um sentido. Toda música tem esse sentido. Por exemplo, na primeira música que a gente fez, para algumas pessoas que ouvissem, não faria sentido nenhum, mas para a gente fazia sentido porque sabíamos de onde tinha vindo cada elemento que a gente escolheu colocar ali. Ou seja, de alguma maneira, a tarefa do compositor, em algum momento, é escolher onde e como colocar cada elemento na música que ele está criando. Pra fazer a composição do jeito que ele quer.

Aluna: Senão a música não seria dele.

Pesquisador: Isso! Cada um que fizer uma música, mesmo que use os mesmos elementos, pode escolher organizar os sons e silêncios de maneiras diferentes. A gente fez isso nas nossas composições.

O que eu queria que vocês entendessem é que POR COM [escrevendo a palavra desmembrada na lousa]; POR sons juntos uns COM os outros faz parte da composição. Lembrando das nossas atividades, nós estávamos compondo em sala de aula. Não era uma música convencional, eu sei; nós estávamos compondo um outro tipo de música.

Aluna: Era uma música estranha mesmo.

Pesquisador: Sim!

E é importante lembrar que no final da definição de música de vocês, existe o “para fazer uma composição”. Em todas as tarefas eu orientava vocês que nossos exercícios tinham a finalidade de criarmos alguma música. Mesmo que vocês não percebessem, existia a intenção de fazermos alguma coisa musical, tanto que quando a gente comparava nossa criação com alguma outra música, existiam elementos comuns entre elas. Vocês lembram isso?

Aluno: *É verdade, a gente tentava colocar nas nossas composições as coisas que a gente já conhecia como música. A parte do VADAVADA'DA...*

Aluna: *Mas e na música da chuva?*

Pesquisador: *A gente vai ver isso hoje ainda...*

(Transcrição de gravação de áudio realizada em classe no dia 01 de dezembro de 2015)

Diálogo em Classe 4 (Último Encontro – 01 de dezembro de 2015)

Pesquisador: *Parabéns à turma! Acho que foi a primeira vez que a gente ouviu uma música, durante as aulas, em completo silêncio!*

Desafio vocês a tentar classificar os sons dessa música usando as nossas propriedades do som? Que timbre é esse que a gente ouviu?

Aluno: *Timbre eletrônico!*

Aluna: *Cibernético!*

Pesquisador: *Isso! Para mim também lembrou um som cibernético. Tipo espaço sideral; jornada nas estrelas... Tinha mais de algum timbre tocando?*

Alunos: *Não! Era o mesmo.*

Aluno: *Parecia um mesmo instrumento tocando o tempo todo.*

Pesquisador: *Isso! E com relação a duração?*

Aluna: *Era muito curto.*

Aluno: *E tinha tipo um eco.*

Pesquisador: *Isso mesmo! Tinha uma espécie de eco mesmo.*

Aluno: *Sempre repetia a mesma coisa, mas toda hora aparecia um som diferente.*

Pesquisador: *Isso que ele falou é muito interessante. Sempre repetia o mesmo padrão, mas sempre era acrescentada uma nota diferente.*

Aluna: *Mas mudava o ritmo toda hora também.*

Pesquisador: Sim. Quando era acrescentada uma nota diferente, por ser colocada num tempo diferente, mudava o ritmo do padrão que estava sendo repetido.

Qual propriedade ainda falta?

Alunos: Altura e Intensidade!

Aluna: Altura já foi.

Pesquisador: Já?

Aluna: Quando você disse das notas diferentes... As alturas eram diferentes.

Pesquisador: Isso mesmo! Exatamente! Existiam notas com alturas diferentes, por isso a gente conseguia perceber como se existisse uma melodia que se repetia e ia mudando. E com relação à intensidade? Tinha variação de intensidade?

Aluna: Tinha... ela fazia [executando o ataque da nota mais forte e o eco mais fraco, posteriormente]

Pesquisador: Interessante você ter percebido isso. Eu tinha considerado que era só uma intensidade, mas, realmente, tem uma variação. De qualquer maneira era um som forte ou fraco?

Alunos: Mais ou menos.

Pesquisador: Era uma intensidade média mesmo. Nem forte, nem fraco. E a última pergunta: alguém imagina como que essa música foi feita?

Aluno: Acho que foi algum instrumento de mentira.

Aluna: Pode ter sido um teclado. Eu tenho um no meu celular.

Pesquisador: Isso que ela falou é muito legal. Está bem próximo de como a música foi feita mesmo. Ela, se vocês prestarem atenção, é uma espécie de música aleatória, vocês vão entender porque, daqui a pouco. E ela, como vocês disseram, se repete e vai formando um ritmo. Isso acaba criando um ostinato. Lembra?

Aluna: Sim! A repetição.

Pesquisador: Isso! E essa música foi feita com um aplicativo de celular.

Nós vamos usar esse aplicativo para fazer nossa última música.

Agora vocês vão entender porque eu disse que ela também era aleatória.

(Transcrição de gravação de áudio realizada em classe no dia 01 de dezembro de 2015)

ANEXO 3 – Atividade “Desafio de Escuta”

Desafio de Escuta

Sua tarefa será simples! Você deverá ouvir os áudios do link <https://soundcloud.com/tiago-teixeira-ferreira/sets/desafio-de-escuta> e fazer uma escuta comparativa. Basta ouvir as três composições e identificar todos os elementos musicais que conseguir. Utilize os conceitos que já aprendemos durante as aulas para nomear as diferenças e semelhanças que você perceber. Para lembrar quais termos já aprendemos, basta olhar o cartaz colado na lousa da Sala de Música.

Coloque seus ouvidos para trabalhar! Te desafio a identificar tudo que puder nas três músicas! O que há de diferente e de semelhante entre elas?!

	Segunda Composição	Triade Instrumental	Duo para Provérbios Brasileiros
Semelhanças			
Diferenças			

Atrás desta folha, escreva uma sugestão de nome para a “Segunda Composição”, criada por você, junto com seus colegas!

ANEXO 4 – Partitura de *Tríade Instrumental*

Triáde Instrumental

Aos alunos participantes do Projeto
"Criando Música na Escola: Recriando o Mundo Sonoro da Sala de Aula"

Tiago Teixeira Ferreira
(2015)

The musical score is for a piece titled "Triáde Instrumental" by Tiago Teixeira Ferreira (2015). It is intended for students participating in the "Criando Música na Escola: Recriando o Mundo Sonoro da Sala de Aula" project. The score is written for three instruments: Flauta (Flute), Clarinete em Sib (Soprano Clarinet), and Trombone. The key signature is one flat (B-flat major or D minor), and the time signature is 4/4. The score is divided into three systems, each containing five measures. The first system starts at measure 6, the second at measure 12, and the third at measure 18. Dynamics include piano (p), forte (f), mezzo-forte (mf), and crescendo/decrescendo markings. The Flute part has a melodic line with some grace notes. The Clarinet part has a rhythmic, eighth-note pattern. The Trombone part has a steady eighth-note accompaniment.

ANEXO 5 – Partitura de *Duo para Provérbios Brasileiros*

Duo para Provérbios Brasileiros
Aos integrantes do Coro Infante-juvenil Válinha

Tiago Teixeira Ferreira
(2014)

Divertido

(Marcado)

Voz 1

Em bo - ca fe-cha - da não en - tra mos-qui-to! Em bo - ca fe-cha - da não en - tra mos-qui-to!

Voz 2

Á-gua

mf

4

(Entoando)

Em bo - ca! Fe-cha - da! Não en - tra! Mos-qui-to!

mo-le em pe-dra du-ra tan-to ba-te a-té que fu-ra! Á-gua mo-le em pe-dra du-ra tan-to ba-te a-té que fu-ra!

6

(Marcado)

Bo ca! Mos - qui to! Bo ca! Mos - qui to! *mf* Bo-qui-to fe-chen - tra! -

Á - gua! Em pe dra du ra! Ba - te! A té que fu-ra! Ba-te pe-dra mo-le tan-to á-gua a-té que fu-ra?

mf

9

(Marcado)

mf Bo-qui-to fe-chen - tra! -

(Interrogar)

Bo-ca no mos-qui-to fe-cha en - tra, bo-ca em?

Ba-te pe-dra mo-le tan-to á-gua a-té que fu-ra?

(Marcado)

Mo-lu-ra pe-drá - gua!

mf

11

(Interrogar)

Bo-ca no mos-qui-to fe-cha en-tra, bo-ca em?

(Incisivo)

Em bo-ca! Fe-cha-da! Não en-tra! Mos-qui-to!

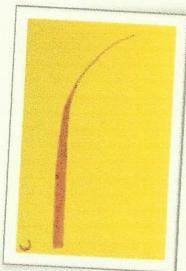
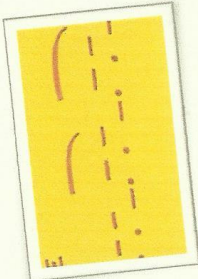
(Marcado)

Mo-lu-ra pe-drá - gua! (Incisivo) Á-gua! Pe-dra! Ba-te! Fu-ra!

mf

f

ANEXO 6 – Certificado de Primeira Criação Musical



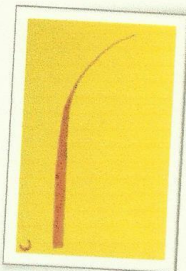
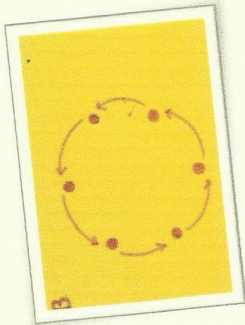
CERTIFICADO DE PRIMEIRA CRIAÇÃO MUSICAL

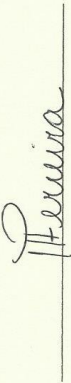
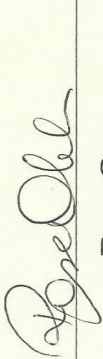
Certificamos que _____, aluno(a) do 5º Ano vespertino do Ensino Fundamental da Fundação Instituto Tecnológico de Osasco, participou do projeto “Criando Música na Escola: Recriando o Mundo Sonoro da Sala de Aula”, desenvolvido no segundo semestre de 2015 pelo mestre Tiago Teixeira Ferreira, tendo realizado diversas atividades de criação musical, sendo a primeira composição coletiva intitulada “Mistério das Letras Perdidas”.

Agradecemos por sua participação e colaboração ao longo do projeto, integrando o grupo de criadores, intérpretes e apreciadores de música de sua classe.

Assinamos, abaixo, por sua contribuição individual em cada momento de criação musical coletiva.

Osasco, 01 de dezembro de 2015.





Roseli Olah
Professora de Música

Tiago Teixeira Ferreira
Professor de Música do Projeto

Fazer música é uma forma de se dizer no mundo. Ouça os sons e diga algo com eles! Crie e recrie, afinal:
“Música é a junção de som e silêncio para fazer uma composição”

ANEXO 7 – CD das Composições Feitas em Sala de Aula⁷³

⁷³ As faixas do CD estão disponíveis, também, para acesso virtual, no endereço: <https://soundcloud.com/tiago-teixeira-ferreira/sets/quem-com-fio-fia-com-fio-sera-fiado>