

**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
INSTITUTO DE ARTES**

GIULLIANA CUNHA BUENO AUDRÁ

**OS RECURSOS SONOROS DA MÚSICA
CONTEMPORÂNEA COMO FERRAMENTA CRIATIVA
NO ENSINO MUSICAL**

**SÃO PAULO
2014**

GIULLIANA CUNHA BUENO AUDRÁ

**OS RECURSOS SONOROS DA MÚSICA
CONTEMPORÂNEA COMO FERRAMENTA CRIATIVA
NO ENSINO MUSICAL**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Música do Instituto de Artes da Universidade Estadual Paulista – UNESP, como exigência parcial para a obtenção do título de Mestre em Música.

ORIENTADORA: Profa. Dra. SONIA REGINA ALBANO DE LIMA

São Paulo / SP
2014

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

(Clarissa Garcia Eleutério CRB 8/9034)

A915r	<p>Audrá, Giuliana Cunha Bueno, 1973-</p> <p>Os recursos sonoros da música contemporânea como ferramenta criativa no ensino musical / Giuliana Cunha Bueno Audrá. - São Paulo, 2014.</p> <p>115 p. ; Il. color. + anexo + 01 DVD</p> <p>Orientador: Prof^a Dr^a Sonia Regina Albano de Lima Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade Estadual Paulista, Instituto de Artes, 2014.</p> <p>1. Processos criativos. 2. Educação musical. 3. Pedagogia crítica – Brasil. 4. Prática de ensino. 5. Música contemporânea - Ensino. I. Schafer, R. Murray. II. Paynter, John. III. Lima, Sonia Regina Albano de. IV. Título.</p>
-------	--

CDD 153.35

Nome: Audrá, Giuliana Cunha Bueno

Título: Os recursos sonoros da música contemporânea como ferramenta criativa no ensino musical

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Música do Instituto de Artes da Universidade Estadual Paulista – UNESP, como exigência parcial para a obtenção do título de Mestre em Música.

Aprovado em:

Banca Examinadora

Prof(a). Dr(a). _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof(a). Dr(a). _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof(a). Dr(a). _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Dedico a:

Lorena, Vicente e Nuno.

Agradecimentos

A CAPES pela concessão da bolsa de mestrado

A Sergio Kafejian pelo companheirismo, amor e dedicação

A todos participantes desta aventura musical

Ao Instituto Ciranda por nos acolher

A Sonia Albano pela força e compreensão

A todos os professores da UNESP que me ajudaram a
mergulhar neste mar de palavras.

“Inevitavelmente, o fato é que o acesso a música é sensorial e subjetivo. Informações relacionadas a ela podem prover um suporte, mas por ela mesma e divorciada da „inteligência dos sentidos“, tem pouca relação com a arte e com a realidade da experiência musical.”

John Paynter, Sound and Structure (1992)

RESUMO

Sabendo da escassez de propostas artístico-pedagógicas envolvendo o ensino da música contemporânea nas instituições de ensino musical no Brasil é que me propus a realizar esta dissertação de mestrado. Trata-se de uma pesquisa-ação, uma vez que atuei de forma não hierárquica em todo o processo de investigação, com o intuito de remodelar, reestruturar, interagir, dialogar e reavaliar uma prática pedagógica desenvolvida, de forma a integrar prática docente, teoria e pesquisa. A investigação aqui realizada descreve e analisa as atividades pedagógicas desenvolvidas por mim e pelo compositor Sérgio Kafejian no Projeto Artístico-Pedagógico intitulado Cuiabá Sonora, realizado em 2009, na cidade de Cuiabá. O objetivo da pesquisa foi verificar se as atividades artístico pedagógicas ali desenvolvidas foram capazes de propiciar aos participantes, maior desenvolvimento da criatividade artístico-musical voltada para escuta, performance e criação e se realmente o curso ofertado contribuiu para a criação das composições colaborativas intituladas: „Planície, três quedas e lago“, „O ventilador o pássaro e a camareira“, „Paredão do eco I e II“ e „Pássaro da manhã no grande teatro erosivo do Rio Paciência“, constantes no anexo. Também foi meu intuito apontar quais relações socioculturais se estabeleceram nos grupos participantes, em razão da adoção destas práticas pedagógicas e em que medida elas puderam auxiliar o desenvolvimento musical e pessoal dos envolvidos. Foi ainda minha intenção verificar se esses recursos pedagógicos poderiam ser utilizados por outros docentes no ensino da música contemporânea. O projeto teve a duração de 3 meses (12 semanas) e contou com a participação de todos os alunos do Ponto de Cultura „Projeto Ciranda-Música e Cidadania“. Nele foram desenvolvidas algumas práticas musicais criativas inspiradas nas propostas de ensino de Murray Schafer e John Paynter. Também foram utilizados procedimentos de criação musical presentes em processos contemporâneos de composição, capazes de auxiliar os alunos a trazerem as novas sonoridades musicais para seu campo de significação. Vários foram os registros e os dados coletados, quase todos contidos no DVD que integra esta pesquisa. A análise destes registros teve como fundamentação teórica as publicações dos pesquisadores Lucy Green, Ulrich Bronfenbrenner, John Paynter e Murray Schafer. Como resultado do trabalho observou-se que mesmo estando distante dos currículos de música, as práticas musicais contemporâneas são ferramentas fundamentais para o desenvolvimento da sensibilidade, da criatividade e expressividade musicais, além de contribuir para o desenvolvimento humano em sua integralidade.

Palavras chave: Educação musical, música contemporânea, processos criativos

ABSTRACT

Knowing the shortage of artistic and pedagogical proposals involving the teaching of contemporary music in musical education institutions in Brazil I decided set out to accomplish this master thesis. It is a research-action, once worked in a non-hierarchical throughout the research process, with the aim of reshaping, restructuring, interact, engage and reassess a pedagogical practice developed in order to integrate teaching practice, theory and research. The investigation here held describes and analyses the educational activities developed by me and by the composer Sergei Kafejian in the Artistic-pedagogic Project titled Cuiabá Sonora, conducted in 2009, in the city of Cuiabá. The goal of the research was to verify whether pedagogical artistic activities developed there were able to provide participants, further development of musical artistic creativity oriented for listening, performance and creation, and if the course offered contributed to the creation of collaborative compositions entitled: ' plain, three falls and Lake ', ' the fan the bird and the maid ', ' Wall of the echo I and II ' and ' early bird at the big Theatre of erosive River Patience ' listed in the annex. It was also my aim point which sociocultural relations settled in participants groups, due to the adoption of these pedagogical practices and to what extent they were able to assist the personal and musical development of those involved. It was also my intention to verify if these educational resources could be used for other teachers in the teaching of contemporary music. The project lasted for 3 months (12 weeks) and with the participation of all students from the *„ponto de cultura’’ Project Ciranda-music and citizenship ’*. In it were developed some creative musical practices inspired by the educational proposals of Murray Schafer and John Paynter. Were also used musical creations procedures present in contemporary processes of composition, able to assist students to bring their new musical sonorities for their field of signification. Several were records and data collected, almost all contained on the DVD that integrates this research. The analysis of these records had as theoretical foundation the publications of researchers Lucy Green, Ulrich Bronfenbrenner, John Paynter and Murray Schafer. The result of these work showed that even though being removed from the musical curricula, the contemporary musical practices are fundamental tools for the development of sensitivity, creativity and musical expressiveness, besides contributing to human development in its entirety.

Key-words: Musical education, contemporary music, creative process

SUMÁRIO

Introdução.....	12
Capítulo 1 - Histórico do projeto Cuiabá Sonora	23
1.1. De como surgiu o projeto.....	23
1.2. O ambiente que influencia.....	25
1.3. Planejamento do Projeto Cuiabá Sonora: O mapa.....	28
1.4. Replanejar : uma atitude fundamental.....	34
Capítulo 2 - Aplicação do Planejamento: O mapa não é o território.....	35
2.1. A Formação dos grupos e nossos encontros.....	36
2.1.1.O Grupo de Sopros.....	38
2.1.2.A Orquestra Jovem do Estado do Mato Grosso.....	50
2.1.3.O Trio de Saxofone.....	56
2.1.4.Coletivo de Sopros.....	60
2.2. De como as propostas criativas viraram peças musicais.....	64
2.2.1.O Ventilador, o Pássaro e a camareira.....	65
2.2.2 Planície, três quedas e lago.....	65
2.2.3.Paredão do eco 1.....	66
2.2.4.Paredão do eco 2.....	67
2.2.5.Pássaro da manhã no grande anfiteatro erosivo do rio paciência.....	67
2.3. O Concerto.....	68
Capítulo 3 – Referências teóricas.....	70
3.1. Lucy Green e a experiência musical.....	70
3.2 John Paynter –o som e a estrutura, a técnica e as idéias.....	77
3.3 Urie Bronfenbrenner – Processo proximal: uma caminho para a aceitação do novo.....	86
Capítulo 4 – Discussão de resultados e considerações.....	92
4.1.Como se deu o processo de significação no Projeto Cuiabá Sonora.....	92
4.2.Uma nova visão sobre o conceito de „música“.....	97
4.3 A introdução do „novo“ e o desenvolvimento humano.....	99
Referências Bibliográfica.....	104

Anexos	105
anexo 1- Composição coletiva.....	107
anexo 2 – O ventilador, o pássaro e a camareira.....	109
anexo 3 – Planície três quedas e lago	111
anexo 4 - Paredão do eco I e II	115
anexo 5 – Pássaro da manhã no grande teatro erosivo do Rio Paciência	120

Lista de figuras e fotos

FIGURAS

Figura 1 – Partitura gráfica descritiva espontânea.....	60
Figura 2 – Experiência musical - Quadro de significações de L.Green.....	74
Figura 3 – Os quatro „cantos“ da experiência musical de J. Paynter.....	82
Figura 4 - As possíveis interrelações entre os quatro „cantos“.....	83
Figura 5 - Resposta e realização.....	84
Figura 6 - Modelo do pavilhão Phillips	86
Figura 7 - Pithoprakta : gráfico de Xenakis para os pizzicatos-glissandos	86
Figura 8 - O modelo bioecológico	90

FOTOS

Foto1 - Ensaio com o Grupo de Sopros	40
Foto 2 e 3 - Ensaio em área externa das peças Paredão do Eco I e Paredão do Eco II..	51
Fotos 4 e 5 - ensaio com a Orquestra Jovem no Instituto Ciranda (área externa).....	52
Fotos 5 e 6 - Ensaio com a Orquestra Jovem	53
Foto 7- A planície cuiabana e o Monte Santo Antonio	54
Fotos 8 e 9 - Os <i>canions</i> no Parque Nacional Chapada dos Guimarães.....	56
Foto 10 - O Trio de saxofones em sala de aula	57
Foto 11 - O Coletivo de Sopros em aula	61
Foto 12 - alunos explorando os sons não convencionais dos instrumentos.....	64
Foto 13 - final da apresentação no Cineteatro 4 de Junho de 2009	70

INTRODUÇÃO

DA PROBLEMÁTICA E JUSTIFICATIVA

No ensino musical brasileiro tem-se observado a escassez de material pedagógico que inclua em suas propostas, processos criativos no que diz respeito à apreensão das novas sonoridades e novas estruturas musicais. Nota-se que em Instituições de Ensino Superior (IES) públicas ou privadas, nos Conservatórios ou mesmo em escolas não oficializadas de ensino musical, as abordagens referentes à linguagem contemporânea são poucas ou até inexistentes. Ao verificar as matrizes curriculares de alguns cursos de música das IES, tanto nas licenciaturas como nos bacharelados de instrumento e canto, e até mesmo nos cursos de pós-graduação “lato-sensu” e “stricto sensu”, constata-se a ausência ou raras abordagens de um estudo minucioso da música tanto do período pós-tonal, período este que abarca todo o sec.XX, quanto da música de hoje (sec.XXI)¹.

Nos cursos de composição, tanto na graduação quanto na pós-graduação, verifica-se a existência das disciplinas voltadas para a criação e para a compreensão da música contemporânea, mas, mesmo assim, se comparadas à quantidade de disciplinas que retratam a música do passado, elas são minoritárias.

Ao verificar a matriz curricular dos conservatórios e escolas de música esta realidade se faz mais presente, já que a música contemporânea fica realmente fora do planejamento pedagógico destas instituições.

No que se refere à divulgação, a música de nosso tempo não está totalmente fora dos programas de concerto, no entanto, é restrito o número de apresentações deste gênero. A Sala São Paulo e o Teatro Municipal, no ano de 2012 e primeiro semestre de 2013, promoveram um número limitado de concertos e obras destinados à divulgação da música contemporânea, um dado que dificulta a formação de um público apreciador deste gênero musical, distancia os compositores responsáveis pela produção musical contemporânea do público ouvinte, não consolida a formação de professores de música responsáveis pela transmissão deste conhecimento e não promove a criação de projetos artísticos e pedagógicos destinados a esta finalidade. Esta crise se estende também para os formadores de opinião pública. Em geral, os críticos musicais também não

¹ Foram verificadas as grades curriculares das seguintes universidades: UNESP, USP, UFRJ, UERJ, UFRG, FASM, UNICAMP (acesso em 08/08/2013), www.ia.com.br; www.eca.usp.br ; www.musica.ufrj.br; www.decult.uerj.br; www.artes.ufrgs.br; www.fasm.edu.br; www.iar.unicamp.br;

compreendem o discurso musical contemporâneo e acabam, muitas vezes, emitindo opiniões equivocadas sobre ele.

Apesar dos fatos acima identificados, não podemos negar a existência de uma produção musical contemporânea significativa, ainda que minoritária, em relação à produção valorizada pelas instituições de ensino musical em geral.

Quais seriam as causas impeditivas para o aprendizado deste repertório? Como capacitar professores para trabalhar com este repertório? Como suprir a ausência da música contemporânea no ensino musical? E se nos voltarmos para o humano, para as necessidades do indivíduo podemos ainda questionar: Quais são os benefícios que as atividades musicais ligadas as sonoridades da música contemporânea podem trazer na vida de quem as pratica? Quais são as necessidades humanas que estamos suprindo quando, no exercício do ensino/aprendizagem, abordamos a prática musical que se relaciona com o nosso tempo e espaço?

Atuando como professora em algumas oficinas de música circunscritas aos Festivais de Música Nacionais e Internacionais em cursos de curta duração promovidos pelas escolas de música e em projetos artísticos e culturais, eu introduzi a produção contemporânea como ferramenta criativa na transmissão de conhecimentos musicais e notei que esta iniciativa, além de rara, em alguns locais pareceu-me inédita. Assim foi quando atuei como assistente de coordenação pedagógica no Projeto Os Sons da Paisagem realizado em 2011 no 41º Festival Internacional de Campos de Jordão, ou, ainda no mesmo ano, como flautista e oficinaira junto ao Trio Universos² em workshops realizados pelo Brasil com patrocínio da Petrobrás Cultural.

No meu entender o ensino da música contemporânea deveria ser introduzido desde o início do aprendizado musical, de maneira continuada e criativa, tanto pelos professores quanto pelos compositores. O contato com a música pós-tonal desde o início do aprendizado poderia habilitar instrumentistas capazes de executar as novas composições, motivar a formação dos futuros compositores e agregar ouvintes capacitados para apreciarem esse repertório. Este espectador ao entrar em contato com essa produção musical passaria a ter parâmetros de apreciação e começaria a desenvolver o gosto pelo repertório contemporâneo. Além disso, esta prática, se abordada de maneira criativa pode desenvolver não apenas as capacidades ligadas à

² O Trio Universos é um Trio de improvisação livre com Live Electronics. Composto por Giuliana Audrá (flautas), Daniel Murray (violão) e Sergio Kafajian (live electronics e violão) ganhou em 2011 o prêmio Petrobrás Cultural o que possibilitou a realização de concertos e oficinas por todo o Brasil .

música, mas também capacidades reflexivas e questionamentos humanos, pois as atividades artísticas quando nos possibilita a alcançar novas formas de expressão pode nos levar também a novos modos de percepção, podendo assim nos reposicionar em relação ao tempo e espaço em que vivemos.

Tendo em vista a atenção destinada ao aprendizado musical devido à volta do ensino musical na educação básica graças a Lei Ordinária n. 11.769, de 18 de agosto de 2008 e legislação complementar, e que no Brasil não temos nenhuma metodologia de ensino definida voltada para esta área, abre-se um grande leque de possibilidades para a aplicação desta disciplina. Sendo assim, o ensino da música contemporânea no contexto curricular poderia se estender para a educação básica em contextos diferenciados absorvendo propostas criativas na transmissão de conhecimentos alinhadas com o nosso tempo. Os projetos oficiais ou extra-oficiais desenvolvidos nas ONGs, nos Pontos de Cultura, pelo Projeto Guri poderiam também cumprir esta tarefa, independentemente de estarem comprometidos na capacitação musical das crianças em situação de risco, jovens carentes, deficientes e a população idosa, seja em uma perspectiva performática, seja em uma perspectiva sensibilizadora.

Foi observando a relação entre ensino/aprendizagem, que vivenciei em alguns cursos e oficinas de música nos quais pude desenvolver propostas artístico-pedagógicas que envolviam o ensino da música contemporânea, que me instigaram a construir esta pesquisa. Se veiculado pelas instituições de ensino um repertório voltado para a música contemporânea e sua conseqüente compreensão, a sociedade e a nossa cultura poderiam acompanhar mais de frente a produção musical elaborada por nossos compositores contemporâneos, aumentando sobremaneira a compreensão deste repertório e a sua produção.

Esta situação se concretizou satisfatoriamente quando realizei com o compositor Sergio Kafejian, o Projeto Cuiabá Sonora na cidade de Cuiabá (MT) em 2009. Tivemos a oportunidade, através do Edital Interações Estéticas³ de desenvolver um projeto de ensino musical envolvendo todos os alunos e professores do Ponto de Cultura Projeto Ciranda-Música e Cidadania⁴ onde o foco principal era trabalhar aspectos musicais

³ Este Edital é promovido pela FUNARTE e prevê o deslocamento de artistas de uma região para outra do país a fim de realizar residências em Pontos de Cultura.

⁴ Pontos de Cultura são estabelecimentos culturais existentes em áreas de desfavorecimento econômico e cultural do país que após demonstrar sua importância para a comunidade local passam a ganhar benefícios do governo federal para continuarem se desenvolvendo. O Ponto de cultura Projeto Ciranda Música e Cidadania é um destes estabelecimentos onde se ensina música através do aprendizado de instrumentos de orquestra.

como intensidade (dinâmica), frequência (alturas), duração (ritmo e pulsação), timbre (cor do som), ruído (técnicas estendidas dos instrumentos) e improvisação (criação), tendo como ferramenta os recursos sonoros advindos da música contemporânea.

O projeto foi planejado para durar três meses. Durante este tempo residimos nesta cidade (Cuiabá) e ministramos aulas todos os dias, além de integrar outros grupos musicais, como a OEMT (Orquestra do Estado do Mato Grosso) com a qual viajamos por todo o Estado. A OEMT é um grupo estável bastante importante no Centro Oeste, pois viaja em *tournee* por toda a região e emprega todos os professores do projeto Ciranda e alguns de seus melhores alunos. Este fato permitiu maior aproximação com os músicos, favorecendo a relação de confiança necessária para que o trabalho fosse aceito e ganhasse notoriedade.

Neste sentido, o projeto Cuiabá-Sonora em comparação com outras experiências pedagógicas por mim realizadas, ganha uma dimensão passível de ser analisada, pois com ele, eu e o compositor Sergio Kafajian conseguimos desenvolver um trabalho de criação colaborativa unindo professores e alunos, que resultou numa proximidade e na maior compreensão da linguagem contemporânea. Se levado adiante, esta experiência localizada num tempo e espaço determinado poderá estender seus frutos em favor de outros professores e alunos que se interessem por formas de trocas de conhecimentos artísticos voltado para a expansão da percepção e da criatividade.

Antes de realizar esta residência, minhas atuações como profissional dentro da área da educação musical estiveram ligadas a ministrar aulas particulares de flauta e realizar workshops dentro e fora do país por ocasião de *tournees* e Festivais. Durante estas atuações, minhas preocupações estiveram direcionadas tanto para a execução como para transmissão e conhecimento da música contemporânea. Neste percurso pude perceber que de maneira geral, não apenas os alunos, mas também a comunidade local recebeu esta atividade com muita curiosidade e muitas vezes expressavam indignação por não terem maior contato com a “nova música”. Podemos observar isso no depoimento concedido pela Diretora do Centro de Educação Musical de Olinda que manifestou suas observações por escrito após uma das apresentações realizadas pelo Trio Universo (Grupo de música contemporânea o qual sou integrante e que realizou uma série de Concertos pelo Brasil com o Patrocínio da Petrobrás Cultural):

Queremos registrar o nosso reconhecimento pelo significativo concerto realizado pelo Trio Universos, em 11 de Novembro de 2011, em Olinda, uma

vez que ficou patente a performance, a integração e o profissionalismo do grupo, características essenciais àqueles que demonstram compromisso e dedicação à arte musical. Também é relevante expressar a importância do diálogo que foi travado entre os músicos e a platéia, notadamente constituída de estudantes e professores; entendemos que este momento de compartilhamento é fundamental para a real compreensão do discurso sonoro, o que ocorreu magistralmente, não apenas pelo conhecimento e domínio dos instrumentistas, mas também pela simpatia e interesse com que expuseram suas concepções artística. Assim sendo, ratificamos que iniciativas desse porte sempre devem ser estimuladas tendo em vista, sobretudo, o desconhecimento do grande público sobre o que é improvisação livre e música eletroacústica. Parabéns aos músicos e àqueles que envidaram esforços para a realização deste projeto (Depoimento concedido por Anaide da Paz -Diretora do Centro de Educação Musical de Olinda -CEMO).

DOS OBJETIVOS E METODOLOGIA DA PESQUISA

Consideradas as justificativas expostas, meu objetivo de pesquisa consistiu em descrever os recursos pedagógicos utilizados por mim e pelo compositor Sérgio Kafejian durante a realização do Projeto Cuiabá Sonora, com o intuito de verificar se eles foram capazes de propiciar aos participantes, maior desenvolvimento da sua criatividade artístico-musical e se realmente eles contribuíram para a criação das composições colaborativas intituladas: „Planície, três quedas e lago“, „O ventilador o pássaro e a camareira“, „Paredão do eco I e II“ e „Pássaro da manhã no grande teatro erosivo do Rio Paciência“, cujas partituras e gravação se encontram no anexo desta pesquisa. Também foi meu objetivo apontar quais relações socioculturais se estabeleceram no grupo, em razão da adoção destas práticas pedagógicas e em que medida elas puderam auxiliar o desenvolvimento musical e pessoal dos envolvidos. Finalizando, foi minha intenção verificar se esses recursos pedagógicos poderiam ser utilizados por outros docentes no ensino da música contemporânea.

Para tanto foi de extrema importância a leitura das publicações de Lucy Green, Christopher Small, Ulrich Brofenbrenner, John Paynter e Murray Schafer. Foram elas que me permitiram trabalhar dialogicamente a minha prática rotineira do ensino, com a teoria e a pesquisa em si.

Para atingir estes objetivos descrevi, discuti e analisei todo o material artístico-pedagógico produzido, desde as gravações digitais dos encontros e ensaios realizados durante o curso, até as anotações contidas no meu diário de campo contemplando os

acertos e erros cometidos, além dos depoimentos orais dos participantes, registrados no DVD em anexo, contendo também o registro do concerto final.

A pesquisa-ação pareceu-me o método científico mais adequado para a proposta, pois conforme descreve David Tripp é: “um termo genérico para qualquer processo que siga um ciclo no qual se aprimora a prática pela oscilação sistemática entre agir no campo da prática e investigar a respeito dela.” (TRIPP, 2005 p.446). Thiollent assim define a pesquisa-ação:

A pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e idealizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo (THIOLLENT, 1985, p. 14)

Da mesma forma, Franco admite o emprego da pesquisa-ação toda vez que o pesquisador estiver habilitado a agir, reagir, refletir, planejar, ressignificar, replanejar continuamente, de acordo com as necessidades coletivas que surgem durante o período em que a pesquisa ocorre (FRANCO, 2005, p. 491). Nesses casos, é importante que os pesquisadores envolvidos na pesquisa tenham conhecimento prévio da matéria que está sendo investigada, uma vez que atuarão como participantes e intervencionistas no processo (ALBINO & LIMA, 2009, P. 93). Na verdade a pesquisa-ação é uma pesquisa itinerante, que se renova em cada uma das reflexões realizadas.

Tripp (2005) define a pesquisa-ação como uma forma de investigação que utiliza técnicas de pesquisa consagradas para informar a ação que será tomada para melhorar uma prática. Ele afirma que apesar de se consagrar como uma pesquisa de caráter pragmático, ela se diferencia tanto da prática, quanto da pesquisa científica tradicional, pois altera o que está sendo pesquisado, considerando-se as limitações contextuais e a ética da prática (TRIPP, 2005, p. 447). Para esse autor a reflexão está presente em todo o ciclo da pesquisa-ação.

Marília Gouvêa de Miranda e Anita C. A. Resende admitem que a pesquisa-ação articula a relação “teoria/prática”, fazendo da investigação uma ação que possibilita ao pesquisador uma atuação efetiva sobre a realidade estudada (ALBINO& LIMA, 2009, p. 99).

Albino & Lima admitem que a pesquisa-ação integra realidade social e pensamento científico, subjetividade e objetividade, dados quantitativos e qualitativos:

Ela não se confunde com um estudo de caso, ou uma pesquisa qualitativa de cunho participativo, permite ainda, a utilização de um vasto material de análise que se incorpora ao levantamento bibliográfico e documental. É comum na pesquisa-ação, a realização de questionários de avaliação, de entrevistas, de diário de bordo, histórias de vida, registros críticos, etc (ALBINO & LIMA, 2005, p.101)

Assim dito, para validar e dar suporte teórico para a prática pedagógica desenvolvida no Projeto Cuiabá Sonora, estive envolvida em todo o processo de implantação e execução, remodelando e avaliando continuamente o trajeto metodológico utilizado, para em fase posterior debruçar-me sobre o material coletado e cumprir os objetivos propostos acima.

Conforme expressa Antonio Carlos Gil (1999), a pesquisa-ação caracteriza-se pelo envolvimento dos pesquisadores e dos pesquisados no processo de pesquisa, neste sentido distancia-se dos princípios da pesquisa científica acadêmica:

Os teóricos da pesquisa-ação propõem sua substituição pela „relatividade observacional“ (Thiollent, 1985, p. 98) segundo a qual a realidade não é fixa e o observador e seus instrumentos desempenham papel ativo na coleta, análise e interpretação dos dados. Seus teóricos, por outro lado, associam-na à postura dialética, que enfoca o problema da objetividade de maneira diversa do positivismo. A dialética procura captar os fenômenos históricos, caracterizados pelo constante devir. Privilegia, pois o lado conflituoso da realidade social (GIL, 1999, p. 47)

André (2010, P. 42) vê a pesquisa-ação como um processo de controle sistemático da própria ação do pesquisador, ou como um estudo que envolve alguma forma de intervenção.

Albino & Lima (2009, p. 91-93) consideram que a aplicabilidade da pesquisa-ação no campo da educação tem sido relevante, uma vez que traz significados importantes e diferenciados nos processos de ensino/aprendizagem; trabalha dialogicamente com a prática rotineira do ensino e a teoria; é capaz de avaliar novas metodologias e situações pedagógicas microscópicas que por vezes não são valoradas nas pesquisas tradicionais. Ela permite um pesquisador participante e intervencionista que está sempre atento para remodelar, reestruturar, interagir, dialogar e reavaliar a prática pedagógica.

Com os objetivos da pesquisa enumerados e o método de investigação a ser empregado, dei início ao trabalho investigatório. A primeira providência foi descrever o Projeto Cuiabá Sonora desde sua idealização até como ele foi elaborado para ser apresentado ao Edital Interações Estéticas aberto pela FUNARTE (Governo Federal).

Em seguida narro como ele foi aplicado e as modificações que se fizeram necessárias com o objetivo de obter dos participantes, melhor entendimento e maior conhecimento musical.

O MAPA DA PESQUISA

Destinei o Capítulo I da pesquisa para descrever o que foi o Projeto Cuiabá Sonora. No item 1 narro a forma como ele foi idealizado, quais as motivações de seus idealizadores para desenvolverem o projeto e qual o caminho percorrido para conseguir recursos para a sua realização.

No segundo item descrevo como se deu a escolha do local, porque decidimos implantar esse projeto naquela Instituição (Ponto de Cultura Projeto Ciranda-Música e Cidadania) e como escolhemos as atividades musicais que seriam ali desenvolvidas.

No terceiro e último item descrevo como este projeto foi planejado e como ele foi enviado para a obtenção de recursos. Consta ainda deste item, a base teórica utilizada para seu desenvolvimento, as etapas que seriam cumpridas e o tempo necessário para a realização de cada uma delas, os objetivos a serem alcançados e as atividades que foram desenvolvidas.

No Capítulo 2 descrevo a forma como o Projeto foi efetivamente aplicado, quais as alterações que foram necessárias para a concretização do projeto, quantos grupos de trabalho foram formados e quanto tempo foi dedicado a cada um deles, que tipo de atividade foi realizada em cada grupo e o porque de cada atividade ser abordada de diferentes maneiras. No item 1 foi descrito a formação instrumental dos grupo e quais os exercícios e propostas aplicados para cada um deles. Este item vem acompanhado de um CD onde cada faixa se refere a uma atividade descrita, isso foi possível graças ao fato de que todas as atividades terem sido gravadas em gravador digital de alta qualidade. No segundo item foi descrito quais os processos realizados para que os exercícios se transformassem em futuras peças musicais. Este item reporta-se aos anexos da pesquisa, contendo as partituras das obras e um DVD com a apresentação do concerto onde estas músicas foram apresentadas.

A fundamentação teórica que amparou a análise está descrita no Capítulo III e teve o intuito de validar a metodologia empregada, referendando os textos, ensinamentos e práticas pedagógicas indicadas pelos educadores já indicados acima, a

saber: Murray Schafer e John Paynter e os teóricos da sociologia musical Lucy Green e Christopher Small.

De M. Schafer utilizamos os conceitos de „Paisagem Sonora“, „Limpeza dos Ouvidos“ e „Ecologia Sonora“. O conceito de Paisagem Sonora envolve tanto todos os sons que residem em um determinado ambiente já existente, quanto os sons que podemos criar a partir de uma paisagem visual real ou fictícia. Utilizamos também algumas práticas que Schafer propôs para a Limpeza dos Ouvidos, que pode ser definido como “um programa sistemático para treinar os ouvidos a escutarem de maneira mais discriminada os sons, em especial os do ambiente” (SCHAFER, 2001, p.365). Já como Ecologia Sonora, entendemos que é a relação que os seres vivos estabelecem entre os sons que existem no ambiente e aqueles que os mesmos projetam nele. É importante ressaltar que estes conceitos serviram também como ferramentas para a análise na pesquisa e como base pedagógica para a elaboração do planejamento do Projeto Cuiabá Sonora.

Algumas propostas do educador John Paynter também estiveram presentes em nossa base pedagógica, como por exemplo, a idéia de transformar sensações que temos diante de uma paisagem impactante, como a sensação de imensidão diante de um gigantesco cânion, para o universo musical. Mais ainda, de Paynter, o que permeou tanto o planejamento do Projeto, como a sua aplicação, foi a ideia de trazer para o ensino básico musical as novas sonoridades e técnicas advindas da música contemporânea. Paynter acreditou que a melhor forma de atingir este objetivo era através da capacidade nata que todo ser humano tem de compor, ou seja, capacidades criativas, e é através da criatividade que transmitimos sons, técnicas, estruturas musicais e ideias musicais.

M. Schafer e John Paynter são os educadores e pensadores do ensino musical que permearam tanto as ideias aplicadas durante a execução do Projeto quanto as duas das quatro principais referências teóricas que referendam esta pesquisa. Os conceitos e ideias dos outros dois autores como, dos sociólogos da música Christopher Small e Lucy Green, não estavam conscientemente presentes na aplicação e execução do Projeto, mas ao lê-los pude perceber como elas estavam coerentes com as relações que estabelecemos entre transmissão e apreensão de conhecimento durante nossa residência artístico-pedagógica no Projeto Cuiabá Sonora.

O conceito de „Musicking“ traçado por Small esteve presente na redefinição do que seria isto que chamamos „Música“. Para o autor, deveríamos considerar música

como um verbo, uma ação, e não um objeto, um substantivo. Com isso, as atividades promovidas pelas instituições de ensino musical deveriam focar a maneira de transmitir conhecimentos no fazer musical e não no estudo das obras de compositores. Para Small, “uma atuação musical é uma coisa muito mais rica e mais completa do que aquele que se concentra somente na obra musical” (1999, p.3). O verbo „to music“ já existe em inglês, no entanto, segundo Small, significa apenas „atuar“ ou „interpretar“ e o que o autor ambiciona é encontrar, ou criar um termo que sirva não apenas para as ações referentes ao objeto „música“, mas também para a função que a „música“ exerce na vida humana.

De Lucy Green foram utilizados os conceitos por ela traçados, visando analisar como se dá a apreensão de novos significados musicais. Para Green (1988) a percepção e a apreensão dos significados musicais são produto de duas instâncias que se relacionam entre si: o significado intrassônico e o significado delineado. O primeiro refere-se à própria organização dos sons e suas relações intrínsecas, enquanto que o segundo refere-se às relações pessoais, sociais e culturais que envolvem o fazer musical. O significado inerente é também cultural e aprendido, no sentido que para identificação dos elementos que se relacionam e constituem essa organização, como repetições, oposições, diferenças, e qualquer outra forma de interação entre sons, o indivíduo necessita de alguma experiência prévia do gênero em questão, caso contrário absorverá muito pouco ou quase nada daquilo que está sendo comunicado. Quanto ao significado delineado, ele faz parte do contexto social que está inteiramente ligado à questão da produção, distribuição e recepção da linguagem musical.

Por último foi utilizado o conceito de „processo proximal“ do modelo „Bioecológico“ de desenvolvimento humano proposto por Ulrich Bronfenbrenner. Neste modelo, Bronfenbrenner divide o „contexto“ em cinco sistemas entrelaçados como sendo responsáveis por interferir no desenvolvimento da pessoa; são eles: o microsistema, o mesossistema, o exossistema, o macrosistema e o cronossistema.

O microsistema é o ambiente imediato em que a pessoa está contida, ou seja, a família, a casa e os entes mais próximos, a vizinhança, a escola, a igreja, o local de trabalho. O mesossistema é a interação entre dois microsistemas quaisquer, como exemplo, a escola e a casa. O exossistema é o ambiente no qual a pessoa não está inserida diretamente, mas que influencia os ambientes imediatos no qual se encontra, como os órgãos do governo, o sistema educacional, o comércio e indústria, os meios de comunicação. O macrosistema engloba todos os outros e diz respeito aos padrões

culturais, crenças dominantes, ideologias. O cronossistema refere-se ao efeito do tempo sobre todos os sistemas. Todos esses sistemas interferem no „processo proximal“ que é o processo percorrido pela pessoa para trazer para perto o que é distante, promovendo assim seu desenvolvimento.

O Capítulo IV da pesquisa contempla a discussão dos resultados e as considerações finais e procura estabelecer a integração das práticas pedagógicas utilizadas no Projeto Cuiabá Sonora com a fundamentação teórica referendada, com o fim de atingir os objetivos propostos na pesquisa.

Por fim seguem os anexos contendo: as partituras das criações realizadas no projeto; um Cd com os áudios dos exemplos citados; um DVD contendo a gravação do Concerto final e depoimentos orais dos participantes de pessoas da platéia.

CAPÍTULO 1

Histórico do projeto Cuiabá Sonora

1.1. De como surgiu o Projeto

Atuando no Brasil e no exterior em diversos projetos musicais onde o ensino e a propagação da música contemporânea estiveram sempre presentes, eu e o compositor Sergio Kafajian decidimos elaborar um projeto didático intitulado Cuiabá Sonora, realizado entre os meses de março a Junho de 2009, na cidade de Cuiabá-MT. Até então tínhamos como certo que trabalhar conjuntamente a criação e a performance na música contemporânea permitiria transformar discursos sonoros que antes pareciam sem sentido aos alunos, em discursos imbuídos de significados. Sendo assim, desenvolvemos nosso projeto tendo como proposta pedagógica promover um ensino musical que privilegiasse tanto a criação e produção musical contemporânea como a sua transmissão e performance. Os benefícios pedagógicos conquistados foram tantos que me permitiram a elaboração desta Dissertação de Mestrado.

O nosso projeto foi colocado em prática em virtude do lançamento „I Edital Interações Estéticas“ proposto pela FUNARTE (Fundação Nacional das Artes), que teve como ideia central promover a realização de residências artístico-pedagógicas em „Pontos de Cultura“. Estes estabelecimentos funcionam como centros culturais que trabalham com a comunidade local, em geral em locais de baixa renda, onde o governo federal ao reconhecer sua importância passa a apoiá-los tanto financeiramente, quanto com bens materiais, repassando instrumentos musicais, computadores e outros. Assim é definido o Ponto de Cultura:

Ele é a referência de uma rede horizontal de articulação, recepção e disseminação de iniciativas culturais. Como um parceiro na relação entre estado e sociedade, e dentro da rede, o Ponto de Cultura agrega agentes culturais que articulam e impulsionam um conjunto de ações em suas comunidades, e destas entre si. O Ponto de Cultura não tem um modelo único, nem de instalações físicas, nem de programação ou atividade. Um aspecto comum a todos é a transversalidade da cultura e a gestão compartilhada entre poder público e a sociedade civil. A adesão à rede de Pontos de Cultura é voluntária, realizada a partir de chamamento público, em editais lançados pelo Ministério da Cultura, pelos governos dos Estados ou pelas Prefeituras. Eventualmente, outras instituições públicas podem ser responsáveis pelo chamamento público.

(<http://www.cultura.gov.br/culturaviva/ponto-de-cultura>. Acessado em 08/08/2013)

Os Pontos de Cultura fazem parte do „Programa Cultura Viva“ mantido pelo Ministério da Cultura-Governo Federal que assim é definido:

O programa Cultura Viva nasceu em 2004, com o objetivo de potencializar iniciativas já existentes no país e formar uma rede de criação e gestão cultural, tendo como base os Pontos de Cultura selecionados por meio de editais públicos, criados pelo Ministério da Cultura (MinC) e regulamentados pelas Portarias MinC nº 156, de 06 de julho de 2004, e nº 82, de 18 de maio de 2005. O programa é executado pela Secretaria de Cidadania Cultural (SCC) que, até 2008, se chamava Secretaria de Programas e Projetos Culturais. (<http://www.cultura.gov.br/culturaviva/ponto-de-cultura>. Acessado em 08/08/2013)

Após pesquisar os diversos Pontos de Cultura em atividade – (cerca de 300 espalhados por todas as regiões do Brasil) que poderiam abrigar este projeto, chegamos ao Ponto de Cultura „PROJETO CIRANDA - música e cidadania“⁵, situado na cidade de Cuiabá (MT).

Juntamente com os coordenadores pedagógicos deste Ponto de Cultura, planejamos a criação de uma oficina com uma carga horária que julgávamos suficiente para realizar com os alunos e os professores desta Instituição, a criação de uma ou mais composições colaborativas que seriam apresentadas para a comunidade de Cuiabá. Não pretendíamos atrapalhar o andamento das aulas individuais de música dos alunos, no entanto era importante a participação deles nesse processo de criação colaborativa. Por isso, com a concordância dos coordenadores pedagógicos locais, as horas/aula individuais foram reduzidas em 15min para que ao final de cada período (matutino e vespertino) tivéssemos 1h30min horas excedentes para trabalharmos coletivamente. Além disso, uma vez por semana trabalharíamos também com a Orquestra Jovem do Mato Grosso que era composta pelos alunos mais avançados da Instituição.

Em Janeiro de 2009 conseguimos a aprovação do Projeto que intitulamos „Projeto Cuiabá-sonora“ e nos mudamos para a cidade de Cuiabá onde residimos durante os meses de Março a Junho. O planejamento previa 12 semanas de trabalho com

⁵ Desde 2011 que o nome deste Ponto de Cultura foi alterado para “Instituto Ciranda- Música e Cidadania”. Hoje, esta instituição não é mais um ponto de cultura, mas sim uma OSCIP (Organização da Sociedade Civil de Interesse Público). Utilizaremos nesta Pesquisa o nome „Instituto Ciranda“ ao nos referirmos a esta instituição.

9 horas semanais de horas-aula de segunda a sexta durante os períodos matutinos, vespertinos, e mais os ensaios com a Orquestra Jovem no período noturno.

1.2. O ambiente que influencia

Considero de extrema importância a descrição minuciosa do ambiente onde as atividades se desenvolveram, uma vez que estamos trabalhando com pessoas que estão inseridas em um determinado contexto e que, ao com ele se relacionar fisicamente através de seus sentidos, são ao mesmo tempo transformadas e transformadoras, pois não apenas recebem tudo o que dele emana- cheiros, sons, cores, sabores, tátil, como também nele se projetam. Tudo o que nos circunda (ambiente) é passível de influenciar nas características biológicas, cognitivas, emocionais e comportamentais da pessoa. Segundo o cientista do desenvolvimento humano Urie Bronfenbrenner, que com o propósito de aprimorar os paradigmas que balisam o estudo científico contemporâneo nesta área, as propriedades do mundo externo são incorporadas como uma das variantes que influenciam na direção e no resultado do desenvolvimento da pessoa.

Sendo assim, características ambientais como: o calor contínuo daquela região que sofre com as fortes tempestades de verão e depois com a seca tórrida do inverno; o sol forte que não nos permite andar na rua quando ele está à pino; os sons externos dos pássaros em contraposição aos sons internos constantes dos ventiladores e ar condicionado; os sons que emergem de uma típica cidade caótica brasileira; as roupas leves que permitem o contato da pele com o ambiente; são fatores importantes que interferem nas relações de pessoa-pessoa, pessoa-família, pessoa-sociedade e que devem ser consideradas como fundamentais nas interações que se estabelecem durante o processo de ensino/aprendizagem quando na realização de um projeto artístico-pedagógico bem como nos resultados dele obtidos.⁶

O local onde nos envolvemos para desenvolver um trabalho artístico musical foi favorável a sua realização em diversos níveis: sua atmosfera acolhedora que sugere a formação de uma grande família; a integração das diversas instâncias estruturais da instituição onde residimos (burocráticas, administrativas, logísticas e pedagógicas) o que faz com que todos se esforcem na mesma direção visando o crescimento da

⁶ No capítulo 3 será feita uma descrição do modelo bioecológico de Bronfenbrenner cujos conceitos servirão de ferramentas de análise para o processo de aprendizagem desenvolvido no Projeto Cuiabá Sonora.

instituição e se apropriando dela; a localização física da casa onde está implantada a instituição (no alto de um pequeno aclive que favorece uma visão ampla da cidade trazendo uma sensação de isolamento do caos urbano e favorecendo a concentração); a incrível força de vontade das pessoas responsáveis pela administração e logística que superam bravamente as dificuldades burocráticas e estruturais encontradas. Em contraposição, encontramos também algumas dificuldades muito recorrentes no Brasil como: a falta de salas para estudos (as poucas que tem são inadequadas em acústica e isolamento); a falta de instrumentos (os poucos que tinham não eram de boa qualidade); dificuldade orçamentária.

O Instituto Ciranda-Música e Cidadania

Esta instituição foi fundada pelo maestro Leandro Carvalho juntamente com sua esposa Lucia Sartorelli, que conciliaram os esforços voltados para levantar e manter a Orquestra do Estado do Mato Grosso (OEMT) com a necessidade de estabelecer um trabalho social através da música. Ao trazer para a região, instrumentistas para integrar a Orquestra, estes passaram a exercer não apenas a profissão de intérpretes, mas também a importante função pedagógica ao serem contratados como professores do Projeto Ciranda. O músico contratado para a Orquestra era automaticamente contratado para a arte de ensinar seu instrumento. Depois de dois anos funcionando como instituição cultural independente, o Projeto Ciranda Música e Cidadania ganhou, ao tornar-se um Ponto de Cultura, apoio do Governo Federal. Atualmente, esta instituição cresceu transformando-se numa associação civil sem fins lucrativos reconhecida pelo Ministério da Justiça como Organização da Sociedade Civil de Interesse Público (OSCIP), criada para desenvolver ações nas áreas da educação e cultura, utilizando a música como ferramenta de cidadania.

Leandro Carvalho saiu da Instituição, mas conseguiu, capacitar as pessoas que trabalhavam nela e para ela a ponto de assumirem todas as funções necessárias para dar continuidade a seu crescimento. Hoje, o nome da Instituição mudou de Projeto Ciranda - Música e Cidadania para Instituto Ciranda - Música e Cidadania.

O Instituto oferece gratuitamente para a comunidade de Cuiabá e regiões, aulas de instrumentos de orquestra, aulas teóricas, livros, métodos, instrumentos e partituras. Esta instituição tem como objetivo oferecer condições para que seus alunos possam se

integrar mais intensamente no ambiente sociocultural da cidade visando à inserção dos alunos no mercado de trabalho musical, graças ao ensino individual do instrumento e a participação frequente em atividades musicais coletivas, que lhes permita maior desenvolvimento técnico-profissional e uma atuação profissional mais efetiva para o futuro. Por isso, desde o início dos trabalhos, além da atenção dada ao ensino técnico do instrumento, o aluno participa ativamente de grupos instrumentais como o coletivo de sopros e coletivo de cordas (iniciantes), Orquestra Jovem e grupo de saxofones (avançados). Atualmente eles participam também de uma banda sinfônica jovem. Todos os alunos, para frequentarem as aulas de instrumento precisam estar matriculados e cursando o ensino Fundamental ou Básico em Escola Pública.

Os alunos têm aulas de instrumento e ensaios com a Orquestra Jovem e a banda sinfônica jovem (para aqueles que a integram) uma vez por semana, no entanto, podem utilizar, quando quiserem, as dependências do Projeto Ciranda para estudar. O Projeto Ciranda está sediado em uma casa com apenas 5 salas para aulas e estudos, por isso não é raro encontrar alunos estudando nos corredores e ao ar livre, pois apesar de a construção não ser grande, a área externa é ampla. Muitas vezes, até mesmo algumas aulas são ministradas do lado de fora do recinto onde foi construído um palco para os ensaios da Orquestra Jovem e suas apresentações. Os alunos podem ainda levar os instrumentos para casa, bem como utilizá-los na realização dos concertos.

São oferecidas aulas de trompete, trombone, saxofones, tuba, clarinete, violino, violoncello, contrabaixo e percussão. Para os iniciantes, além da aula de instrumento é oferecida uma aula coletiva onde irão aprender de forma prática, noções básicas de ritmo, leitura e teoria musical. Este fato veio ao encontro de nosso planejamento, pois poderíamos em nossas propostas, desenvolver capacidades e habilidades similares para todos os alunos e professores, respeitando seus diferentes níveis de conhecimento.

1.3. Planejamento do Projeto Cuiabá Sonora – o mapa

O objetivo do Edital Interações Estéticas 2008-2009 era o de promover o deslocamento de artistas de uma região para outra a fim de desenvolver junto a comunidade local um projeto artístico-pedagógico. O artista selecionado deveria enviar à secretaria responsável um relatório mensal demonstrando o seu desenvolvimento nas atividades realizadas e ao final do processo, produzir uma atividade artística no formato de exposições, ou espetáculo, intervenções urbanas e rurais, livros, filmes ou CDs.

Diante disso, elaboramos um planejamento detalhado cujo ponto de partida didático-musical baseou-se nas propostas de Paisagem Sonora desenvolvidas pelo educador e compositor canadense Murray Schaffer. A definição de Paisagem Sonora que Schaffer nos dá em seu livro “A Afinação do Mundo” escrito em 1977 é a seguinte: “Tecnicamente, qualquer porção do ambiente sonoro vista como campo de estudos. O termo pode referir-se a ambientes reais ou a construções abstratas.” (SCHAFER, 1997 p.11)

No contexto deste trabalho abordarei o conceito de Paisagem Sonora como referência aos ambientes sonoros rurais, urbanos, industriais, humanos e selvagens. Quando fizemos o planejamento do projeto Cuiabá Sonora, optamos por este recorte conceitual deste termo para que ele nos servisse como fonte de matéria prima para a construção de idéias musicais. Paisagens sonoras de ambientes como os de uma Fábrica de tecidos, de passos na rua, do fogo que queima uma floresta, de uma chuva torrencial de verão, do canto de pássaros, entre outras, foram os materiais sonoros utilizados no planejamento das atividades que elaboramos.

Desta forma desenvolvemos uma série de exercícios visando desenvolver a percepção auditiva e a criação de idéias musicais dos alunos, embasados em outro livro de M. Schaffer, “O ouvido Pensante”. Este livro foi escrito em 1986 onde ele cria uma série de propostas educativas baseadas nas pesquisas das Paisagens Sonoras que ele vinha realizando desde 1977.

Esta série de atividades que planejamos tinha como objetivo final realizar um concerto onde seriam apresentadas composições coletivas criadas pelos participantes em colaboração com o compositor Kafejian. Este objetivo foi mantido e alcançado, no entanto, apesar de encontrarmos em Schaffer algumas propostas que serviam a nossos propósitos, durante a aplicação do planejamento outras idéias surgiram das quais viemos

posteriormente descobrir suas influências e que serão relatadas e referenciadas no capítulo seguinte desta dissertação.

O que nos atraiu, logo de início, na utilização dos recursos musicais vindos das paisagens sonoras, foi à possibilidade que esse procedimento nos dava de ser uma porta de entrada para os comportamentos sonoros presentes na música contemporânea como: ritmos irregulares, timbres variados não tradicionais, sobreposição de camadas, riqueza de dinâmicas, não causalidade. Essas características sonoras, quando escutadas na música de concerto sem que haja nenhum preparo anterior, fazem com que esta escuta seja vazia em significados, resultando em o que Lucy Green irá denominar de experiência musical alienada (GREEN,1997). Essa experiência ocorre quando o ouvinte não identifica os elementos sonoros que estão sendo utilizados enquanto ferramentas para a construção do discurso sonoro, dessa forma ele não consegue estabelecer nenhuma relação entre os elementos e, portanto, não acompanha o discurso. Neste sentido, a paisagem sonora traz como solução para esta situação estacionária e homeostática, a utilização de sons familiares contidos no ambiente como elemento para a construção do discurso musical. Acompanhando e colaborando no processo de criação, o aluno (que pode ser qualquer pessoa, ouvinte ou estudante de música) poderá trazer para o contexto familiar o que parecia remoto e estranho expandindo assim a possibilidade de celebrar experiências musicais.

No planejamento inicial idealizamos como tempo para a realização do projeto 12 semanas de trabalho com 9 horas-aula semanais que seriam distribuídas conforme as capacidades e possibilidades disponíveis no „Instituto Ciranda – Música e Cidadania“. As 12 semanas foram divididas em 5 etapas, a saber: 1.Ecologia Sonora; 2.Trabalho em Campo; 3.Escuta, seleção, análise e transcrição do material registrado; 4. Processo Criativo; 5.Ensaio das Peças.

Na aplicação deste planejamento refletíamos, analisávamos e reavaliávamos constantemente a forma como estava ocorrendo o processo de aprendizagem dos participantes. Durante este processo tivemos que adaptar muitas das propostas e mesmo modificá-las e incluir outras que não as de Murray Schafer. A seguir será relatado quais eram as propostas iniciais e o que nelas foram modificadas.

a) Ecologia Sonora

Na primeira etapa de trabalho seria apresentado o conceito de Ecologia Sonora. Este termo foi elaborado por Murray Schaffer na década de 1970 e investiga a relação que se estabelece entre o ser-humano e o ambiente sonoro no qual que está inserido. Como estratégia para a conscientização desta relação, elaboramos exercícios de sensibilização auditiva baseados na expansão da percepção sonora dos sons cotidianos, dos sons contidos no ambiente externo onde estávamos inseridos e onde estávamos constantemente alterando-o com os sons que projetávamos nele.

Para a realização desta etapa planejamos 2 semanas de trabalho dividida em duas fases. A primeira baseou-se em exercícios nos quais o objetivo era trabalhar a expansão da percepção auditiva. Utilizando um extenso repertório de sons gravados, tanto naturais quanto humanos, mecânicos, até tecnológicos, os alunos teriam de identificar, num primeiro momento, a origem de cada som, ou seja, identificariam sua fonte sonora.

A segunda escuta objetivava o reconhecimento do significado sônico (análise do som), qual sua característica, se era longo ou curto, se seguia uma nota definida, se era um som homogêneo ou uma sobreposição de sons diferentes. Pretendíamos utilizar um repertório de sons que gravamos pessoalmente em lugares diversos da natureza, em ambientes urbanos bem como um “banco” de *samples* disponíveis em CD (fogo, máquinas de costura, máquinas de fábricas, sons de passos, etc). Na terceira escuta os alunos classificariam os sons segundo os critérios abaixo relacionados:

- **Sons humanos:** voz, corpo;
- **Sons da sociedade:** rural, grandes cidades, pequenos vilarejos, domésticas, comércio, fábricas e escritórios, entretenimento, música, cerimônias, parques, religiosos;
- **Sons mecânicos:** locomotivas, carros, avião, furadeiras, serras, ventiladores, ar condicionado;
- **Quietude e silêncio;**
- **Sons indicadores:** relógios, sinos, buzinas, sirenes, telefones.

Essa classificação descrita acima foi como imaginamos que funcionaria ao ler as propostas de Schafer, mas no momento de sua aplicação percebemos alguns problemas:

primeiramente, esta etapa de classificação dos sons que para nós parecia importante, para eles não surtiu interesse. Ao questioná-los sobre quais sons poderiam ser classificados como sons indicadores da cidade de Cuiabá, apenas uma aluna de clarinete se manifestou dizendo que poderia ser a sirene do SAMU (Serviço de Atendimento Móvel de Urgência). Hoje, analisando esta situação, percebo que os sons das cidades brasileiras variam muito pouco, são cidades caóticas e barulhentas com muitos ônibus, carros e acidentes atendidos pelo SAMU, o que faz com que esta classificação „sons indicadores“ não tenha muito sentido.

Outra observação a ser feita sobre esta etapa, é que diferentemente das situações enfrentadas por Schafer no Canadá, nós não obtivemos sucesso nas abordagens teóricas propostas por ele. Percebíamos que os alunos queriam tocar, queriam aprender e apreender através do experimentar, através do tocar, queriam a experiência física com o som e não abstrata e teórica. Tanto que ao fazermos a apresentação do Projeto, demonstrando cada etapa e a importância delas para o resultado final, percebemos que muito pouco tinha sido retido daquela exposição verbal e que eles só compreenderiam do que estávamos falando quando estivessem tocando seus instrumentos e se aventurando na descoberta dos novos sons que se apresentavam.

Sendo assim, mudamos o processo sem alterar o objetivo. Todo este processo de análise e classificação sonora foi realizado através da imitação dos sons que escutávamos, aos poucos chamávamos a atenção para as diferenças e semelhanças entre cada som e como eles podiam se agrupar desta forma.

Após o estudo de escuta que já havia se transformado em trabalho criativo através da imitação, a intenção era representar esses sons graficamente, utilizando formas de notação musical diversas. Primeiramente os alunos seriam estimulados a criarem sua própria notação e depois apresentaríamos algumas partituras já conhecidas. Este procedimento ocorreu com alguns grupos, com outros foi preciso traçar um novo caminho.

b) Trabalho em campo

Tendo como base a classificação sonora desenvolvida, num segundo momento sairíamos a campo para gravação de diversas paisagens sonoras. Para a escolha dos ambientes, deveríamos nos ater à diversidade sonora dos ambientes, e também, às diferenças sonoras deste mesmo ambiente obtidas em horários diferentes. Como por

exemplo, os sons de uma grande avenida na madrugada, no meio do dia e nas horas de congestionamento.

Nesta etapa, já não fazia sentido ter como base a classificação sonora, visto que, como apontado acima, este foi um procedimento não muito eficaz, no entanto, a etapa „Trabalho em campo“ poderia ainda ser mantida, pois ela traria outras descobertas sonoras importantes para o fazer musical. Contudo outros problemas apareceram que impediram a realização deste trabalho.

O principal impedimento estava relacionado ao deslocamento dos alunos. O Instituto Ciranda, por ser uma instituição social, ganha do Governo um número exato de „vales transporte“ para ser distribuído aos alunos para que possam se deslocar de suas casas ou escolas até o local onde aprenderão música, para pedir a eles que se deslocassem mais de uma vez com esta finalidade seria necessário a obtenção de mais vale-transportes, possibilidade esta inexistente. Tínhamos ainda em mente organizar uma excursão até o Parque Nacional da Chapada dos Guimarães, local onde a paisagem é constituída por enormes cânions, onde o vento é constante, mas suave, a natureza é exuberante e os sons sutis são entrecortados pelos gritos estridentes das araras vermelhas. Mas para essa mobilização, despenderíamos de um esforço gigantesco da instituição que além de ter que conseguir verba para este fim teria ainda que conseguir autorização individual para todos os menores de idade. O setor administrativo e logístico do Projeto Ciranda era muito competente atuando sempre na direção do crescimento da Instituição de maneira engajada, mas encontrava-se sempre trabalhando no limite de suas forças, portanto não nos sentimos à vontade de insistir nesta mobilização uma vez que poderíamos atingir os mesmos objetivos de outra forma.

Diante dessa adversidade, trouxemos para os alunos os sons que nós mesmos gravamos de várias situações diferentes do ambiente cuiabano, desde avenidas movimentadas, até o Parque Mãe Bonifácia (maior parque da cidade onde podemos encontrar fauna e flora selvagens). Trouxemos ainda fotos que tiramos nestes locais. Quanto ao Parque Nacional, ele é tão presente na vida do cuiabano, seja no alto dos chapadões, seja pela brisa fresca e suas enormes cachoeiras, que ao nos referenciarmos quanto a este ambiente, todos expressaram imediata sensação de deleite. Desta forma, percebemos que na impossibilidade de irmos pessoalmente aos locais podíamos trabalhar com o imaginário de todos.

c) Escuta, seleção, análise e transcrição do material registrado.

Após os registros desse material, selecionaríamos os sons mais significativos em termos de descrição da cidade de Cuiabá e seu entorno. Os participantes ouviriam atentamente as gravações, anotariam e demarcariam os momentos de interesse. Após esta etapa, selecionaríamos os trechos que poderiam incorporar a composição colaborativa. Os trechos selecionados seriam transformados em partituras gráficas e tradicionais, como já praticado anteriormente.

Esta etapa foi mantida, no entanto, devido às alterações da etapa anterior, ao invés de utilizarmos as gravações que deveriam ter sido feitas por eles mesmos, utilizamos as gravações feitas por nós. Outra alteração feita foi que não trabalhamos com este processo de anotação e demarcação dos momentos mais interessantes. Primeiro, porque para eles tudo poderia ser interessante ou desinteressante, este fato dependia mais do processo realizado para este fim do que propriamente se o som possuía esta ou aquela característica. Em segundo lugar, como já pontuado anteriormente, era somente tocando seus instrumentos que travavam uma relação mais profunda com os sons a ponto de se interessarem mais por um ou por outro.

d) Processo criativo

Para a realização da composição musical deveríamos iniciar um processo de distanciamento das referências concretas do material sonora. Por exemplo: o som da água não necessariamente deveria se reportar a sua fonte sonora, mas abstraído, poderia servir de matéria prima para a construção de discursos musicais. Para realizar este trabalho, utilizaríamos algumas ferramentas aplicadas nos processos de composição musical, entre elas, justaposição, superposição, discursividade realista, filtragens e condução de texturas. Esses e outros procedimentos ligados a prática da composição serão esclarecidos e desenvolvidos no capítulo II.

e) Ensaios das obras

Esta etapa foi destinada à montagem do espetáculo, ensaios com a orquestra de participantes e organização geral do espetáculo. Considerando-se que a primeira escuta de uma obra completa traz uma percepção do todo que exige remodelações, destinamos também um tempo para os pequenos ajustes composicionais.

1.4. Replanejar : uma atitude fundamental

Para os leitores que já se aventuraram a fazer caminhadas por trilhas na natureza selvagem entenderão facilmente a relação que estabeleci ao dizer que o planejamento é o „mapa“ e não o território. Ao traçarmos no mapa o caminho que pretendemos seguir para nos deslocarmos de um ponto ao outro, tudo é muito claro, e objetivo. No entanto, esta sensação de segurança e clareza é pautada em experiências passadas, em caminhos já trilhados, que podem e devem servir como base de conhecimento para a tomada de decisões nas novas remodelações que se farão necessárias. No entanto, as experiências são únicas e não se repetem, o que nos obriga a agir, pensar e sentir diferentemente à partir dos novos estímulos e dos novos problemas que se apresentam.

Ao elaborar um plano pedagógico, ele é o nosso mapa, sabemos de onde partimos e onde queremos chegar, traçamos um caminho futuro imaginário limpo e seguro, mas ao nos depararmos com o presente tudo muda. Cada situação é nova e inusitada, cada indivíduo é único e assim deve ser considerado. Mudamos a cada dia, tanto aquele que ensina quanto aquele que aprende e as relações são mutáveis sendo construídas, desconstruídas e reconstruídas a cada novo encontro. Cada ambiente nos traz novas sensações estimulando diferentemente nossos sentidos e nossa percepção da realidade. Sendo assim, nenhum plano, nenhum mapa, jamais representará a realidade e apesar de se fazer importante para que saibamos de onde partimos e aonde podemos e queremos chegar ele se faz maleável na permissão de replanejar o mapa conforme o „novo“ se apresenta.

Julguei importante demonstrar como este replanejar ocorreu no projeto descrito. Por isso, após cada item do planejamento descrevi quais foram as mudanças ocorridas na sua aplicação.

O capítulo a seguir descreve como se deu o processo de ensino e aprendizagem no Projeto, como foram adaptadas as propostas descritas no planejamento, em que medida outras propostas surgiram e quais percursos foram necessários para atingirmos o objetivo almejado.

CAPÍTULO 2

O mapa não é o território

Como exposto no capítulo I, o plano pedagógico elaborado para o projeto teve de ser adaptado para que se cumprissem os objetivos delineados. Na sua aplicação, o mapa inicial sofreu alguns desvios e atalhos sem que, no entanto, perdêssemos de vista a coerência das propostas elaboradas no planejamento. Por exemplo, das 12 semanas planejadas, que se estenderam entre os meses de Março a Junho de 2009, trabalhamos apenas 10, sendo que o número de aulas foi maior para uns grupos e menor para outros. Dentro deste período conseguimos formar 4 grupos de trabalho e em cada um deles, devido as suas características bastante diversas, abordamos os assuntos do plano pedagógico de maneira diferente.

Com o Grupo de Sopros tivemos 10 encontros e foi preciso, estrategicamente, partir para aulas práticas e abandonar a tentativa de aprofundar os conceitos de forma abstrata. Com a Orquestra Jovem tivemos 6 encontros e, como a maioria deles participava de outros grupos, levávamos partituras prontas que eram resultado dos trabalhos realizados anteriormente com os alunos e retrabalhadas pelo compositor em residência, ou ainda, algumas novas peças baseadas na Paisagem Sonora de Cuiabá e seus entornos que foram compostas por Kafajian durante este período. Com o Trio de Saxofones tivemos 5 encontros. Eram alunos tão interessados e concentrados que conseguimos seguir o nosso plano baseado originalmente nas propostas de Paisagem Sonora de Schaffer, ou seja, saber ouvir-analisar-fazer (SCHAFFER, 1986).

O quarto e último grupo era composto de crianças entre 8 e 12 anos e com eles tivemos apenas 3 encontros. Partimos do pouco que eles conheciam de seus instrumentos e isso foi tão marcante que eles mesmos solicitaram a participação no concerto final, demonstrando a vontade que tinham em mostrar para a comunidade as novidades musicais que tinham aprendido.

Decidimos, então, a partir desse pedido, que mesmo com um número reduzido de encontros seria possível que cada grupo ou ainda, cada individuo absorvesse, por caminhos diferentes, os conceitos e o conteúdo ministrado. Notamos também a vontade que eles mesmos manifestaram de apresentar para a comunidade, familiares e amigos, o que estavam vivenciando e o quanto esta nova vivência era importante para eles. Assim nosso critério de avaliação para decidir o que deveria estar no concerto deveu-se ao

nível de interesse e de envolvimento manifestado pelo grupo ou aluno, pois isso estava diretamente ligado a qualidade do resultado musical.

No subitem que se segue será descrita a formação dos grupos, as atividades realizadas com cada um, como cada grupo se desenvolveu didaticamente e como as propostas criativas foram aos poucos se transformando em peças musicais. É importante citar que estas propostas foram, a partir do planejamento, reelaboradas e aplicadas pelo compositor Kafejian, que cumpria o papel de coordenador pedagógico, enquanto a autora desta pesquisa atuou como assistente de coordenação e professora de instrumento. Estive presente na aplicação de todas as atividades, auxiliando Kafejian na execução daquilo que era solicitado, fato este que diminuía o distanciamento entre o „professor“ e „aluno“, pois eu também me tornava uma aprendiz, estando presente nos dois lados, aquele que transmite e aquele que apreende. Ao descrever as atividades abaixo tive, muitas vezes, que recorrer ao compositor para saber mais profundamente os objetivos e as referências nelas contidas. Neste sentido este trabalho passa a ser interativo e colaborativo, como proposta na pesquisa-ação, na qual professor e aluno interagem continuamente, renovando as propostas pedagógicas em processo não hierárquico de atuação.

2. 1. A formação dos grupos e nossos encontros

Antes de iniciar a descrição das atividades e particularidades de cada encontro realizado com os grupos formados no Projeto, faz-se pertinente apresentar quais foram as principais ferramentas conceituais utilizadas no processo pedagógico de criação musical.

Um dos procedimentos mais recorrentes de criação foi a manipulação de materiais sonoros que transitavam entre o objeto sonoro, o objeto musical e o evento sonoro. Por evento sonoro entende-se o som que está inserido em um determinado ambiente, sendo ele referencial e integrante de uma Paisagem Sonora específica. Por exemplo, o som de uma caçamba dentro de um ambiente sonoro de uma obra. A pessoa que conhece esta sonoridade, facilmente identificará este som como sendo o de uma caçamba, que balança cheia de ferragens, suspensa pelo caminhão-guincho que a transporta e, portanto, este som (o da caçamba) é um „evento sonoro“ dentro de uma Paisagem Sonora.

O “evento sonoro”, como os objetos sonoros, é definido como a “menor partícula independente da paisagem sonora. Difere do objeto sonoro na medida em que o último é um objeto acústico para estudo simbólico, semântico e estrutural, é aqui um ponto de referência não-abstrato relacionado com um todo de maior magnitude do que ele próprio.” (SCHAFER, 2001, p.364).

Como efeito de estudos e como sugere Schafer, podemos isolar este som, para nos apropriarmos dele através da percepção auditiva e passarmos a utilizá-lo como material para criação. Neste processo, o som se desvincula de sua referencialidade e nossa atenção se volta para as características físico-acústicas deste evento sonoro como: texturas, predominâncias de „frequências“, estabilidade ou não estabilidade do timbre. Ou seja, se é um som com alguma periodicidade ou totalmente aleatório ritmicamente; se é contínuo ou entrecortado; se sua „amplitude“, tem variação ou não.⁷ Isolado de seu contexto e tendo suas características acústicas identificadas, este som passa a ser um objeto sonoro, passível de ser explorado e manipulado, livre da referência de sua fonte sonora emissora, bem como da paisagem sonora no qual se encontrava inserido, servindo agora como material para criação abstrata.

Pierre Schaeffer assim define o objeto sonoro: “Por objeto sonoro designamos aqui o som por ele mesmo, considerado na sua natureza sonora, e não pelo objeto material (instrumento ou dispositivo qualquer) de onde ele provém.” (SCHAEFFER 1966, p.23)⁸.

Uma nova etapa de abstração e que nos leva ao que aqui estamos designando de objeto musical, se dá quando as características físico-acústicas deste objeto sonoro são recriadas através de instrumentos musicais, ou seja, no momento em que se transpõem para o universo musical instrumental as características identificadas no objeto sonoro. Características como: curvas dinâmicas globais, timbre, frequências predominantes, entre outras, são transpostas para as construções instrumentais. Através deste processo, obtêm-se *gestalten* musicais autônomas⁹, desvinculadas da experiência direta com os eventos e objetos sonoros, mas ainda ligados a estes em função de suas estruturas intrassônicas. É importante frisar que nesta etapa, o dado criativo começa a se colocar

⁷ Em relação a esta nomenclatura: „frequencia“ e „amplitude“, podemos dizer que como estamos lidando com sons diversos, que podem ou não ter notas definidas, que podem ou não ter como fonte sonora um instrumento musical, as tradicionais notas e dinâmicas serão substituídas por frequências e amplitude.

⁸ (T.A.) Par objet sonore nous designons ici Le son lui-même, considere dans sa nature *sonore*, et non pas l'objet matériel (instrument ou dispositif quelconque) dont Il provient.(T.A.)

⁹ Por gestalt musical entendemos uma configuração sonora autônoma que mesmo contendo mais de um elemento é percebida enquanto um todo e cuja apreensão se dá pela percepção da sua globalidade.

em primeiro plano, pois os dados acústicos existentes no objeto sonoro precisam ser identificados, filtrados e quantizados, de forma a poderem ser recriados no ambiente das possibilidades instrumentais.

A partir disso o som pode ser trabalhado utilizando técnicas da composição instrumental como: retrogradação, inversão, aumento, diminuição, entre outras. Sendo assim, este material passa a ser utilizado como material musical de base para a construção de estruturas musicais mais complexas. Estas começam a surgir a partir da manipulação destes objetos musicais primários. Diante disto, nossa atenção se volta tanto para as suas características físicas quanto para as relações que serão estabelecidas entre os diversos objetos musicais trabalhados e entre o mesmo objeto com suas variações.

É importante ressaltar que estes conceitos bem como suas transições não foram expressas aos alunos verbalmente, foram apenas utilizadas como ferramentas criativas num processo prático de construção de estruturas e discursos musicais.

2.1.1. O Grupo de Sopros:

Para a formação deste grupo tivemos a participação dos seguintes alunos: 3 de trompete; 2 de trombone; 4 de clarinete; 2 de flauta. Contamos ainda com a participação de um professor de trompete e um de trombone.¹⁰ Os professores tinham entre 20 e 24 anos e os alunos eram jovens, entre 14 e 18 anos. Todos fizeram parte das atividades, tanto professores quanto alunos, apenas direcionávamos suas habilidades para as funções que melhor lhes servisse.

¹⁰ Nesta ocasião, eu participava também como professora de flauta, pois, durante os três meses de residência, além de atuar na realização do projeto Cuiabá Sonora atuei também como professora de flauta e flautista da Orquestra do Estado do Mato Grosso (OEMT)



Foto1 . Ensaio com o Grupo de Sopros

1º encontro:

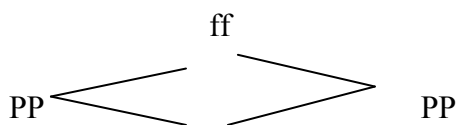
Fizemos uma exposição do projeto a ser realizado enfatizando seu caráter colaborativo e coletivo. Abordamos o conceito de paisagem sonora e explicamos como trabalharíamos com ela para chegarmos a um processo de criação e performance.

Neste momento observamos as faces, as expressões atentas e curiosas dos participantes com quem conviveríamos e com os quais projetávamos nos primeiros olhares a relação que se aprofundaria através da conquista de novos significados e de novas experiências musicais, ou extra-musicais, que vivenciaríamos juntos. Já percebíamos também, que exposições verbais não era uma boa estratégia de transmissão de conhecimentos e elaborações criativas, pois notávamos os dedos inquietos e os olhares que se desviavam para os instrumentos e eu podia escutar seus pensamentos dizendo: “- Já podemos tocar? O que vamos tocar? Onde está a partitura? Quer ver como toco bem? Será que eu vou errar...” Nesta conversa silenciosa entre mentes musicais respondíamos: “- Calma meus amigos, virem seus olhares para outro lado, junto aos olhares levem sua audição para o ambiente a sua volta, vamos usar nossas mentes criativas, nesta prática não existem acertos e erros, mas sim uma grande aventura artística sonora.”

2º encontro:

Neste encontro a proposta era realizar um trabalho criativo utilizando apenas os parâmetros de dinâmica e duração para servirem na criação de objetos musicais. Seleccionamos quatro objetos:

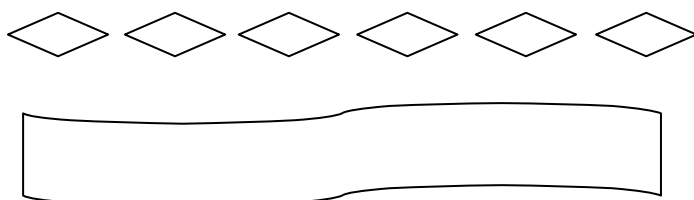
1º objeto:



2º objeto:



3º objeto:



4º objeto:



Kafejian solicitou que eu executasse para os participantes os exemplos acima relacionados. A intenção era que os alunos não tivessem acesso à representação visual destes sons, pois assim poderiam se ater apenas ao comportamento sonoro: de onde ele vinha e para onde ia; como se iniciava o trajeto de cada som e como ele acabava; descobrir metaforicamente a “vida” de cada som, conforme expressa Schafer ao se referir ao “objeto sonoro”: “Vamos entender o objeto sonoro como um evento acústico completamente autocontido. Um evento único. Nasce, vive e morre. Nesse sentido, podemos falar da vida biológica do objeto sonoro.” (SCHAFER, 1991, p.177)

De maneira a potencializar ainda mais a escuta destes objetos musicais e a metáfora de que cada som tem uma “vida”, utilizamos também a idéia que cada som conta uma “história” sonora. Pedimos aos alunos que sugerissem qual história estaria

sendo contada. De onde este som estava vindo e para onde ele ia. Qual era o seu percurso de “vida”.

Com isso, partimos para estabelecer os parâmetros de intensidade de cada objeto sonoro, ou seja, os alunos identificavam e expressavam verbalmente o que estava sendo tocado: se era um crescendo e um diminuendo; se era apenas um crescendo e em qual intensidade se iniciava e onde acabava; se era apenas uma nota em semicolcheia ou colcheia e qual era sua intensidade. Atentamos para o fato que as opiniões variavam muito, pois todas essas características não existem em estado absoluto, elas são relativas, existem sempre em relação ao objeto vizinho, são parâmetros que se estabelecerão quando um objeto começar a se relacionar com os outros objetos. Metaforicamente, os objetos começam a ter uma “vida social”:

Frequentemente, o objeto sonoro ocorre na vizinhança de outros objetos sonoros. Nesse sentido, podemos falar da vida social do objeto sonoro. Quando falamos assim, falamos metaforicamente, pois na realidade o som consiste em vibrações mecânicas sem vida. É uma preferência antropomórfica que nos inclina a falar de música em tão grandes metáforas como o ato de trazer os sons à vida e dar-lhes existência social. (SCHAFFER, 1991,p.178)

Ao estabelecer relações e iniciar um processo de organização destes sons, os objetos passaram de sonoros a objetos musicais e iniciou-se um processo de construção musical onde uma pequena estrutura começava a ser montada.

Depois de trabalharmos os objetos linearmente, ou seja, um após o outro, a classe foi dividida em dois grupos para que pudéssemos experimentar encadeamentos e sobreposição dos objetos. Kafejian fez algumas combinações iniciais e depois solicitou a um aluno que ele manipulasse e organizasse os sons como melhor lhe conviesse. Outro aluno se manifestou e quis experimentar também. Aos poucos as organizações sonoras foram se tornando mais e mais musicais, à medida que os discursos ou histórias contadas pelos alunos iam se estendendo no tempo e ganhando elaborações.

Por exemplo, um aluno decidiu que enquanto um grupo tocava o elemento n.1, o outro tocava simultaneamente o elemento n.3, o que gerou uma sobreposição complexa onde não identificávamos os elementos isoladamente, mas sim, um movimento em ondas pequenas que faziam parte de uma grande onda que crescia. Os alunos foram motivados a aumentarem o discurso e uma atmosfera de excitação tomou conta do grupo, no qual todos se manifestavam e criavam trechos musicais com a colaboração do

professor Kafejian, que às vezes interferia na organização, não só do grupo, mas nas idéias musicais também. Neste sentido podemos dizer que foram surgindo composições colaborativas, pois a estrutura final, a macroestrutura acabou sendo determinada por Kafejian, mas o processo criativo de organização interna dos elementos sonoros foi coletivo.

As miniaturas foram se estendendo, o que gerou certa dificuldade na memorização das propostas. Foi então que sentimos a necessidade de introduzir princípios relativos à escrita musical. Utilizamos a escrita gráfica proporcional, pois a escrita musical tradicional não fazia mais sentido, uma vez que o tempo não era medido por compassos e as notas podiam ser escolhidas ao acaso. Ao final de muitas experimentações selecionamos algumas miniaturas e as gravamos. Depois fomos escutá-las e comentá-las. Todos ficaram satisfeitos com suas pequenas composições. Foi interessante notar como ao escutar suas interpretações, foram extremamente críticos, dedicando muita atenção aos defeitos técnicos, principalmente aqueles ligados a afinação (vide CD faixa 1). Verifiquei então, que embora esta prática musical tenha sido aplicada visando estimular as idéias, ela também permitiu aumentar a habilidade do músico na execução das dinâmicas.

3º encontro:

Kafejian trouxe pronta uma pequena composição que consistia em uma montagem das idéias e dos materiais musicais trabalhados no encontro anterior. Ao executar a leitura da partitura, os alunos demonstravam ter se apropriado da “gramática” utilizada na construção do discurso e tocavam como se eles mesmos pudessem tê-la escrito. (vide CD faixa 2 e anexo 1).

Este resultado musical já se aproximava do objetivo planejado, ou seja, expandir o conceito de „música“ através de processos criativos que gerassem processos de significação. Desta forma, materiais musicais que antes eram vazios de significados passam a fazer sentido e tecem uma linha onde os elementos se conectam e se relacionam gerando um discurso. Segundo Green (GREEN, 1997, p.28), quando o ouvinte ou o instrumentista perde a conexão da parte com o todo, não identificando repetições, oposições, diferenças, ou qualquer outra forma de relações entre os sons, passa a necessitar de alguma experiência prévia do gênero em questão, caso contrário, absorverá muito pouco ou quase nada daquilo que está sendo comunicado. Neste

sentido, caso tivéssemos levado esta partitura para que a executassem sem o trabalho realizado no exercício anterior, provavelmente os participantes não compreenderiam o novo „idioma“ que ali se apresentava.¹¹

Criado o primeiro elo entre nós coordenadores e este grupo, que já se caracterizava como o “Grupo de Sopros” do Projeto, partimos para mais uma proposta, cujo objetivo era desenvolver a capacidade analítica de comportamentos sonoros complexos, relacionando-os com seu ambiente e isolando-os do mesmo a fim de transformá-los em „objeto sonoro“.

Num primeiro momento, pautados nos ensinamentos de Schafer (2001, p., 364), abordamos estes comportamentos como „eventos sonoros“ inseridos dentro de um “*continuum* espaço-temporal”. Num segundo momento, ao isolar os sons deste *continuum* e iniciar atividades em que estes eventos sonoros serviam como matéria musical criativa, eles se transformaram em objetos sonoros, passíveis de serem manipulados abstratamente.

Fizemos escutas de paisagens sonoras pré-gravadas, algumas realizadas por nós em uma viagem pelo Brasil e outras extraídas de “bancos” de *samples* disponíveis em CDs. Escutamos sons da natureza como uma lagoa à noite repleta de sapos, sons de fogo (vide CD faixa 3), som de chuva forte. Escutamos sons mecânicos, como tratores trabalhando em uma obra na rua, máquinas em uma fábrica (vide CD faixa 4); sons humanos, como o de passos em diferentes superfícies com diferentes tipos de calçados. Primeiramente, ao difundirmos o som, não divulgamos sua fonte, os alunos é que deveriam identificá-las. Num segundo momento foram verificadas as características de cada som; a saber, se eram constantes ou interrompidos, se regulares ou irregulares, se havia mudanças de altura, como se davam as sobreposições de sons que existiam em um mesmo exemplo sonoro.

Houve certa morosidade do grupo na execução desta atividade, também com respeito à classificação dos sons, como havíamos percebido anteriormente, o grupo teve muita dificuldade de manter a atenção, pois não estavam tocando. Diante desse fato mudamos a estratégia pedagógica. As atividades passaram a ser eminentemente práticas, sem que essa medida alterasse o objetivo final. Com os instrumentos na mão pudemos retomar as atividades com o envolvimento total do grupo.

¹¹Esta discussão será aprofundada no Capítulo III onde será feita a análise completa das atividades realizadas no **Projeto**.

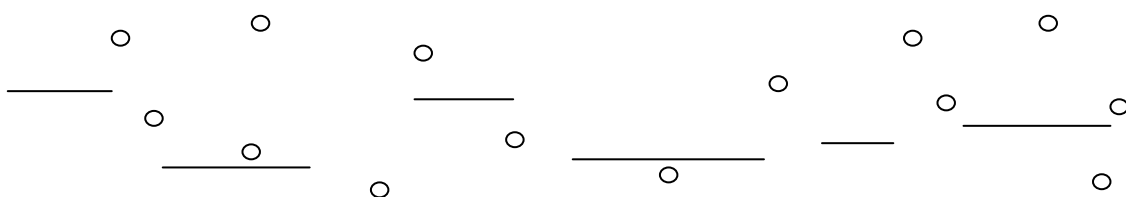
Difundíamos os sons escolhidos para serem imitados e os alunos passavam algum tempo tentando imitá-los, até chegarem, com seus instrumentos, aos sons que mais se aproximavam daqueles gravados. Escolhemos dois sons bastante distintos, a saber, sons de máquinas que são extremamente regulares e sons de fogo, que são totalmente irregulares.

Depois de explorar bastante todas as possibilidades de imitação desses dois ambientes sonoros, passamos para a criação de estruturas musicais mais extensas. A partir deste ponto, os sons começavam a se distanciar de suas características de evento sonoro e se aproximavam do conceito de objeto sonoro. Compusemos primeiramente um trecho que descrevia o som forte do fogo queimando uma floresta. Através de transições graduais, devíamos chegar ao som totalmente oposto a irregularidade do fogo, que era o de duas máquinas semelhantes e bastante regulares (vide CD faixa 5).

4º encontro:

Baseado nas diferenças de comportamento sonoro, que percebemos no exercício de escuta de paisagem sonora (prática esta realizada no encontro anterior), criamos uma série de improvisações dirigidas.

A idéia era fazer um músico tocar a partir de um campo harmônico dado, frases com notas longas, em pianíssimo e sem sair do registro médio do instrumento, criando uma atmosfera calma e misteriosa, enquanto o outro, utilizando outro campo harmônico, sobrepunha a este clima melódico, notas pontuadas em grandes saltos, criando um ambiente leve e ágil. Definimos então que o objetivo era que aquele que estivesse realizando as notas curtas fosse aos poucos modificando seu comportamento até chegar ao oposto, enquanto que o companheiro que executavam as notas longas faria o mesmo, mas no caminho contrario. Antes de realizar o exercício completo, praticamos um pouco estes comportamentos de maneira isolada, para que os participantes se sentissem seguros quando estivessem realizando o exercício. Para esta seção de improvisação fizemos a seguinte representação gráfica:



A primeira sessão de improvisação foi realizada por mim e pelo professor de trompete do grupo. Em seguida, refizemos o exercício, mas agora com dois músicos realizando notas longas e dois músicos realizando notas curtas. Esta atividade foi expandida de maneira que mesmo os alunos que nunca haviam improvisado anteriormente, conseguiram entender e criar as ideias em conjunto com os demais companheiros. A atmosfera que tomou conta deste encontro era misteriosa e calma e percebíamos como o ato de improvisar trazia uma relação de respeito entre os músicos, que mais do que nunca deveriam se escutar para conseguirem se posicionar musicalmente dentro do ambiente criado. No final deste encontro tínhamos 8 músicos improvisando e os comportamentos musicais já não se resumiam às notas longas e curtas, mas já haviam outros comportamentos sonoros derivados destes dois iniciais, surgidos naturalmente nas improvisações dos músicos (vide CD faixa 6).

Ao final, os participantes perguntaram de onde havia aparecido a escala que estávamos utilizando. Explicamos que era resultado de uma análise espectral de um som de clarinete, explicando também o que era análise espectral, que se entende por: utilização do computador para analisar a série harmônica de qualquer tipo de som com a intenção de definir valores de notas e frequências.

5º encontro:

Neste encontro, devido a outros compromissos dos participantes, apenas dois puderam comparecer no início do encontro. Kafajian decidiu dar continuidade aos exercícios de improvisação realizados no último encontro, pois os resultados tinham sido promissores e os alunos estavam interessados em poder se expressar de maneira mais livre, ao mesmo tempo em que desenvolviam uma linguagem própria. Tendo em vista que havia apenas dois participantes, decidimos explorar a expressividade do silêncio.

Uma das maiores dificuldades da improvisação é respeitar os silêncios, saber ficar sem executar nenhum som e mesmo assim não sentir ausência de significado, sentir o silêncio como um discurso musical. Assim, o exercício proposto consistia em que cada instrumentista permanecesse em silêncio o maior tempo possível, e que quando resolvesse tocar, deveria executar de 2 a 5 notas perfazendo como uma figura

melódica decidida e fugaz. O exercício consistia ainda na resposta rápida que o colega ao lado deveria realizar ao ouvir a figura melódica exposta pelo primeiro, sendo que esta resposta deveria ser um reflexo muito rápido tão decidido e fugaz quanto o anterior. Desta forma o silêncio era responsabilidade dos dois instrumentistas, que deveriam estender ao máximo a sua atitude de não tocar.

Após uma hora praticando este exercício, um terceiro aluno chegou e nos encontrou no meio desta sessão de improvisação. Ele mostrou-se intrigado, pois conseguia compreender o discurso, mas não sabia como tínhamos chegado àquela textura sonora. Quando expusemos para ele o caminho percorrido, ele ficou animado e se juntou a nós. Depois de duas horas praticando, escutamos o material que havíamos gravado e ficamos impressionados com o resultado musical. Um fato que nos chamou a atenção foi que nas primeiras improvisações quase não houve silêncio, mesmo eles tendo se esforçado ao máximo. No entanto, nas últimas sessões, o silêncio estava presente, havia se tornado pleno e cheio de significado, não sentíamos mais a necessidade de preencher os espaços vazios com nenhum som. Este exercício resultou nas intervenções pontilhistas executadas sobre o solo de clarinete da música Paredão do Eco I (vide faixa correspondente no DVD em anexo).

6º encontro

Ao notarmos o quão intrigante tinham sido as questões levantadas sobre harmonia espectral, levamos para este encontro o som das cigarras gravadas no parque Mãe Bonifácia, maior parque da cidade de Cuiabá, com a intenção de exemplificar melhor o que seria uma escala e um campo harmônico advindos de uma análise espectral. Ao visitar este local notamos a complexidade de sua paisagem sonora e resolvemos gravá-la com a intenção de levá-la aos alunos para que a trabalhassem musicalmente. Primeiramente transferimos o som das cigarras para o computador para fazer a análise de seu espectro sonoro. Baseado nesta análise recriamos este som utilizando os instrumentos musicais. Fizemos várias tentativas para a distribuição das notas até chegarmos ao som que mais se aproximava do som original das cigarras (Vide CD faixa7).

Demos continuidade a este trabalho, recriando os sons dos animais silvestres que residem nesta região e da paisagem sonora deste local. Nesta tarefa os instrumentos foram explorados de diversas maneiras. Os instrumentistas batiam as chaves, sopravam

no bocal sem o corpo, raspavam delicadamente o corpo do instrumento, batiam as unhas no metal (Vide CD faixa 8). Em um segundo momento, improvisamos com estes sons e a única regra adotada foi não perder a referência da paisagem sonora do Parque Mãe Bonifácia.

Nas improvisações realizadas criamos alguns momentos previamente elaborados. Como exemplo: o som das cigarras trabalhado anteriormente, entrecortado por momentos livres no qual deveríamos imitar os sons mais sutis desta Paisagem (Vide CD faixa 9).

A segunda sessão de improvisação iniciou-se com a escuta dos sons de uma lagoa de sapos gravada em uma região remota do Estado do Maranhão (Vide CD faixa 10). Esta sessão de improvisação foi livre, mas antes de iniciá-la alertamos aos participantes que eles deveriam abrir seus ouvidos e as portas da percepção para o som resultante do todo e ao mesmo tempo para o som individual que ele estava realizando.

Esta atitude não se relacionava apenas ao ambiente musical, mas também às questões sociais, de respeito ao outro e de como se colocar como indivíduo dentro de um todo. Para Christopher Small a maneira como fazemos a organização dos sons é tão importante quanto as relações pessoais que envolvem a atuação.

O ato de musicar (*Musicking*) cria entre os assistentes um conjunto de relações, e é nestas relações que se encontra o significado do ato de musicar, se encontra não só nas relações entre os sons organizados que geralmente acreditamos ser o essencial da música, se não também nas relações que se fazem entre pessoas e pessoa no espaço da atuação. Essas relações por sua vez significam relações no mundo mais amplo fora do espaço da atuação, relações entre pessoa e pessoa, entre indivíduo e sociedade entre a humanidade e o mundo natural inclusive o mundo sobrenatural, como as imaginam ser os que fazem parte da atuação. Esses são assuntos importantes, quem sabe os mais importantes da vida humana. (SMALL, 1999, p. 5)¹²

¹² El acto de musicar crea entre los asistentes un conjunto de relaciones, y es en estas relaciones donde se encuentra el significado del acto de musicar. Se encuentra no sólo en las relaciones entre los sonidos organizados que generalmente creemos ser lo esencial de la música, sino también en las relaciones que se hacen entre persona y persona en el espacio de la actuación. Esas relaciones a su vez significan unas relaciones en el mundo más amplio fuera del espacio de la actuación, relaciones entre persona y persona, entre individuo y sociedad, entre la humanidad y el mundo natural e incluso el mundo sobrenatural, como las imaginan ser los que toman parte en la actuación. Esos son asuntos importantes, quizás los más importantes de la vida humana.

7º encontro: o pulso

Neste encontro praticamos as habilidades de: executar comportamentos polirítmicos, de aperfeiçoar o domínio de acelerandos e retardandos, e de vivenciar situações temporais complexas, envolvendo temporalidades diferentes de forma simultânea.

Pedagogicamente, nestas propostas, optou-se por dispor os músicos em roda, onde cada um deveria executar a atividade uma única vez. Assim seria possível aos demais participantes, ouvir a execução do outro, atentando para como cada colega conseguia ou não manter a sua pulsação. Ao final de cada rodada, cada um comentava o que acontecia e descrevia de acordo com o seu entendimento qual seria a maneira mais adequada de melhorar este trabalho de forma satisfatória. Foram realizadas várias rodadas de exercícios, entre elas:

- a- Sobreposição de pulsações - Um músico inicia uma série de notas repetidas em um determinado pulso constante e regular. Os outros músicos, lentamente, um a um, deveriam escolher uma nota e um pulso constante e regular diferente para adicionar ao contexto sonoro polirítmico. O mais importante nesta atividade consistia em não deixar que o pulso do outro interferisse no seu pulso pessoal. Neste momento memoramos os sons produzidos pelos sapos na lagoa (Vide CD faixa 11).
- b- Ralentando e acelerando - Utilizando apenas uma nota, de preferência aquela mais confortável para os instrumentistas, inicia-se algumas „rodadas“ de ralentandos individuais. O companheiro ao lado começava com o seu ralentando, assim que o músico anterior terminasse o seu dando a sua última nota. Depois de observadas questões técnicas como, manter a regularidade do ralentando, iniciá-lo com a repetição das notas o mais rápido possível, passou-se a uma superposição de ralentandos individuais. Cada um deveria começar o seu ralentando no momento que quisesse, sem se influenciar pelo ralentando dos outros. Nesse ralentando individual, o maestro subitamente propunha ao grupo um ralentando coletivo que começava uniformemente com as notas anteriormente escolhidas pelos instrumentistas. Aos poucos esse ralentando coletivo ia se desfazendo, pois cada um retomava seus ralentandos individuais (vide Cd faixa 12).

8º encontro: ritmos irregulares

A melhor maneira de exemplificar o que seriam os ritmos irregulares foi observando o canto dos pássaros. Mostramos ao grupo alguns cantos que havíamos gravado e também pedimos que eles se lembrassem de cantos de pássaros da região de Cuiabá. Em seguida pedimos que tentassem reproduzir estes cantos no instrumento. A partir destas tentativas de imitação passamos a uma sessão de improvisação onde o objetivo era criar um ambiente sonoro imaginário, com pássaros cantando juntos, como em um amanhecer. A proposta era iniciar o exercício com um instrumentista e aos poucos os demais iam se juntando a este “despertar dos pássaros” (Vide CD faixa 13). Mais uma vez, a referência aos ambientes sonoros familiares, neste caso, o canto dos pássaros ao amanhecer, fez com que os participantes tivessem consciência da paisagem a ser criada.

9º e 10º encontros

Como a data do concerto já havia sido marcada, decidimos finalizar a serie de exercícios, condensando-os de forma convidativa à apreciação pública, sem deixar de incorporar na apresentação as pesquisas sonoras desenvolvidas até então. Optamos por distribuirmo-nos em volta do público com a intenção de recriar a espacialização e multidirecionalidade dos sons presentes nas „Paisagens Sonoras“. Para ensaiar estas músicas, utilizamos o espaço externo do Instituto Ciranda onde havia espaço suficiente para esta realização.

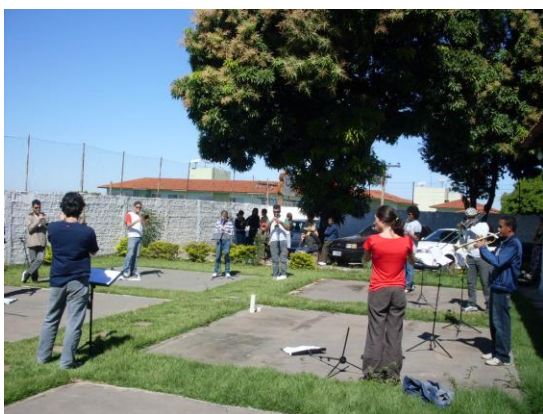


Foto 2 e 3: Ensaio em área externa das peças Paredão do Eco I e Paredão do Eco II

2.1.2. A Orquestra Jovem do Estado do Mato Grosso:

A OJEMT é um grupo estável composto de alunos bolsistas do PC assim constituída: 3 clarinetes; 2 trombones; 2 trompetes; 1 tuba; 3 flautas; 2 percussões; 9 violinos; 4 violoncello; 1 contrabaixo. Como grande parte dos integrantes da Orquestra participava dos grupos do Projeto Ciranda, não pretendíamos trabalhar neste grupo com as propostas criativas coletivas, mas com os resultados do trabalho produzido nos outros encontros. Além disso, também levamos a eles algumas partituras de composições novas realizadas por Kafejian. As ideias dessas composições foram baseadas na Paisagem de Cuiabá e seus entornos - sua geografia e seus cantos de pássaros.

Sabíamos que os músicos de orquestra raramente têm acesso aos processos composicionais e criativos usados na realização de uma obra e que ao se depararem com partituras prontas, não tem consciência das diversas etapas que foram necessárias para se chegar aquele resultado final. Assim, nossa proposta para com este grupo foi descrever as estratégias de criação utilizadas para a realização da composição – como a composição foi sendo construída, a fim de demonstrar como o processo composicional é um processo criativo em constante elaboração e não apenas um produto acabado e estável. Nesta tarefa realizamos as seguintes ideias:



Fotos 4 e 5: ensaio com a Orquestra Jovem no Instituto Ciranda (área externa)



Fotos 5 e 6: Ensaio com a Orquestra Jovem no Palácio da Instrução

1ª ideia em processo

As miniaturas, resultado do exercício de amplitude sonora (exercício n.1), realizado com o Grupo de Sopros foram organizadas por Kafejian em uma única composição. Ampliamos a orquestração distribuindo as vozes (originalmente criada somente para os sopros) para os diversos naipes da Orquestra. Antes de executarem o que estava escrito fizemos uma breve explanação de como foram realizados os exercícios e de como chegamos a este resultado (vide CD faixa 14).

A composição foi bem executada pela Orquestra, podíamos “sentir” que os jovens músicos a executavam com o estímulo do “novo”, da curiosidade e do frescor de realizar algo que expandia o significado do que é e o que pode ser chamado de Música.

Em nosso primeiro encontro, alguns integrantes da Orquestra ainda não conheciam os objetivos do Projeto. Então, fizemos uma breve explanação, explicamos o que era paisagem sonora e como trabalhar com ela. Em seguida convidamos todos para participar de uma experiência sonora:

Todos foram para o jardim e se juntaram ao centro, enquanto quatro instrumentistas de sopros se posicionaram em volta deste aglomerado. Os quatro instrumentistas escolheram um nota comum a todos. O primeiro deveria tocar esta nota até acabar o seu fôlego, quando então o músico ao lado deveria tocá-la antes que a de seu companheiro se extinguísse. E assim sucessivamente, de maneira a que o som fosse continuo sem pausa entre um músico e o outro. Então, o som começou a vibrar naquele espaço físico e todos tiveram a sensação de que ele circulava em torno dos ouvintes.

Aos poucos, os executantes foram diminuindo a duração das notas, criando a sensação de uma aceleração rotativa do som.

Esse exercício surtiu um enorme interesse, pois despertou os ouvidos para a multidirecionalidade sonora, pois o som vem de todos os lugares e podemos aproveitar essa capacidade sonora para fazer música visando expandir os sentidos e a percepção auditiva.

2ª ideia em processo: Foi preparada uma composição baseada na paisagem visual bastante marcante da cidade de Cuiabá, em especial da paisagem que pode ser vista do Projeto Ciranda. A cidade é inteiramente plana e ao se subir o pequeno aclive onde se localiza a instituição avista-se uma extensa planície de onde surge um único morro denominado “Monte Santo Antônio”. A ideia musical almejada foi tentar representar através de sons estes elementos visuais e descrever sonoramente esses elementos geográficos. Antes de iniciar a leitura desta partitura, que se utiliza da escrita gráfica, esta paisagem foi descrita, e todos a visualizaram rapidamente, pois ela era bastante familiar.



Foto 7- A planície cuiabana e o Monte Santo Antonio

Estruturalmente esta pequena composição trabalhou de maneira tradicional os naipes da orquestra, ficando cada um responsável por descrever uma parte da Paisagem.

Assim, os cellos e contra-baixos eram responsáveis por realizar a planície, com uma nota longa que se estendia no grave. Cada um dos músicos tocava o mesmo conjunto de células rítmicas de maneira independente. Reforçamos a ideia que eles estavam representando a planície, portanto, eles deveriam “ser” a planície. Os violinos e violas eram responsáveis por representar o Morro de Santo Antonio. Para isso subiam lentamente num *glissando*, representando a subida do “Monte” e logo em seguida desciam novamente. A partitura não foi escrita em compassos. Poucas notas foram definidas, apenas a da partida e a da chegada. Os alunos nunca tinham tido contato com esse tipo de escrita e tão pouco com esta sonoridade, no entanto realizaram perfeitamente a tarefa e percebíamos que tinham a imagem presente em suas mentes.

Depois de assimilada esta ideia, acrescentamos outra. Enquanto as cordas realizavam seu *glissando* ascendente, as flautas e clarinetes começavam a “congelar” algumas notas, formando acordes densos que se mantinham, enquanto, as cordas realizavam a descida do “Monte”. Estas notas representavam a imagem do Morro que se fixava na mente de um observador que se deparasse com aquela paisagem. Os metais ficaram responsáveis por representar as nuvens que passavam esporadicamente em cima do Morro. Para isso, realizavam *crescendos* alternadamente e irregularmente, que iam do PPP ao FFF.

Adicionamos uma introdução que foi criada na hora. Ela representaria a chuva que caía na planície, e que, após se dissipar, permitia que se avistasse a subida do monte. As cordas deveriam tocar *psizzicato* aleatórios e irregulares, a chuva começava lentamente com notas espaçadas e ia se intensificando até se espaçar novamente. Vale ressaltar que entre setembro e abril, Cuiabá é uma região, com alta incidência de chuvas e que esta experiência sonora é comum a todos.

Neste primeiro momento não foram distribuídas partituras, os músicos tocavam, e apenas o maestro (que era o próprio compositor), era responsável pelo tempo que duraria cada evento sonoro.

Importante notar que o fato de tocar sem a partitura permitiu aos músicos maior concentração na tentativa de expressar a imagem que aqueles sons representavam. Já no segundo encontro com a Orquestra, o compositor trabalhou com os mesmos elementos anteriores, mas agora, transcritos para partituras (vide Cd faixa 15).

3ª ideia em processo

Preparou-se uma seção musical baseada no canto de um pássaro, que todos os dias às 4 da manhã gorjeava na janela do nosso quarto. O canto deste pássaro é ritmicamente muito regular e quando ainda é noite ele se mantém na mesma nota. Conforme o dia começa a amanhecer, ele inicia uma variação deste canto onde o ritmo permanece o mesmo, mas a frequência é alterada sempre em movimento ascendente:

quando ainda é noite

♪ ♪ ♪ ♪ ♪ ♪ ♪ ♪ etc....

quando começa a amanhecer

♪ ♪ ♪ ♪ ♪ ♪ ♪ ♪ etc...
♪

O som deste pássaro foi gravado e fizemos com que os músicos o escutassem, ocasião que nos contaram que o pássaro é conhecido na região por “Nicolau”. A outra seção desta composição que se seguia a do pássaro foi composta baseada na paisagem muito marcante que tivemos a oportunidade de presenciar: os cânions gigantescos da Chapada dos Guimarães. Apesar de sabermos que todos já conheciam este lugar, trouxemos as fotos para que os músicos se lembrassem da sensação de imensidão que aquele lugar nos trazia para que pudessemos transmitir essa sensação na música.





Fotos 8 e 9: Os *canions* no Parque Nacional Chapada dos Guimarães

Fizemos então a primeira leitura destas duas seções musicais e o resultado foi muito satisfatório. Depois de trabalhar um pouco as questões técnicas e de leitura, já tínhamos 5 minutos de música bem executada. Resolvemos então incorporar duas seções de improvisos baseadas no canto de pássaros. Como a maioria dos músicos presentes não tinha intimidade com a criação espontânea (improviso) iniciei esta atividade com a flauta. Muitos se encorajaram a improvisar e esta prática foi difundida entre o grupo e incorporada em um trecho da música.

2.1.3. O Trio de Saxofones:

1 sax soprano; 1 sax tenor; 2 sax alto



Foto 10: O Trio de saxofones em sala de aula

Ouvir-analisar-fazer (SCHAFFER, 1992)

Com este grupo, trilhamos o caminho proposto por Schafer que acredita que “um solfejo pode ser trabalhado a partir de quaisquer sons disponíveis no meio ambiente” (Schafer, 1992, p.299). Sendo assim, o trabalho de percepção auditiva não deve se restringir a identificar tríades, acordes e escalas, mas a todo e qualquer som que se manifeste.

Depois de abrir os ouvidos para todos os sons do ambiente, passamos a analisar suas características intrínsecas, ou seja, frequência, amplitude, textura, ritmo, ataque, desenvolvimento, finalização, entre outras. Estes foram os materiais sonoros que utilizamos no fazer musical. Como se tratava de um grupo de saxofonistas muito ligados a execução, iniciamos o trabalho pautado no processo de imitação dos sons nestes instrumentos (os saxofones) e só depois partimos para o processo de criação.

Exercício 1:

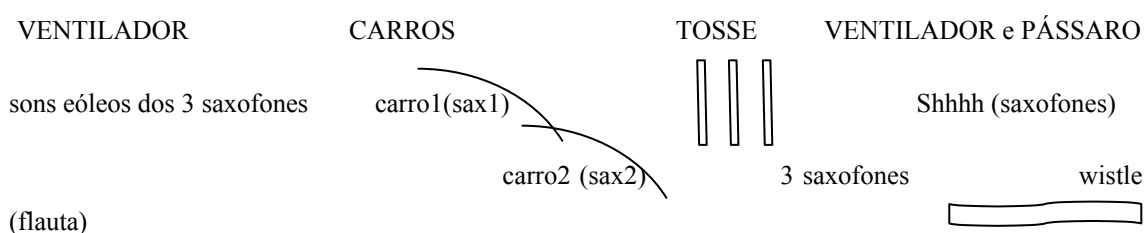
Primeiramente permanecemos dentro da sala de aula e por 5 minutos nos mantivemos em silêncio com o objetivo de abrir nossos ouvidos para todos os sons

possíveis de serem ouvidos naquele ambiente; em seguida fomos para o hall de entrada, depois para o jardim em baixo das grandes árvores ao lado do palco.

É incrível notar como uma prática tão simples de se manter em silêncio pode parecer inédita e surpreendente. Ao final dessas sessões de escuta os alunos já se manifestavam interessados e curiosos.

Munidos de papel e caneta, os alunos passaram a anotar tudo o que tinham escutado. Na área externa encontramos os seguintes sons: carros, serra elétrica, motor de um trator ligando e dando a volta no quarteirão, pássaros, vento nas folhas, um clarinetista estudando, vozes de pessoas na rua, uma mangueira lavando o quintal. Na área interna encontramos o ar condicionado, o ventilador, carros passando na rua, pássaros, tosse.

Depois disso voltamos para a sala de aula e descrevemos na lousa os sons que havíamos escutado, tanto verbal quanto graficamente. Neste processo de notação descrevemos as características de cada som, como: regularidade e irregularidade, continuidade ou descontinuidade, amplitude, freqüência, textura. A partir desta atividade iniciamos um processo de distanciamento dos sons enquanto integrantes de um evento sonoro, aproximando-os do conceito de objeto sonoro. Segue a partitura abaixo:



A partir desta partitura, começamos a buscar nos instrumentos, os sons que se aproximavam daqueles identificados no ambiente. Com a flauta exemplifiquei algumas possibilidades instrumentais não convencionais obtidas por meio de técnicas estendidas e os alunos começaram a explorar o saxofone na tentativa de encontrá-las em seus instrumentos. Após esta pesquisa sonora passamos a interpretar o esboço de composição que surgiu neste processo de ouvir-analisar-fazer.

Este trabalho criativo permitiu o uso do tempo vivencial. O tempo não foi medido segundo fontes externas como compassos ou minutos, mas de acordo com o tempo interno de cada músico que sugeria ao outro o tempo que deveria durar cada um dos eventos sonoros representados graficamente (vide CD faixa 16).

Estes alunos, diferentemente dos outros, já possuíam alguma prática de improvisação voltada para a gramática do jazz, atitude bastante comum aos saxofonistas. Por isso, resolvemos incorporar na estrutura desta composição o trabalho de improvisação e as escalas tradicionais, permitindo que eles integrassem neste trabalho, elementos de sua „bagagem“ musical. Desta forma, dois alunos já de imediato propuseram utilizar os sons do carro enguiçado que havíamos escutado, enquanto o companheiro improvisava em cima deste som (vide CD faixa 17).

Exercício 2: Paisagens Sonoras distintas e períodos de transição.

Apresentamos duas Paisagens Sonoras distintas. A primeira era composta de sons que nos remetiam a um ambiente de máquinas muito regulares, como máquinas de uma tecelagem industrial, ou algo semelhante. O objetivo deste exercício era que os alunos tentassem recriar aquela sonoridade nos seus instrumentos, para que servissem de matéria prima para a criação. Os alunos rapidamente utilizaram os sons das “chaves” dos saxofones como se fosse um instrumento de percussão, pois precisavam de sons indefinidos (sem notas definidas) e que permitissem manter uma pulsação bastante regular.

A segunda era uma Paisagem visual (imaginária) que deveríamos transpor para o universo sonoro. Criamos uma cachoeira que caía energeticamente em um lago onde a água seguia calma e lentamente. Propusemos, para representar a cachoeira, que realizassem escalas descendentes, variadas e muito rápidas. Essas escalas eram escolhidas por eles, sendo que cada um as realizava na velocidade que sua habilidade instrumental permitia. Essas cascatas sonoras desembocavam em notas graves, com trinados lentos representando as águas calmas do lago. Durante esses trinados, a flauta executava pequenos golpes de ar, representando pequenas lufadas de vento que batia no lago, movimentando levemente a água.

A partir destes exercícios, definimos cinco paisagens sonoras distintas com as quais iniciamos um processo de criação musical. Neste momento, cada um propunha uma combinação diferente para estas paisagens e imaginávamos períodos de transição

que nos levassem de uma a outra. Fomos anotando na lousa as decisões que tomávamos e com isso foi surgindo uma partitura espontânea e descritiva que aos poucos foi se consolidando em uma composição (faixa 18). Já podíamos chamá-la de partitura, pois aquela escrita representava, ainda que descritivamente, a organização dos sons que estávamos selecionando a fim de criar uma paisagem sonora imaginária. Posteriormente, organizamos esta composição em uma partitura mista utilizando notação gráfica e tradicional (vide anexo 3).

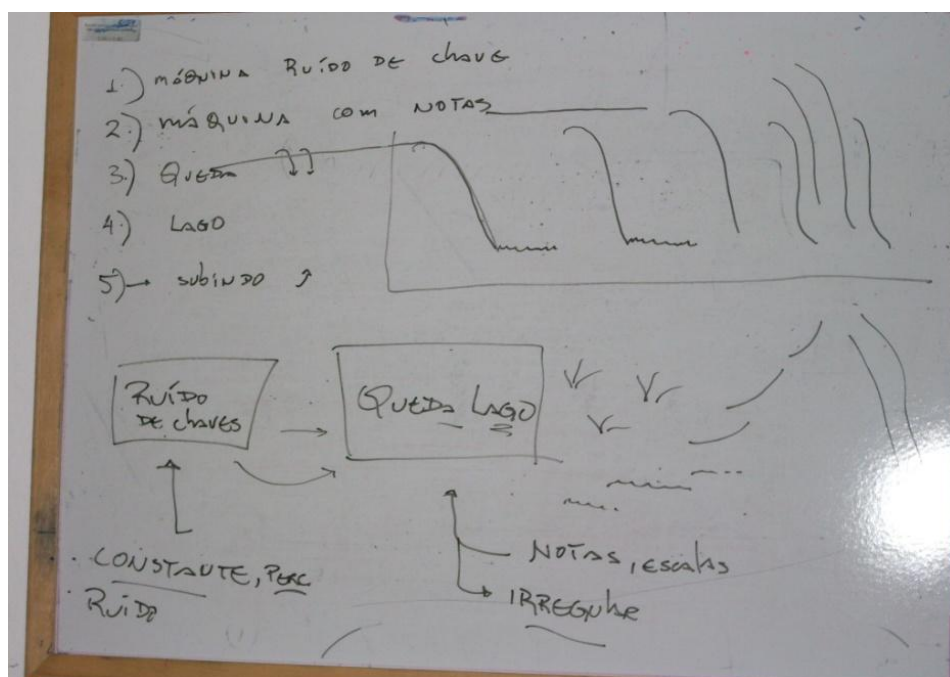


Figura 1. Partitura gráfica descritiva

2.1.4. O Coletivo de Sopros: Instrumentos: clarinete; trompete; percussão



Foto 11: O Coletivo de Sopros em aula

1º encontro: A barquinha

Este grupo era composto por crianças de 8 a 12 anos e nosso primeiro encontro se deu de maneira inusitada e casual. Chegamos ao Projeto Ciranda para trabalhar com um grupo para o qual já havíamos planejado a aula. Ao chegarmos, este grupo, por razões adversas, não estava lá e o professor do Grupo Coletivo de Sopros, cuja aula ocorreria no mesmo horário teve um compromisso de urgência e não poderia dar a aula para este Coletivo. O professor então, nos solicitou que o substituíssemos nesta atividade.

O Grupo Coletivo de Sopros é formado por alunos iniciantes que estavam tendo seus primeiros contatos com instrumentos musicais. No caso, instrumentos de sopros e percussão. Estas crianças estavam sendo iniciadas na prática da música por meio de um método tradicional que visava formar bons instrumentistas para integrarem orquestras e bandas. Era um método bastante progressivo e que deveria ser seguido linearmente para que ao final dos trabalhos, o aluno estivesse habilitado a dominar os aspectos técnicos de um instrumento de forma tradicional. Neste caso, como poderíamos contribuir pedagogicamente? Kafajian então, aproveitou a canção “a Barquinha”, que era o ponto

onde as crianças se encontravam no método, para mostrar, de maneira lúdica e participativa, como um arranjador pode trabalhar de forma criativa com o material sonoro presente em uma canção. Esta era a forma mais adequada de aliarmos as nossas propostas criativas ao método por eles utilizado, que apesar da eficiente, não contemplava aspectos reflexivos, construtivos e criativos.

Primeiramente comentamos que um arranjador extrai os elementos musicais que usará para construir um arranjo do material musical existente na canção a ser arranjada, selecionando dela um motivo, uma idéia rítmica ou uma idéia harmônica.

Outro aspecto levantado foi demonstrar que a temática que envolve uma canção é extremamente importante para definir o caráter musical que o arranjador escolherá. Neste caso, criamos a imagem de uma barquinha na beira de um rio, amarrada a uma árvore, balançando ao sabor do vento e subindo e descendo com as cheias e vazantes do rio. Desta forma, tínhamos uma imagem poética extremamente forte e ligada aos sons e comportamentos das paisagens sonoras. Tendo definido esta imagem, decidimos que o arranjo trabalharia com as ideias de balançar, de encher e esvaziar e de sons de ventos e águas. Neste momento, definimos que os materiais musicais seriam dois motivos melódicos que davam a impressão de “balanço” (estes motivos estavam presentes na canção), sons de sopros no tubo e ruídos de chave, e, finalmente, escalas ascendentes. No caso das escalas, pedimos que cada aluno escolhesse uma escala a ser executada, assim como a tessitura que lhe fosse possível. Alguns escolheram escalas maiores em duas oitavas, outros, apenas quatro ou cinco notas seqüenciais. Tendo definido estes materiais, decidimos escolher os motivos melódicos. Estes se dividiam em três grupos que entrariam um em seguida do outro, representando de alguma forma as enchentes e vazantes do rio. Logo após esta abertura, começaríamos a produzir sons ruidosos de sopro e chaves, para criar um ambiente sonoro complexo e rico. A partir deste momento, Kafajian dava um sinal para cada aluno para que estes iniciassem as escalas, fazendo com que tivéssemos uma transição gradual entre a situação sonora de sopros e ruídos para a sensação sonora de linhas melódicas ascendentes, proporcionada pelas escalas. O efeito textural desta última sessão era muito expressivo, pois ao mesmo tempo em que percebíamos uma ordem - no caso, linhas ascendentes - a extensão, duração, região e periodicidade de cada uma delas era imprevisível, assim como em muitos comportamentos da natureza. Após finalizarmos esta introdução, todos executavam a canção que estava contida no método.

2º encontro: Surpresa

Na semana seguinte o professor do grupo „coletivo de sopros“ pediu para que continuássemos o trabalho com as crianças. Durante a semana, eu e Kafejian, concluímos que havíamos sido arrojados demais, ou seja, havíamos trabalhado muito com o novo e pouco com o familiar e com isso não criamos espaços para que as crianças absorvessem as ideias que pretendíamos transmitir. Pensávamos que provavelmente as crianças não tinham conseguido atribuir nenhum significado naquilo que havíamos feito. No entanto, ao entrarmos na sala de aula e darmos início as propostas que desta vez havíamos planejado, para nossa surpresa, os alunos pediram para que realizássemos a canção trabalhada no encontro passado com a introdução que criamos e a coda. Ficamos muito surpresos, pois as crianças se lembravam de todos os detalhes e executaram tudo o que havíamos feito com muita fluidez.

3º encontro: ecologia sonora

Na confusão do hall de entrada do Instituto Ciranda um fato motivou minha curiosidade. Duas crianças, paradas numa imobilidade que se destacava em meio a agitação físico-sonora dos que iam e chegavam, olhavam concentrados o relógio na parede.

Você esta ouvindo?

- Não sei se consigo.
- Vamos tentar mais um pouco...

Depois de alguns minutos:

Consegui!

- Eu também!

O relógio sempre esteve lá e a movimentação também, no entanto só depois do encontro que tivemos naquele dia, atentaram para os sons do ambiente. Diante desse fato preparei uma atividade na qual não utilizamos os instrumentos, apenas conversamos e refletimos sobre o que seria e para que servia o conceito de „ecologia sonora“ (ver cap.I item 3)

4º encontro: trabalhando com o ruído

Como no 1º encontro os alunos apresentaram boa capacidade para trabalhar com o novo, planejamos uma aula onde a proposta era fazer música através da organização

dos sons que surgiam da exploração não convencional dos instrumentos: batidas de chaves, raspagens, sopros no bocal entre outros.



Foto 12: alunos explorando os sons não convencionais dos instrumentos

Quando iniciamos o estudo musical, entender que musica consiste em um conjunto de colcheias e semínimas organizadas numa determinada ordem, parece menos familiar do que organizar sons que se referem ao vento que sopra e balança uma barquinha que navega regularmente. Desta forma, neste encontro, acrescentamos dois pontos estruturais na transmissão de conhecimento: técnica estendida dos instrumentos, que nos permite uma gama enorme de sons complexos e os conceitos de tempo regular e tempo irregular, ou ainda, o que Boulez vai denominar tempo liso e tempo estriado (BOULEZ, 1986, p.88).

Trabalhamos com três categorias sonoras: batidas de chave regulares, ruídos contínuos de chave irregulares e sopros contínuos. O procedimento para criarmos situações sonoras foi o seguinte: a partir de um sinal sonoro dado (no caso utilizou-se um *Woodblock*) os alunos trocavam de padrão sonoro. Criamos três sinais; se o sinal dado fosse regular, ou seja, batidas regulares do *Woodblock*, todos deveriam seguir, realizando batidas regulares de chaves no mesmo pulso do sinal dado. Quando todos estavam no mesmo pulso, ao sinal de uma nova batida, subitamente passavam a percutir irregularmente as chaves, como se fosse o som da chuva. A terceira categoria sonora constituiu-se de sopros contínuos e o sinal para iniciarem estes sons era o de uma raspagem no *woodblock*.

Este procedimento, que é muito simples e por isso mesmo muito eficaz, nos faz compreender a diferença entre tempo regular e tempo irregular, sendo que o resultado sonoro dessas combinações já pode nos fornecer um pequeno discurso musical.

2.2. De como os exercícios viraram peças musicais

Com os processos composicionais trabalhados como: sobreposições, períodos de transição, colagens, etc, os exercícios iam se aproximando de um discurso musical. Com a ajuda do compositor este discurso foi passado para o papel por meio de um processo de notação mista, na qual utilizamos elementos gráficos, verbais e tradicionais. Neste processo outras idéias surgiram e o discurso foi mais uma vez manipulado. Quanto mais o material sonoro foi sendo manipulado, mais se estenderam as camadas de conhecimento e maior foi o distanciamento da referência concreta do som. Já não importava mais se o som éóleo produzido pelos saxofones se referia ao vento ou ao ventilador, mas sim, importava a função musical deste elemento dentro do discurso que estava sendo realizado. Desta forma, este material passa a existir como um objeto sonoro, o som como som, termo inventado e definido por Pierre Schaffer. (1966, p.95) e que Murray Schafer o reutiliza definindo-o como “a menor partícula autocontida de uma paisagem sonora” (SCHAFER, 2001, p.183).

As relações estabelecidas entre os materiais sonoros utilizados e como eles se organizaram formaram um todo e trouxeram uma sensação de unidade que podemos denominar de peça musical.

2.2.1. O ventilador, o pássaro e a camareira

A partir do resultado sonoro do exercício 3a, realizado com o Grupo de saxofones (cap.II item 2.1.3), no qual trabalhamos a recriação de sons como o de ventilador, do carro, da tosse e de um pássaro, chegamos a um formato que ganhava um discurso, não somente mimético do ambiente sonoro, mas também musical, ou seja, já livre de sua referencialidade concreta e objetiva. Com a ajuda do compositor, num processo de escrita mista que permite a utilização de símbolos musicais não tradicionais, mas mantém o uso da pauta, chegamos a um formato de partitura. (ver anexo 3).

2.2.2. Planície, três quedas e lago

Esta composição é o resultado do exercício 2 realizado com o Trio de saxofones intitulado “períodos de transição entre paisagens sonoras distintas”, que gerou o esboço de partitura como já demonstrado em figura adicionada ao texto. Este esboço foi reelaborado de forma a incorporar elementos que surgiram no processo de criação como: notas, conteúdos harmônicos, figuras rítmicas. Neste processo o material musical passou por elaborações mais racionais e abstratas, enquanto antes era mais intuitivo e concreto. Para os alunos, vivenciar este processo fez com que eles se apropriassem desse novo idioma ao qual ainda não tinham contato, a saber, a escrita sem estrutura de compasso e utilização de símbolos não tradicionais. A partir do que Small denomina de “música como processo” (SMALL, 1999, p.5), conseguimos trazer significação para novos elementos musicais, significado este, que Lucy Green denomina de significado inerente ou intrassônico.

Para Green, este processo de significação se dá no momento em que o indivíduo que experimenta a música (seja ouvindo, tocando, improvisando ou compondo) é capaz de identificar as relações estabelecidas entre os elementos musicais existentes na composição. Estes significados são aprendidos num processo de familiarização.

Significados inerentes não são nem naturais, essenciais, nem não-históricos: pelo contrário eles são artificiais, históricos e aprendidos. As respostas e compreensão dos ouvintes a eles dependem da competência e referência em relação ao estilo musical. O ouvinte deverá ter alguma experiência musical prévia desse tipo de música e estar familiarizado ou deter algum conhecimento com o estilo musical para perceber algum conhecimento inerente. Do contrário,

poucos significados serão percebidos. Por exemplo, uma estudante num curso de música do século XX declara, ao tocar a abertura 'Mondestruncken' do "Pierrot Lunaire" de Schoenberg, não estar familiarizada com esse tipo de música, de que ela não gostou, e que a peça lhe pareceu caótica e obscura. Ela falhou em perceber que o fragmento melódico inicial é repetido diversas vezes durante a peça; sendo assim, a peça não poderia ser caótica e obscura. Se ela estivesse mais familiarizada com esse tipo de música, teria mais chance de perceber essa organização, ou em outras palavras, perceber alguns significados inerentes. Uma peça musical cujos recursos sonoros são de alta significação ou gratificação para um indivíduo, poderá ser o oposto para outro. Há daí, possibilidades múltiplas de emergência de significados inerentes dentro de uma mesma peça. Em suma, o que estou sugerindo é que enquanto os *materiais sonoros* integram fisicamente uma peça, os significados *inerentes* emergirão a partir das interrelações convencionais dos materiais sonoros e a capacidade perceptiva do ouvinte (GREEN, 1997, p.28).

2.2.3. Paredão do Eco I

Esta peça foi resultado da prática de sobreposição de pulsos e de ralentandos e retardandos realizados no 6º encontro com o Grupo de Sopros. A esta prática foi ainda acrescentada uma paisagem sonora muito marcante para quem já a presenciou: O Paredão do Eco que se forma nos grandes cânions do Parque Nacional Chapada dos Guimarães. Todos os participantes desta atividade já haviam frequentado este local e puderam vivenciar e „brincar“ com o eco resultante de sons que emitiam e se chocavam nas gigantescas paredes rochosas desta região. Assim os exercícios de sobreposições se tornaram uma „brincadeira“ de perguntas e respostas que se misturavam e se sobrepunham.

Ocorreu um fato curioso durante a criação desta peça. Foi inserido nesta criação, trechos de um solo de clarinete extraído do Concerto para Clarinete de Carl Maria von Webern. Após a exposição inicial da peça baseada na ideia de „ecos“, o clarinetista iniciava a execução deste solo de Webern, que era interrompido por trinados e „congelado“ no tempo ao sinal do maestro. Depois deste „congelamento“, o clarinetista retomava o solo do mesmo ponto onde tinha parado anteriormente. Desta forma, trabalhávamos com a construção e desconstrução deste discurso sonoro.

Este procedimento se deu por alguns motivos. Primeiramente por que o aluno de clarinete que o executava era muito talentoso, mas apresentava alguma resistência em se envolver com as propostas do Projeto. Assim que resolvemos inserir este solo ele passou a se envolver plenamente. Em segundo lugar, este solo fazia parte da paisagem sonora do Instituto Ciranda, onde o clarinetista passava longos períodos estudando, o

que justificava inserirmos este solo como um material musical da peça (vide anexo 5 e faixa correspondente no DVD).

2.2.4. Paredão do eco II

Esta composição é o resultado das sessões de improvisação realizadas em alguns dos encontros com o grupo de sopros, onde os clarinetes mantinham uma série de notas longas baseadas em um campo harmônico dado. Essas notas não necessariamente eram emitidas juntas, cada um as fazia soar segundo o que a sua percepção de tempo individual julgava ser coerente. Num determinado momento deste ambiente criado pelos clarinetes, a flauta executava um solo escrito por Kafejian (este solo foi executado por mim). Ele era bastante dinâmico e enérgico, possuía momentos de suspensão determinados por trilos. Quando a flauta atingia esses trilos, os clarinetes (como um eco) executavam trilos sob a mesma nota que vinham realizando.

Esta peça era constituída ainda por outro solo realizado pelo professor de trompete. Ele tinha liberdade de criá-lo como lhe conviesse. Neste caso ele optou por incorporar as pesquisas sonoras realizadas nas atividades pedagógicas, o que resultou em um solo bastante experimental e ao mesmo tempo coerente com os outros elementos sonoros da peça.

2.2.5. Pássaro da manhã no grande anfiteatro erosivo do Rio Paciência

As 2ª e 3ª ideias em processo realizadas com a Orquestra Jovem foram desenvolvidas e geraram uma obra dividida em duas partes. Na primeira a música descreve, assim como havíamos trabalhado, a paisagem cuiabana, o morro de Santo Antonio, as chuvas torrenciais do verão e os pássaros da região. Foram mantidos os momentos de liberdade de execução a partir da utilização de recursos de escrita gráfica que permitiram descrever situações musicais inspiradas em eventos naturais.

Na segunda parte, foram desenvolvidos dois materiais musicais: o canto do pássaro matinal de Cuiabá, que havíamos gravado e levado para que todos escutassem e um outro inspirado nos grandes paredões existentes no vale do Rio Paciência. Esta parte explorou o confronto de momentos utilizando notação tradicional, notação gráfica e improvisação dirigida, tendo como inspiração cantos de pássaros do Mato Grosso (ver anexo 6).

2.3. O Concerto

Desde o primeiro encontro com cada grupo, havíamos deixado claro que o resultado final das atividades realizadas no Projeto seria apresentado na forma de um concerto em um Teatro da cidade. Para aqueles que se interessavam cada vez mais pelos processos de criação e performance que realizávamos, este fato os instigava. Sentíamos que era importante para eles mostrar aos familiares e à comunidade como estavam se desenvolvendo musicalmente. Além disso, os participantes se sentiam curiosos e tentavam vislumbrar como seria o resultado sonoro das nossas pesquisas em um ambiente de concerto. Outro fato importante que observamos foi perceber como as pessoas das áreas administrativas e de produção do Instituto Ciranda acabaram por se envolver no Projeto, uma vez que se disponibilizaram a nos auxiliar nas atividades extra musicais necessárias para a realização de um espetáculo.

Um fato que exemplifica este interesse refere-se à atitude das crianças do Coletivo de Sopros. Quando dissemos que não conseguiríamos fazer com que eles participassem do concerto por questões de logística, eles se demonstraram extremamente insatisfeitos, tanto que nos chamaram para uma conversa na qual expressaram seu enorme desgosto em não participar do concerto e que fariam o que fosse possível para que pudessem estar presentes na apresentação. Ao perceber esta atitude das crianças, as pessoas da área de produção do Instituto Ciranda, que muito nos auxiliaram neste Projeto mobilizaram-se e resolveram as pendências logísticas para que as crianças pudessem participar e „celebrar“ conosco esta experiência musical.

Conseguimos que a apresentação fosse realizada no principal teatro da cidade - o Cineteatro de Cuiabá que acabara de ser restaurado. Nesta apresentação estiveram presentes todos os grupos com quem trabalhamos durante os três meses de nossa residência artístico-pedagógica. O público, que lotou o Teatro reagiu positivamente à apresentação, tendo manifestado muito entusiasmo, tanto ao final de cada música quanto ao final da apresentação. Muito familiares vieram nos expor suas observações positivas e agradecer por envolver os alunos e a comunidade nesta “celebração da experiência musical” conforme destaca L. Green (1997).



(Foto 13: final da apresentação no Cineteatro 4 de Junho de 2009)

Concluídos os trabalhos pudemos verificar, ao encontrar com os alunos em ambientes informais, a satisfação que manifestavam ao se referirem ao Projeto. Essas observações aliadas ao resultado musical que pessoalmente considero muito bom e que pode ser verificado nos exemplos sonoros do CD, bem como no DVD que é o registro do Concerto final (ambos em anexo) foram os fatores que influenciaram a minha decisão de tomar este Projeto como objeto de estudo desta pesquisa.

No próximo capítulo constam as referências teóricas que me serviram de base para analisar os resultados dos processos descritos acima.

CAPÍTULO 3

Referências teóricas

Ao dar início a descrição do planejamento e aplicação do Projeto Cuiabá Sonora, identifiquei as relações que as teorias e referências teóricas de alguns autores estabeleciam com o processo de aprendizagem realizado em Cuiabá. Enquanto lá estive, atuando como professora e colaboradora, muitos pensamentos, hipóteses e conclusões eram por mim elaborados e escritos em um diário de campo. No ano seguinte, ao iniciar os estudos de mestrado na área de educação entrei em contato com uma diversidade de autores que atuam e teorizam sobre o ensino musical e pesquisadores voltados para a sociologia e o desenvolvimento humano que me levaram a uma identificação com as observações que eu fazia em relação às ações que eu já havia realizado nesta área e com as que eu vinha realizando e projetando para o futuro. Das referências teóricas coletadas, selecionei algumas que julguei pertinentes para analisar e referenciar esta pesquisa e que me ajudaram na expansão de conceitos acerca de ensino/aprendizagem musical; sobre o que é música e o que é o fazer musical; de conceitos ligados a representações sociais; da importância das diversas relações humanas que estabelecemos em uma atividade como esta e de como elas interferem no desenvolvimento humano.

Tendo isto em vista, este capítulo se inicia descrevendo os conceitos de alguns autores utilizados nesta pesquisa. Tomando-os como base é que analisei e avaliei os processos criativos e os resultados artísticos, pedagógicos e sociais do Projeto Cuiabá Sonora.

3.1. Lucy Green e a experiência musical

Para a autora Lucy Green a experiência musical do indivíduo e conseqüentemente seu aprendizado estão diretamente ligados a sua capacidade de apreensão dos significados intrassônicos (aqueles relacionados à organização interna dos sons), e dos significados delineados (aqueles relacionados às questões sociais). Green montou um quadro (ver figura 2) que exemplifica como estes significados atuam e se relacionam entre si, interferindo na experiência musical.

O significado intrassônico está relacionado à capacidade do indivíduo de identificar as relações estabelecidas pelos elementos musicais contidos dentro de um

discurso sonoro. São elementos que se repetem, que se assemelham, que se interpõe, que se diferenciam ou ainda que são passíveis de estabelecer qualquer outra inter-relação possível no processo de combinação de sons: “[enquanto] os materiais sonoros integram fisicamente uma peça, os significados inerentes emergirão a partir das interrelações convencionais dos materiais sonoros e a capacidade perceptiva do ouvinte”(GREEN, 1997, p.28).

O significado delineado está relacionado aos contextos de produção, distribuição e receptividade musical. Para Green, a música é, além de uma organização de sons, uma construção social. Quando vamos a uma sala de concerto ouvir uma orquestra ou grupo de câmara, não é usual encontrarmos um grupo de *punks*, assim como se formos a um show de rock também não iremos encontrar pessoas vestindo terno, sentados e lendo o programa de concerto.

Não é possível ouvir música sem uma delineação ou outra. Nem sempre delineamos conscientemente, mas sempre há alguma delineação em nossa mente como um elemento integrante da nossa experiência de escuta. Em nossa vida cotidiana ela acontece despercebidamente. Por exemplo, uma peça musical talvez nos coloque a pensar sobre o que os intérpretes estão vestindo, sobre quem escuta essa música, sobre o que nós estávamos fazendo a última vez que a escutamos. Numa apresentação ao vivo, podemos identificar-nos ou separar-nos, com valores ou sub-cultura que acreditamos seja comum a platéia. Alguns desses pensamentos e crenças estão tão proximamente ligados à música, e tão aceitáveis pelos membros de uma sociedade, que podemos dizer que a música adquiriu um significado ou delinea-los em um nível satisfatório. Outras delineações resultam totalmente de identidade individual. Do mesmo jeito que fazemos com o significado inerente, os ouvintes constroem os significados musicais delineados a partir do seu referencial do estilo em questão (GREEN, 1997, p.29).

Green aponta para o fato de que o significado intrassônico (inerente) não atua nunca isolado e sim em uma relação de interdependência com o significado delineado. No entanto eles podem não atuar no mesmo nível, o que gera três tipos de experiência musical: a celebração, a alienação ou a ambiguidade. A celebração ocorre quando se estabelece relações afirmativas com o significado intrassônico e positivas com o significado delineado, já a alienação ocorre quando se estabelece relações de repulsa com o significado intrassônico e negativas com o significado delineado. Quando o significado intrassônico é de repulsa e o delineado é positivo a relação estabelecida é ambígua. O mesmo se dá quando o intrassônico for de repulsa e o delineado for positivo. Green afirma que a resposta afirmativa extremada, oriunda do significado intrassônico, ocorre quando estamos muito familiarizados com um estilo ou uma

determinada peça. Já no outro extremo, o sentimento de repulsa ocorre quando não temos nenhuma familiaridade com determinado estilo e por isso não identificamos nenhuma relação interna das combinações sonoras. Para efeito teórico essas combinações encontram-se extremadas, no entanto, na prática experimentamos grande variedade de gradações entre uma relação e outra, além disso, nem sempre essas respostas atuam conscientemente no momento de estabelecer determinada relação.

Concernente a concepção musical, que inclui os significados inerentes e delineados, jaz uma irrevogável e interdependente interface entre os dois tipos de significados. Não subentendendo-se que ambos os tipos coexistam em níveis idênticos, ou que estejamos sempre conscientes de ambos, ou ainda algum deles. Pelo contrário, é a habilidade própria de cada um dos significados de se tornar obscuro que tem causado, até certo ponto, toda discussão e desentendimento sobre música. O ponto de distinção, entre os dois tipos de significado, é que embora interdependentes, cada um afeta diferentemente a formação do grupo social em torno da música, impingindo-se sobre a experiência musical (GREEN, 1997, p.29).

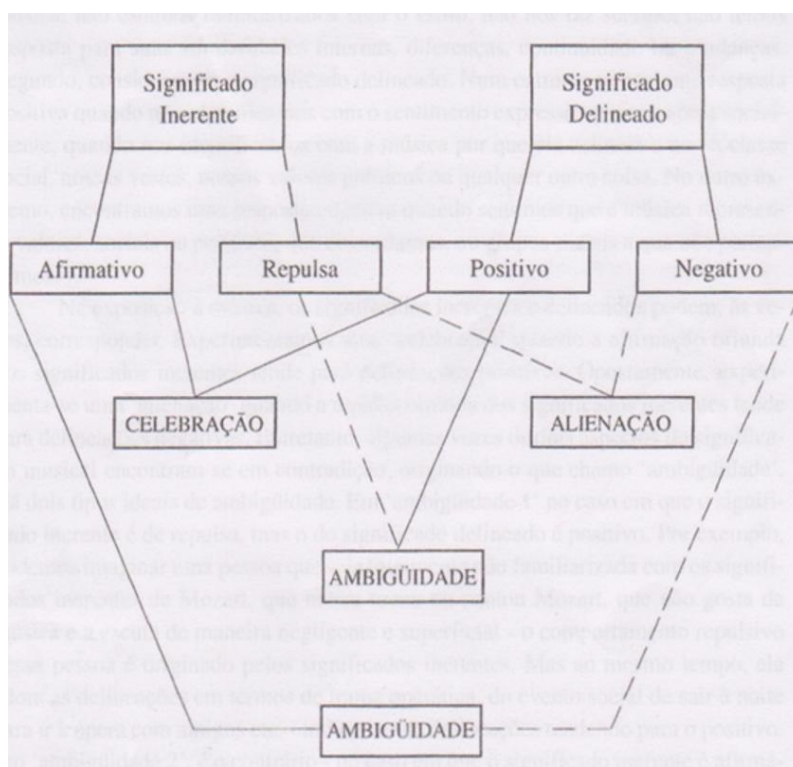


figura 2- experiência musical

(GREEN, Revista da ABEM n.4, 1997, p.30)

A teoria dos significados de Green será utilizada nesta dissertação como ferramenta de análise para as propostas pedagógicas aplicadas no PCS, no entanto, será necessário incluir mais um elemento neste quadro: a atração pelo novo. Ao atuar na área

da educação utilizando como ferramenta criativa elementos musicais não familiares e estabelecendo relações com indivíduos diversos com características pessoais diferenciadas, podemos observar que alguns alunos expressam rapidamente um sentimento de atração quando se deparam com o novo, enquanto outros são mais resistentes e necessitam de um processo de aproximação mais longo para tornar familiar o que é estranho. Em geral aqueles que se entregam mais facilmente ao novo, apresentam maior propensão à criatividade enquanto outros são mais afeitos à imitação e repetição. Apesar disso todos possuem, em maior ou menor grau, mentes criativas aptas a expandir seus complexos sistemas de significações. Podemos observar ainda, que quando isso ocorre, somos levados a um sentimento de novas conquistas, de novas capacidades perceptivas e sensíveis tornando-nos mais aptos e confiantes para “celebrarmos” novas experiências musicais. Por exemplo, se nos voltarmos para a história da música, mentes criativas já bastante conhecidas como as de Debussy, ao se deparar com a Orquestra de Gamelões da Ilha de Java, que se apresentava na Grande Exposição Mundial de Paris celebrada em 1889, pôs-se em estado de excitação e assim se manifestou a respeito:

Seu conservatório é o ritmo eterno do mar, o vento entre as folhas e os mil sons da natureza que os compreendem sem consultar nenhum tratado arbitrário. Suas tradições residem nos antigos cantos, combinados com a dança, cultivados e consolidados durante séculos. E, no entanto, a música javanesa se baseia em um tipo de contraponto que se comparada a de Palestrina, este se parecerá a um jogo de crianças (apud DEBUSSY, Small, 1989, p.43).

Pelo depoimento de Debussy, podemos notar que não houve repulsa e sim atração pelo „novo“, no entanto, Debussy estava à frente de sua sociedade e apontava o início das grandes transformações artísticas e sociais que se dariam no sec. XX. Ele absorve as novas sonoridades não maneiristicamente, ou seja, de forma imitativa, mas sim as utiliza como ferramentas transformadoras. Elas foram tão transformadoras que possibilitaram o início de um afastamento do sistema tonal. Vale citar o que Christopher Small comenta sobre este encontro entre esta mente criativa ocidental e a arte oriental dos gamelões: “Debussy estava mentalmente preparado para esta nova experiência e entre os músicos de sua época foi o único capaz de incorporar a sua própria obra as

lições da nova música, indo mais além de um maneirismo exótico e superficial”¹³ (SMALL, 1989, p.44).

Na música inicia-se o processo de afastamento do sistema tonal e nas artes surgem movimentos artísticos como o Dadaísmo, o Cubismo e o Expressionismo cujos artistas representantes rompiam com as velhas estruturas sociais e comportamentais que se apresentavam até então.

Sendo assim, quando uma velha estrutura não serve mais, uma nova deve surgir, para isso novos significados devem ser construídos e absorvidos para a compreensão dos novos paradigmas que irão surgir na construção dos novos valores sociais.

Em tournée com o Trio Universos (ver Introdução) por várias regiões do Brasil, era comum abriremos espaço para uma conversa com o público no final de cada concerto. Numa dessas conversas ao final de uma das apresentações uma ouvinte fez questão de se manifestar dizendo que ficou reticente em se mover durante todo o concerto, pois não podia perder em nenhum momento o fio condutor do discurso musical. Disse que durante a apresentação musical sentia-se como se caminhasse numa selva por caminhos desconhecidos - a música conduzia-a para um novo mundo e isso a atraía muito. Seus olhos expressavam intensa curiosidade e o tom da voz denotava certa excitação. Ainda nesta conversa, esta espectadora dizia não ter familiaridade nenhuma com este „tipo de música“ e que ela nunca imaginara que „isso“ também poderia ser música. Neste concerto apresentávamos um tipo de improvisação denominada „improvisação livre“ onde as ferramentas para o diálogo e para a construção do discurso musical eram provenientes das conquistas sonoras de compositores contemporâneos, no entanto, diante deste cenário ela não manifestou nenhum tipo de repulsa e sim atração: “Chega uma hora que nós não aguentamos mais ouvir sempre a mesma coisa, como é bom renovar a nossa escuta, como é bom ouvir algo que nunca ouvimos antes...” (depoimento de uma ouvinte anônima no Concerto do Trio Universos em 12 de Novembro de 2011 no Centro Cultural Correios, em Recife, ver site www.triouniversos.com.br).

Outro ponto abordado na pesquisa de Lucy Green, útil na análise das propostas pedagógicas do projeto Cuiabá Sonora, está presente no livro “Como aprendem os Músicos Populares” (GREEN, 2001). Nele Green investiga como se dá o aprendizado

¹³ T.A. “Debussy estaba mentalmente preparado para esta nueva experiencia , y entre los musicos de su época, fue el único capaz de incorporar a su propia obra las lecciones de la nueva musica, yendo al hacerlo más allá de un maneirismo exótico y superficial.

dos músicos populares e chega à conclusão que ele ocorre, na sua maioria, de maneira informal.

Green faz uma distinção entre o aprendizado formal e informal. O primeiro refere-se aquele que é supervisionado por um adulto ou grupo de adultos, geralmente na escola (escola de música, conservatório, escola de ensino geral) ou na comunidade (igreja, manifestações culturais, rituais, procissões, etc...). O segundo refere-se ao aprendizado solitário, quando o aluno sozinho ou na companhia de amigos, traça seu próprio caminho de aprendizado, imitando as gravações que escuta das músicas que mais gosta e imitando o que os outros colegas fazem. Isso não quer dizer que o aprendizado da música popular se dá apenas solitariamente, muito pelo contrário, as atividades em grupo são de extrema importância e ocorrem com muita frequência. No entanto, esta prática de „tirar“ as músicas de ouvido é em grande parte realizada em casa solitariamente, quando o jovem cria a sua própria metodologia de aprendizado.

Ao analisar os resultados deste aprendizado informal, Green desenvolve um projeto pedagógico cujo objetivo é “trazer pelo menos alguns aspectos da prática do aprendizado musical popular informal para o domínio das aulas em escolas” (Green, 2001, p.9)¹⁴. Este projeto pedagógico é descrito e analisado em seu livro “Music, informal learning and the School: a new classroom pedagogy”(Green, 2008). Green constata que alguns dos problemas presentes no ensino escolar de música eram decorrentes da falta de interesse que os alunos manifestavam pelas aulas de música. No entanto, este desinteresse não ocorria nas atividades musicais desenvolvidas fora do ambiente escolar.

Instigada por este fato detectado, Green começa a investigar a relação dos jovens com a música fora do ambiente escolar e conclui que existe um tipo de aprendizado musical que se dá informalmente, através de práticas desenvolvidas por eles dentro de suas casas onde, na ausência de um tutor que os direcione, acabam por desenvolver seus próprios mecanismos de aprendizado a partir de um processo imitativo colhido em gravações, conversas e práticas com amigos. Estas características definem o que Green denomina de aprendizado informal e acredita que ao incorporá-las ao ambiente escolar poderia beneficiar o ensino musical nas escolas.

¹⁴ (T.A.) “to bring at least some aspects of informal popular music learning practices into the realms of the school classroom”

Das minhas descobertas eu formulei a hipótese que tais práticas de aprendizado podiam aumentar a motivação dos alunos e ampliar o raio de ação dos conhecimentos musicais, por caminhos que estavam ausentes da pedagogia e do currículo escolar. Eu também considerei que tais práticas podiam tornar a educação musical mais inclusiva para alunos com habilidades diversas, com experiências diferentes, particularmente para aqueles que acham difícil, ou impossível, fazer sua musicalidade aflorar em ambientes formais. Ademais, eu observei que o músico popular parece apreciar e respeitar uma variedade de estilos musicais além do que lhe é familiar (GREEN, 2008, p.4).¹⁵

Nas suas investigações sobre o aprendizado formal e informal, Green aponta para alguns princípios fundamentais que diferem o formal do informal. Alguns dos princípios presentes no aprendizado informal foram utilizados no Projeto Cuiabá Sonora, mesmo considerando-se tratar de um projeto de ensino musical formal. Dentre eles podemos citar, por exemplo, o fato de se adquirir conhecimento e habilidades musicais imitando sons mediante a audição de gravações e não de partituras escritas. Outro ponto importante apontado por Green que foi utilizado em nossa prática pedagógica é o compartilhamento de aprendizagem com os colegas, o que envolve troca de conhecimentos no escutar, olhar e imitar o que o outro está fazendo, ou conversar com o colega trocando informações musicais, tirando dúvidas, etc...

Esta atividade bastante comum entre os músicos populares gera o que Green denomina de “escuta intencional” (Green 2008), ou seja, “uma escuta com a intenção consciente de adaptar e adotar o que está sendo escutado para sua própria prática” (GREEN, 2008, p.7). Com isso, o jovem músico se apropria do „idioma“ que está sendo utilizado por meio do que Bronfenbrenner vai denominar de “processo proximal” (Bronfenbrenner e Morris, 1998, p.995) e que Paynter denomina como “escuta ativa” (Paynter, 1992).

¹⁵ From my findings I hypothesized that such learning practices could possibly enhance motivation and increase a range of musical skills, in ways that were largely missing from pedagogy and from the school curriculum. I also considered that such practices could make music education more inclusive for pupils of all abilities and backgrounds, particularly those who have found it difficult or impossible to make their musicality shine in formal environments. In addition, I had observed that popular musician seem to have a wide appreciation and respect for a range of musical styles going beyond the familiar.

3.2. John Paynter: som, estrutura, técnica e idéias

O educador John Paynter, assim como Murray Schafer, George Self e Boris Porena fazem parte da „segunda geração dos métodos ativos“ que surgiu na década de 60, na Europa e América do Norte. Estes educadores se preocupavam em expandir a concepção do que seria a transmissão de conhecimentos musicais. Alinhados com as conquistas da produção da música contemporânea e influenciados pelas novas sonoridades da música eletrônica, estes educadores acreditavam que a transmissão de conhecimento musical não deveria mais se restringir a notas definidas e temperadas, ritmos regulares e harmonias tonais, mas sim, deveriam se abrir para o grande leque de novas possibilidades sonoras, apropriando-se dos sons do ambiente, criando novos sons através por meio de recursos eletrônicos e expandindo as técnicas instrumentais para além da simples emissão de notas. Além da preocupação em alinhar a educação com a produção musical contemporânea, estes educadores apontavam também para a importância de se ensinar música, visando não apenas formar grandes músicos, mas um apreciador musical apto a escutar e fazer música em sintonia com o seu tempo, de forma criativa.

A educadora Marisa Fonterrada, em seu livro “de Tramas e Fios”, ao se referir as contribuições de Paynter, aponta para a importância dada pelo autor à introdução de novas sonoridades e de novos conceitos, utilizados pelos compositores contemporâneos, na educação musical. Apesar disso, Fonterrada ressalta que, não obstante o esforço destes pensadores, a educação musical, em geral, ainda está defasada em relação à produção atual, baseando-se nas estruturas do passado, ao invés de iluminar caminhos para o futuro. A este respeito, diz:

O Mundo contemporâneo abriu tão grande leque de possibilidades que os recursos de invenção são inesgotáveis. No entanto, a educação musical, via de regra, volta-se para o passado e ignora essas possibilidades, como se elas não existissem, continuando a considerar apenas os sons tradicionais empregados e não estimulando a escuta de outros sons, insuspeitados(FONTEERRADA, 2005, p.170).

Paynter e os compositores do seu tempo afastaram-se de uma notação e de um processo composicional tradicional, difundindo novas formas de escuta, novas notações

musicais, novos parâmetros composicionais, expandindo o leque de sonoridades, de padrões musicais até então definidos pela tradição musical.

O século XX, momento de atuação de Paynter, assistiu uma valorização das responsabilidades individuais e a uma negação de antigos dogmas sustentados pela tradição. As correntes estéticas passam a ser determinadas pelos compositores que criam sua própria gramática e estabelecem novas formas de organização e estruturação musicais, não necessariamente adotando regras dogmáticas ditadas pela tradição. São exemplos desta prática, os compositores Karlheinz Stockhausen, Luciano Berio, Pierre Boulez, entre outros. É certo que podemos citar algumas linhas de pesquisa que originaram certas sistematizações e metodologias, como por exemplo, o spectralismo e o minimalismo¹⁶. Mas mesmo os compositores alinhados a estas correntes possuem estéticas e poéticas muito particulares, como é o caso de Tristan Murail e Gerard Grisey, ou Philip Glass e Steve Reich, ligados respectivamente ao spectralismo e ao minimalismo. Sobre este aspecto Fonterrada comenta:

O fazer artístico sempre refletiu a visão de mundo de uma determinada época e, usualmente, tem buscado novos materiais, novas idéias, novas maneiras de organização e experimentação. Para Paynter o sec. XX assistiu a um aumento da responsabilidade individual e a uma diminuição do autoritarismo, e desse modo, pôs a prova dogmas e situações eternizadas. Segundo ele, a grande marca do século foi a valorização da experiência individual e de escolas estéticas baseadas na experiência do sujeito, e não na manutenção das tradições (FONTERRADA, 2005, p.170).

Dentre a produção de Jonh Paynter, o livro *Sound and Structure* (1992) forneceu informações importantes que auxiliaram a análise das propostas didáticas do projeto Cuiabá Sonora. Assim como em seus livros anteriores “*Sound and Silence*”(1967) e “*Hear and Now*”(1972) as propostas de ensino musicais deste livro conectam-se com as conquistas sonoras dos compositores contemporâneos. Sua metodologia criativa e não linear que estimula a criação ao mesmo tempo em que transmite conhecimentos musicais, pode e deve ser seguida conforme as particularidades de cada situação e não

¹⁶ O spectralismo pode ser considerado como um corrente musical que teve início na década dos anos setenta, principalmente na França. Esta expressão refere-se à visão musical e filosófica de uma forma de composição, aceitando que os sons individuais não são objetos integrados num sistema (tal como na música tonal, modal ou dodecafônica), mas como sendo objetos vivos com nascimento, vida e morte. A música minimalista é um gênero originário dos Estados Unidos. Teve suas origens na década de 1960 e é baseada em harmonias consonantes, em pulsações constantes, em movimentos quase estáticos ou nas lentas transformações, na reiteração de frases ou de pequenas unidades como figuras, motivos ou células musicais.

linearmente uma após a outra. A diferença entre estes três livros é que “Sound and Structure” foi escrito visando introduzir conceitos ligados aos processos de composição no currículo escolar das escolas da Inglaterra, onde Paynter trabalhou como educador musical.

Paynter argumenta que os processos criativos ligados às práticas de ensino e aprendizado musical, colaboram para o desenvolvimento intelectual dos indivíduos, fornecendo ferramentas específicas de comunicação e expressão. E ainda, por ser uma atividade coletiva, desenvolve uma interessante dança de pensamentos, permitindo aos envolvidos nesta experiência multidimensional penetrarem um na mente dos outros, criando um saber coletivo e ao mesmo tempo desenvolvendo o conhecimento interior de cada um. A este respeito, Paynter comenta:

Tudo o que fazemos em educação aspira a uma expansão da vida intelectual. A música não é inferior neste aspecto; pensar e fazer com sons musicais faz brotar „maneiras de conhecer“ e „maneiras de dizer“ diferentes de outras disciplinas mas não menos importante para o desenvolvimento intelectual. O pensamento encontra o pensamento ao compartilharmos nossa criatividade e durante as performances, ao escutarmos e entendermos a exposição da inventividade das outras pessoas. (PAYNTER, 1992, p.23)¹⁷

Paynter aponta ainda para a importância de se desenvolver um trabalho mais criativo ao se ensinar música nas escolas, em paralelo ao que é realizado no ensino das artes visuais:

As técnicas que nós desenvolvemos vieram paralelamente àquelas que já foram, com sucesso, demonstradas pelos professores das artes visuais; nós temos que considerar que eles demonstraram que era possível oferecer às crianças uma visão de dentro do empenho artístico, valoroso por si só, assim como também abriram caminhos para a compreensão da obra de outros artistas (PAYNTER, 1992, p. 5)¹⁸.

O trabalho criativo, de invenção, está sempre à procura de novas estruturas, está sempre inventando uma nova gramática para a linguagem, a este respeito Paynter aponta para a importância de criarmos estruturas que não necessariamente baseada na

¹⁷ (T.A.) “Everything we do in education aspires to na expansion of the intelectual life. Music is not inferior in this respect; thinking and making with musical sounds gives rise to „ways of coming to know“ and „ways of telling“ different from those in other disciplines but no less important to intellectual development. Thought meets thought in the sharing of our own creativity and in performing, listening to and understanding the output of other peoples“s inventiveness.”

¹⁸ (T.A.) “The techniques we demonstrated by visual arts teachers; that is to say, showing that it was possible to offer children a view of artistic endeavour from inside, valuable for its own sake as well as for the way in which it enhanced understanding of other artistic“s work”

tradição, pelo contrário, podemos romper com ela apontando novas possibilidades de construção.

No livro de Paynter, *Sound and Structure* (1992) o autor propõe algumas possibilidades de adotarmos novas estruturas coerentes tanto no discurso musical como nos projetos pedagógicos de ensino musical.

O livro é dividido em quatro partes sendo que cada parte contém quatro „projetos“. Cada „projeto“ agrupa uma série de exercícios com características semelhantes. Por exemplo, a parte I é denominada “Sons na música” e os quatro projetos propostos para se trabalhar os „sons na música“ são: “Sons do silêncio”, “Música de vento”, “A descoberta de sons” e “A inspiração dos dedos”. A parte II é denominada “Ideias musicais” e contempla os projetos “Pontos de crescimento”, “Um estoque de melodias”, “Desenvolvimentos necessários” e “Reinventando a gramática”. A parte III é denominada “Pensando e fazendo” e está relacionada às técnicas na música, seus projetos são: “Novos ouvidos”, “Unidades e variedades: dos doze compassos às doze notas”, “Começando e parando” e “deixando ir”. A quarta e última parte são os “Modelos de tempo” cujos projetos são: “Estrutura clássica”, “Figuras na paisagem sonora”, “De que modo o tempo vai a algum lugar sobre o arco-íris” e “Uma frase passageira”. Todas as quatro partes se interrelacionam e interferem umas no entendimento das outras, como no quadro que se segue:

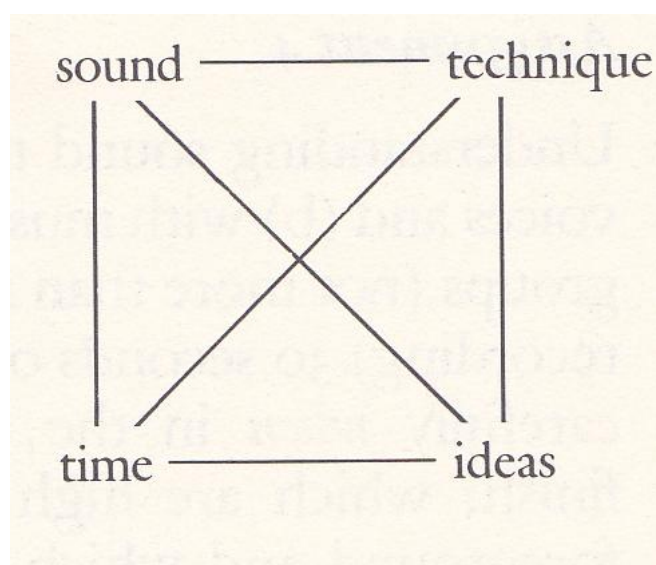


Figura 3: Os quatro „cantos“ da experiência musical ((PAYNTER, 1992, p.33)

Segundo Paynter, na utilização deste livro podemos iniciar nosso trabalho a partir de qualquer uma das partes e seguir para qualquer outra também. Assim como podemos ver na figura a seguir:

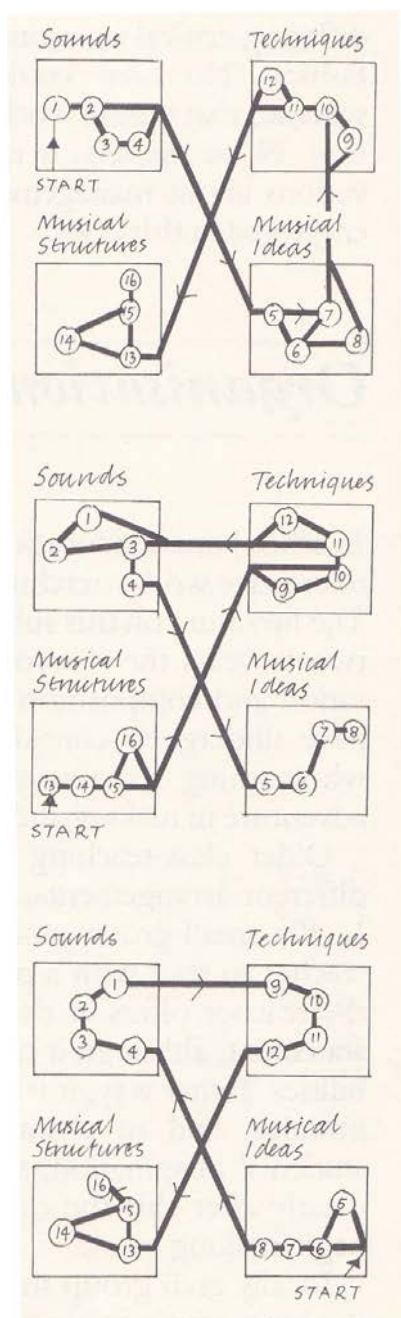


Figura 4. As possíveis interrelações entre os quatro „cantos“. (PAYNTER, 1992, p.25)

Paynter acrescenta um ponto no meio destas figuras por onde inevitavelmente iremos passar e que ele denomina “resposta e realização”. Os termos “resposta e realização” estão ligados aos quatro „cantos” da experiência musical, que passam por um processo de significação gerando as respostas (e aqui podemos trazer os conceitos de Green apresentados no item acima) positivas ou negativas, de repulsa ou afirmativa,

que interferem na realização: criação, performance e escuta. A educação está no alto desta complexa rede de ligações enquanto que a “tradição ou herança” vem abaixo, sustentando esta figura.

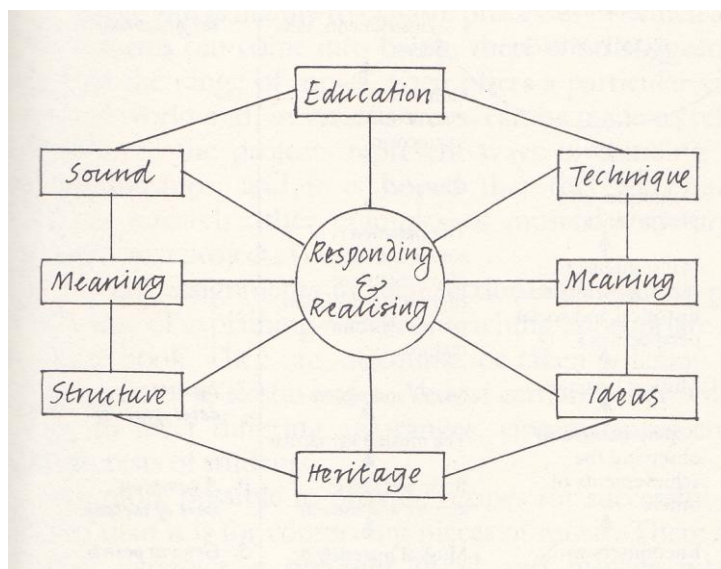


Figura 5: Resposta e realização

O que torna este modelo de Paynter atual é o fato de considerar os alunos como indivíduos uns diferentes dos outros cujas capacidades, habilidades e contexto social devem ser considerados. Assim como a decisão dos caminhos a seguir, na escolha dos projetos, podem ser mudadas e adaptadas, os exercícios também são sugestões maleáveis sujeitas a adaptações. Fonterrada faz importantes observações a este respeito:

Com esse modelo, apresenta-se uma importante alteração no modo de compreender a educação musical, passando-se do procedimento em linha presente nos métodos Suzuki, Kodaly e Willems, e menos veementemente nas demais abordagens estudadas (Dalcroze e Orff) – para o procedimento em rede, típico dos modos de conhecer da contemporaneidade. Outro indício dessa mudança, que pode ser considerada paradigmática, é a proposta de organização do trabalho em forma de projetos, que podem durar uma, duas ou mais aulas, a depender da complexidade da proposta e da atuação dos alunos envolvidos. Com essa exposição, fica claro que, em Paynter, a ênfase está na capacidade criadora do aluno e no conhecimento do material sonoro, princípio semelhante ao de Carl Orff, que também explora atitudes criativas dos alunos, levado porém, agora às últimas consequências, e alinhado aos procedimentos e à estética da música da contemporaneidade (FONTEERRADA, 2005, p.175).

Como exemplo, o projeto n.8, denominado “Reinventando a gramática” que é composto por uma série de exercícios onde as propostas para a construção das idéias

musicais são originadas em outras disciplinas como na geologia, história ou arquitetura. O primeiro exercício desta série é baseado na estrutura de uma pirâmide do Egito:

Imagine uma maneira de fazer uma peça musical que „funcione“ como se fosse uma pirâmide, não uma peça musical sobre pirâmides, mas um método de ir juntando sons musicais que mais possivelmente se assemelhem a maneira como as pedras são colocadas para construir uma antiga pirâmide do Egito. Pense na estrutura. Ela é construída com blocos individuais. Sua base tem quatro cantos e é a maior área. Conforme ela vai subindo, a área de cada camada vai sucessivamente diminuindo até que tenha apenas uma pedra no topo. Ao mesmo tempo todas as camadas abaixo permanecem nos seus lugares. Quando você já tiver pensado em uma maneira de realizar esta idéia trabalhando com os sons, experimente encontrar os sons mais apropriados para usar como se fossem os blocos de construção da sua pirâmide musical. Usando os sons que você escolheu, invente um pequeno motivo musical para erguer a pirâmide (PAYNTER, 1992, p.97)¹⁹.

A construção do discurso musical, antes da dissolução do sistema tonal, baseava-se em cadências harmônicas que preenchiam formas estáveis de organização do material sonoro (a forma sonata, o rondó, o minueto, o scherzo, entre outros). No entanto, a liberdade de expressão que se instaura na sociedade pós-guerra abriu o caminho para que as artes buscassem construir suas estruturas baseadas em outras áreas do conhecimento como a arquitetura, a geologia, a biologia e a química. Assim como Paynter propõe ao aluno (de maneira bem mais simples) que construa uma peça musical utilizando o mesmo sistema de construção de uma pirâmide do Egito, o compositor Iannis Xenakis, por exemplo, utiliza a teoria cinética dos gases para definir alguns comportamentos musicais de sua obra *Pithoprakta* ou ainda, os gráficos da planta arquitetônica do pavilhão Phillips²⁰ construído por ocasião da Exposição Universal de Bruxelas em 1958.

¹⁹ (T.A.) Think about the structure. It is built of individual blocks; its base has four corners and is the most extensive area. As it grows higher, the area of each successive layer diminishes until there is only one stone at the top. At the same time all the lower layers remain place.

²⁰ Nesta época, Xenakis, que além de músico era também arquiteto e engenheiro, trabalhava no escritório do arquiteto francês Le Corbusier e foi um dos responsáveis pela sua concepção.

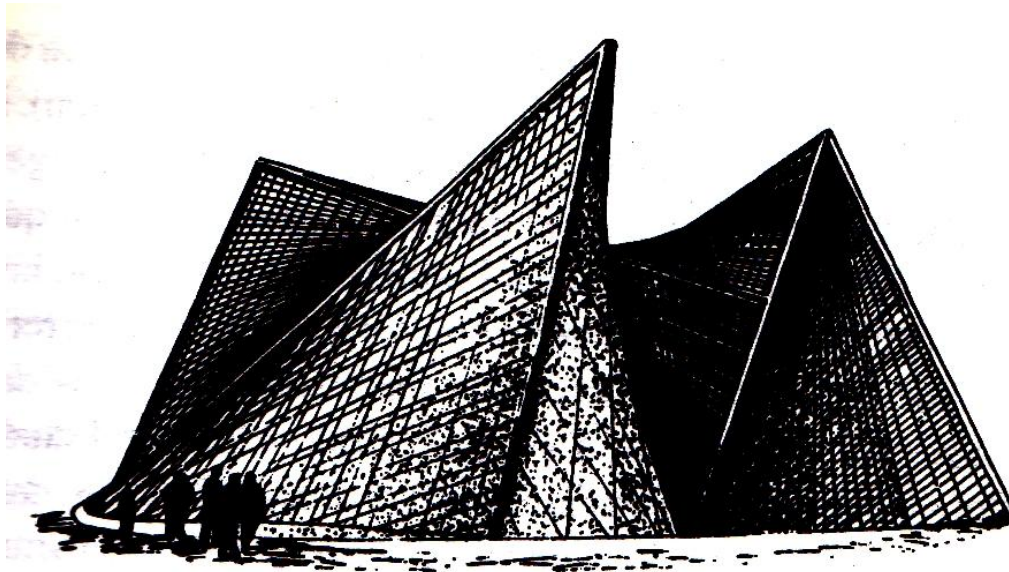


Figura 6. Modelo do pavilhão Phillips

(Figura extraída do livro “Iannis Xenakis” escrito por Makis Salomon em 1996, p.31)

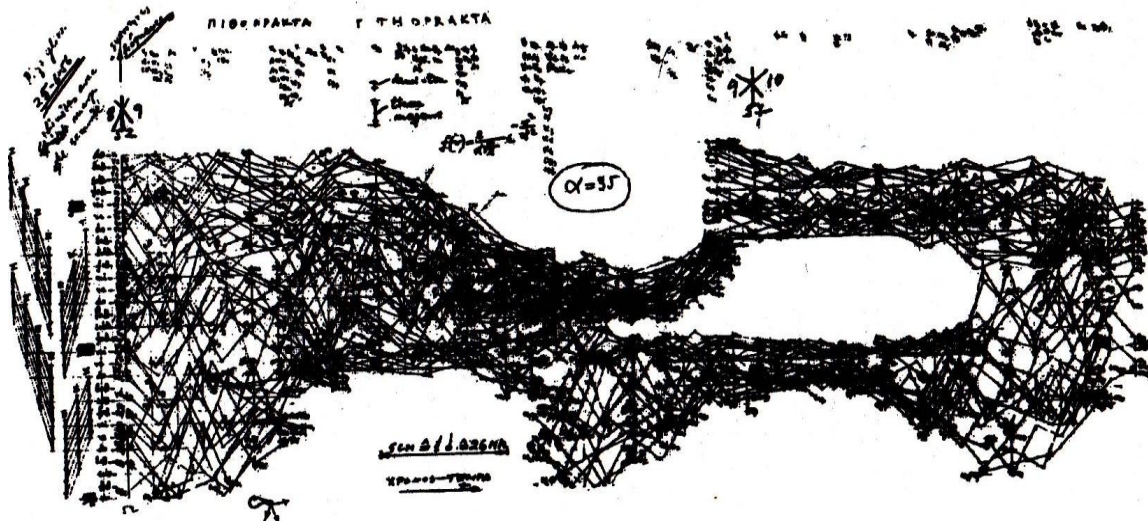


Figura 7. Pithoprakta : gráfico de Xenakis para os pizzicatos-glissandos dos compasso 52-59 (Figura extraída do livro “Iannis Xenakis” escrito por Makis Salomon em 1996, p.28)

Paynter consegue trazer essa e outras formas interdisciplinares de propostas criativas para o âmbito da educação musical, sendo inovador e contribuindo para uma renovação estética e conceitual nesta área.

Para um aluno que está iniciando seus estudos em música, essas relações estruturais interdisciplinares estabelecidas entre comportamentos musicais e outros de áreas de conhecimentos diversos, podem sanar algumas dificuldades encontradas na escuta, performance e criação que a música pós-tonal pode apresentar, pois sua aparente „não estrutura“ nos faz sentir vulneráveis e instáveis. Segundo Paynter, “sentimos-nos perdidos na imensa vastidão da existência e então procuramos evidências de padrões e ordem no cosmos.” (PAYNTER, 1992, p.16)²¹. Ao utilizar estes novos recursos (como os da pirâmide) enquanto ferramenta criativa no ensino musical, Paynter desvela essas estruturas criando „pontes“ de acesso entre o ensino musical e a música contemporânea.

Esta mesma sensação de vulnerabilidade e instabilidade está presente na própria história da música. Nela podemos identificar um ir e vir de momentos onde as estruturas são claramente definidas e passam a ser seguidas quase que dogmaticamente, enquanto outros se fazem mais liberais e experimentais. Como exemplo, citamos o período entre a dissolução do sistema tonal e a criação do sistema dodecafônico. Compositores como Webern e Schoenberg, passaram por uma fase denominada „atonal livre“, quando as estruturas não seguiam nenhum padrão pré-estabelecido, mas eram definidas de peça em peça, de obra em obra.

Em *Pierrot Lunaire*, por exemplo, cada peça ou melodrama tem formações instrumentais diferentes que nunca se repetem e que dão consistência dramática nas novas formas de discurso musical que Schoenberg experimentava. Assim Boulez se refere à liberdade tomada por Schoenberg em *Pierrot Lunaire*:

No que diz respeito à escrita instrumental em si, Schoenberg chega ao ápice de sua invenção e de sua originalidade utilizando uma linguagem livre, organiza-a em função das figuras sonoras de tendência mais ou menos temáticas, empregando, às vezes, ao mesmo tempo, as formas mais severas do contraponto. Estranhamente foi a utilização destas formas o que mais impressionou aqueles que primeiro “registraram” a obra, ou outros fazedores de notícias; não quiseram reter dessa escrita senão seus aspectos mais rigorosos, embora eles estejam longe de predominar na obra. Especialmente em *Pierrot Lunaire*, destaca-se uma plenitude de concepção que Schoenberg não atingirá de novo senão raramente, e também uma utilização perfeitamente coerente

²¹ (T.A.) We feel very lost in the very vastness of existence, and so we look for evidence of patterns and order in the cosmos.”

dentro de sua liberdade de uma linguagem sem funções determinantes, tanto tonais como não tonais (BOULEZ, 1995, p. 316).

Os motivos musicais que Schoenberg emprega em *Pierrot Lunaire* seguem constante variação sem necessariamente haver um retorno e, segundo Pierre Boulez, tal característica faz parte das descobertas morfológicas que permitiram a suspensão definitiva do sistema tonal. “Digamos, antes de mais nada, que as descobertas de Schoenberg são essencialmente morfológicas. Esta progressão evolutiva parte de um vocabulário pós-wagneriano para chegar a uma suspensão do sistema tonal” (BOULEZ, 1995, p.314)”

O dodecafonismo, sucessor do atonalismo livre, vem como uma nova forma de estruturação musical rígida que substitui a fase experimental anterior, trazendo novamente leis e padrões a serem seguidos.

Podemos dizer nos relatos aqui contidos que a história ocidental está construída em um constante ir e vir de momentos de liberalismo sucedidos por momentos de rigidez. Este movimento constante tem relação direta com a teoria do pensamento sistêmico e as pesquisas relativas ao „desenvolvimento humano“ que descreveremos a seguir.

3.3. Urich Bronfenbrenner – processo proximal: um caminho para a aceitação do ‘novo’.

Apesar de as teorias desenvolvidas pelo autor em questão não se referirem diretamente à música considere pertinente integrar nesta dissertação alguns de seus pensamentos. Esta atitude se justifica por dois motivos, a primeira está relacionada ao conceito de „processo proximal“ firmado pelo autor quando na formulação da teoria bioecológica de desenvolvimento-humano e que será exposta neste capítulo. Este conceito é uma das ferramentas que auxiliam na explicação de como se deu o trajeto percorrido pelos alunos para trazerem para seu campo de significação as, aparentemente „estranhas“, sonoridades que utilizamos como material criativo no Projeto Cuiabá Sonora. A segunda justificativa se refere à teoria dos „sistema entrelaçados“ de Bronfenbrenner, cujo quadro de interinfluências, exposto ainda neste capítulo, nos ajuda a compreender como este Projeto agiu dentro da sociedade em que os alunos estavam

inseridos. Além disso, ao atuarmos dentro de um projeto sócio-cultural, projeto este que auxilia no desenvolvimento humano através da arte, devemos estar conscientes de como estamos atuando dentro deste contexto, o que estamos oferecendo e qual a finalidade de nossa atuação dentro deste contexto.

Urich Bronfenbrenner é um cientista do campo de pesquisa do Desenvolvimento Humano, cujas descobertas resultaram em um modelo de inter-relações entre pessoa-pessoa e pessoa-contexto. O termo contexto pode ser entendido aqui como os ambientes em que a pessoa está inserida direta ou indiretamente, formando o que o autor denomina de „sistemas entrelaçados“. A este conjunto de sistemas entrelaçados no qual a pessoa está inserida e através dos quais se estabelece estas inter-relações, o autor denomina modelo Bio-ecológico.

A ciência do desenvolvimento humano lida com alguns conceitos emprestados de outras áreas, entre eles como os conceitos de “sistemas”, “entropia” e “sintropia” que são originários do campo científico da química, e precisam ser esclarecidos antes de entrarmos na descrição da teoria Bio-ecológica desenvolvida por Urich Bronfenbrenner.

Um sistema para existir precisa estar em desenvolvimento. Se ele para de se desenvolver ele morre. Tudo pode ser um sistema, contanto que esteja se desenvolvendo, desde um grão de areia até o universo. O desenvolvimento de qualquer „sistema“ – entre eles, os seres vivos - se dá através do equilíbrio entre dois tipos de movimento: entropia e sintropia. A entropia é um movimento ativo e busca o desequilíbrio do estado em que um sistema se encontra na tentativa de gerar um novo. A sintropia é um movimento passivo e busca retornar ao estado em que este sistema se encontrava antes de haver qualquer tipo de desequilíbrio, geralmente despertado pela inserção de um elemento novo neste sistema. Um „ser“, ou um „sistema“ para se desenvolver, precisa criar um equilíbrio entre estas duas forças entrópicas e sintrópicas, entre a expansão e a retração, entre o caos e a ordem, entre a segurança e a liberdade. Como nos diz o pesquisador Paulo Castagna:

Para garantir a vida, um organismo necessita forçosamente estabelecer um equilíbrio entre a entropia e a sintropia, que sempre estarão atuando conjuntamente em qualquer sistema vivo. Excesso de entropia leva o organismo à degradação e morte, enquanto excesso de sintropia leva o organismo a uma rigidez organizacional que dificulta ou impede as modificações necessárias à sua regulação com o meio ambiente ou com outros seres vivos. (CASTAGNA, 2012, p.11)

No sistema bioecológico proposto por Bronfenbrenner, as relações estabelecidas entre pessoa-pessoa e pessoa-contexto criam camadas de sistemas que se desenvolvem e desenvolvem o indivíduo de maneira interdependente. São forças que atuam continuamente, criando micros, médios e macro sistemas. Assim, o autor define cinco sistemas que são simultaneamente influenciados uns pelos outros na formação do indivíduo, a saber: o microsistema, o mesossistema, o exossistema, o macrossistema e o cronossistema. O microsistema é o ambiente imediato em que a pessoa está contida, ou seja, a família, a casa e os entes mais próximos, a vizinhança, a escola, a igreja, o local de trabalho. Assim Bronfenbrenner define o microssistema:

[...] um padrão de atividades, papéis e relações interpessoais experienciados pela pessoa em desenvolvimento em um dado ambiente onde estabelece relações face a face com características físicas, sociais e simbólicas específicas que convidam, permitam ou inibam seu engajamento, sustentando atividades progressivamente mais complexas em um contexto imediato (apud BRONFENBRENNER & MORRIS, LERNER, 2011, p. 26).

O mesossistema é a interação entre dois microssistemas quaisquer, como exemplo, a escola e a casa; o exossistema é o ambiente no qual a pessoa não está inserida diretamente, mas que influencia os ambientes imediatos no qual se encontra, como os órgãos do governo, o sistema educacional, o comércio e indústria, os meios de comunicação; o macrossistema engloba todos os outros e diz respeito aos padrões culturais, crenças dominantes, ideologias; e por último, o cronossistema refere-se ao efeito do tempo sobre todos os sistemas.

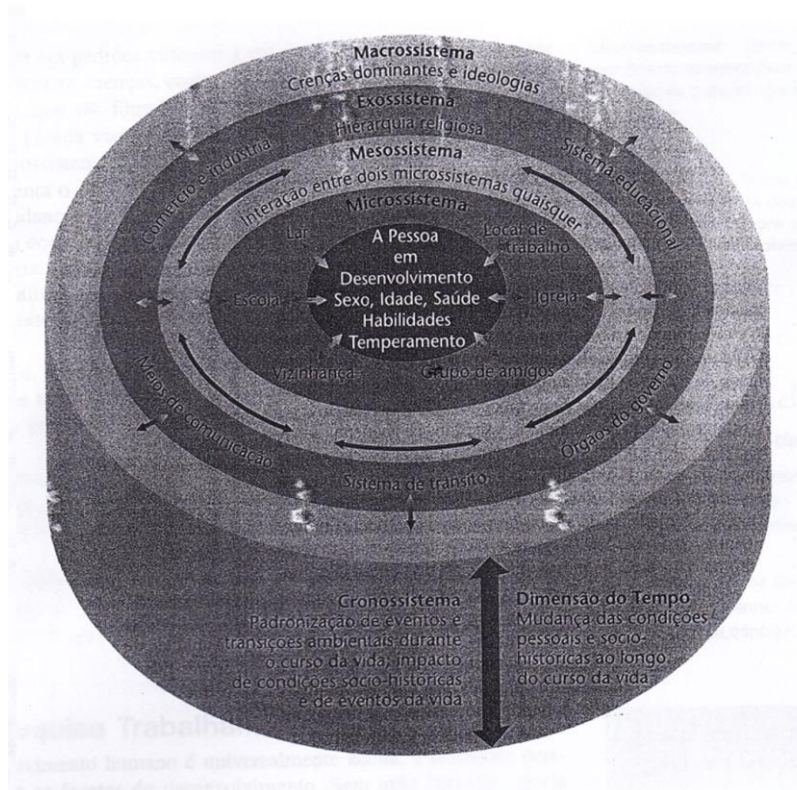


Figura 8. o modelo bioecológico

(Figura extraída do livro “Desenvolvimento Humano” de PAPALIA, Diane; OLDS, Sally Wendkos; FELDMAN, Ruth Duskin. 2010, p. 42)

A figura acima representa os cinco sistemas do modelo Bio-ecológico, proposto por Ulrich Bronfenbrenner, e suas inter-relações. Diane Papalia, uma das pesquisadoras desta área cujo livro denominado “desenvolvimento humano” é bastante didático, descreve a figura que deve ser imaginada como se as paredes de cada cilindro fossem permeáveis umas as outras, permitindo que seus „fluidos” circulem livremente:

Os primeiros quatro sistemas são como cilindros ociosos que se ajustam uns aos outros, envolvendo a pessoa em desenvolvimento. O quinto, o cronossistema, acrescenta a dimensão do tempo. A figura acima mostra o que veríamos se fizéssemos um corte transversal nos cilindros encaixados. Considere que os limites entre os sistemas são fluidos; embora separemos os vários níveis de influência para efeito de ilustração, na realidade eles interagem continuamente (PAPALIA, 2010, p.42).

No centro desta figura existe a Pessoa que “não é meramente uma resultante do desenvolvimento, mas alguém que também molda esse desenvolvimento por meio de suas características biológicas, ecológicas, seus talentos, habilidades, deficiências e temperamento” (PAPALIA, 2010, p.41).

Entre os diversos mecanismos primários que atuam no desenvolvimento humano interessa-nos compreender o que Bronfenbrenner denomina de „processo proximal“. Este pode ser entendido como o processo percorrido pela pessoa a fim de trazer para perto o que está distante, tornar familiar o que é estranho. Este processo exige do indivíduo um equilíbrio dos movimentos „entrópicos e sintrópicos“, movimentos estes desencadeados quando um elemento novo é introduzido em um dado sistema. Este equilíbrio é fundamental para que haja um desenvolvimento saudável do sistema, proporcionado por um processo de assimilação e aceitação do „novo“. Pois, se o sistema não se abre para novos elementos, ele não se desenvolve, mas, ao mesmo tempo, se ele se mantém inteiramente aberto ao novo ele não é capaz de incorporá-lo e o sistema, no lugar de se desenvolver, se rompe.

Segundo Bronfenbrenner, para que o processo proximal seja efetivo são necessários três tipos de propriedades da pessoa: disposições (responsáveis por sustentar o processo proximal, de levá-lo adiante); recursos bioecológicos (capacidades, experiências, habilidades, conhecimento); demanda (está relacionada ao contexto social em que ocorre o processo proximal. A sociedade pode fomentar ou interromper o processo, pode torná-lo convidativo ou repulsivo). Segundo o autor, “quando o componente Pessoa do modelo bioecológico é expandido desta forma, o resultado é uma rica compreensão do sistema ecológico (contexto) no qual o desenvolvimento da pessoa é consolidado.” (BRONFENBRENNER, 2011, p.26).

Em última instância, quando estamos trabalhando com educação, com transmissão de conhecimentos, estamos constantemente inserindo novos elementos dentro destes sistemas que são responsáveis pelo desenvolvimento da Pessoa, por isso a importância de estarmos conscientes da nossa atuação. Reflexões como essas que se seguem são importantes no processo de avaliação das práticas e teorias educativas: Em qual sistema estamos inseridos? Quais sistemas estão sendo influenciados direta e indiretamente? Para onde está apontado o desenvolvimento gerado pela inserção da prática que estamos oferecendo?

Outro importante apontamento sobre a teoria do desenvolvimento humano é que um ser somente é capaz de se desenvolver se ele mesmo estiver disposto, ninguém pode forçar o desenvolvimento do outro, neste sentido, o processo de ensino tem que trazer ao indivíduo um desejo pelo novo, um desejo de aprender caso contrário é uma educação sem propósito. Além disso, quando uma pessoa oferece a outra uma

possibilidade de desenvolvimento, ela também está se desenvolvendo, existindo assim um compartilhamento desta possibilidade.

Os relatos e conceitos aqui expostos foram capazes de subsidiar e fundamentar esta pesquisa, contribuindo imensamente para a discussão de resultados que se segue.

CAPÍTULO IV

Discussão de resultado e considerações finais

4.1. Como se deu o processo de significação no Projeto Cuiabá Sonora

Para analisar e avaliar os resultados pedagógicos obtidos nas atividades realizadas no Projeto Cuiabá Sonora foi de extrema importância a realização desta pesquisa-ação que se pautou na leitura de textos dos pesquisadores Lucy Green, Christopher Small, Ulrich Bronfenbrenner, Murray Schafer e John Paynter e nas anotações constantes do meu diário de campo que trouxeram à tona informações pedagógicas importantes. Ela também avaliou as intervenções que eu e o compositor Sergio Kafajian realizamos no decorrer do curso, remodelando-o de forma a atender as necessidades do grupo. Os depoimentos verbais dos participantes também serviram de registro de análise.

Acredito que a partir desta pesquisa, o projeto realizado na cidade de Cuiabá, tomou dimensões pedagógicas antes inexistentes e que as ferramentas metodológicas utilizadas na elaboração deste trabalho me propiciaram um agir docente que fundiu num só escopo, a prática pedagógica, a teoria e a pesquisa. Ao terminar esta pesquisa considero que cresci no meu modo de atuar docente, além de trazer para a Universidade o que o pesquisador e filósofo Antonio Joaquim Severino relata com tanta propriedade:

Na Universidade, ensino, pesquisa e extensão efetivamente se articulam, mas a partir da pesquisa, ou seja, só se aprende, só se ensina, pesquisando, só se presta serviços à comunidade, se tais serviços nascerem da pesquisa. O professor precisa da prática da pesquisa para ensinar eficazmente; o aluno precisa dela para aprender eficaz e significativamente; a comunidade precisa da pesquisa para poder dispor de produtos do conhecimento; e a Universidade precisa da pesquisa para ser mediadora da educação. [...] Daí a necessidade e validade da exigência dos Trabalhos de Conclusão de Curso, na medida em que eles estarão envolvendo os alunos nos procedimentos concretos da pesquisa. Além de eventual contribuição de seus conteúdos, esses trabalhos serão válidos exercícios da prática da pesquisa (SEVERINO, 1996, p. 63)

Embora tenha discutido e analisado no decorrer de todo o texto, o trabalho pedagógico produzido no Projeto Cuiabá Sonora, inicio este capítulo descrevendo parte do depoimento verbal concedido pela violinista Carol Kelly, de 18 anos, *spala* da Orquestra Jovem do Mato Grosso, registrado no DVD Cuiabá Sonora - Criações

musicais a partir dos Sons da Paisagem (vide anexo), com o intuito de demonstrar que parte dos objetivos pretendidos na pesquisa foram atendidos e que o trabalho produzido por mim e por Sergio Kafejian, de alguma forma trouxeram aos participantes um aprimoramento musical, o aumento da criatividade artística e atenderam as suas expectativas socioculturais, trazendo a tona o seu cotidiano e suas vivências musicais anteriores a este processo pedagógico. Vejamos o relato abaixo:

A música contemporânea desenvolvida por paisagem sonora traz um pouco mais para nós músicos esta oportunidade de estar criando e reproduzindo sons que nós mesmos ouvimos no dia a dia, e isso vai instigando certa preocupação com o nosso estudo, pois é uma música nova [...] Quero frisar que se este projeto voltar para cá de novo, nós vamos aceitá-lo com muito carinho [...] Mudou muito minha forma de tocar, até mesmo por que „rola“ umas coisas que não são habituais, por exemplo, improvisar Haydn é diferente de você improvisar com os sons que você está ouvindo no dia a dia, e isso me fez, de uma maneira muito grande, imaginar mesmo a paisagem de Cuiabá. [...] Quando eu vou tocar Mozart, por exemplo, é outro mundo, mas quando você toca aquilo que você está vivenciando é uma experiência muito maior, você está vivendo aquela situação, você sabe que é na sua cidade. Por exemplo, choveu ontem, tocar isso é muito mais gostoso, mais prático do que adentrar em outro mundo, que para mim é muito mais difícil, se eu vou tocar Mozart. O mundo de Mozart é outra história, tem as mulheres de grandes vestidos, os homens com aquelas perucas, aquelas danças todas ensaiadas e o mundo atual não é bem assim, estamos sempre andando de ônibus, viajando para as proximidades, para a Chapada (Chapada dos Guimarães), todas estas paisagens, nós estamos vivenciando elas, então isso dá uma certa facilidade e também mostra como podemos adentrar num outro mundo (KELLY, depoimento verbal)

Podemos deduzir neste depoimento que a experiência musical vivenciada por esta violinista não foi de repulsa, nem tão pouco alienada. Dentro do quadro de significações de Green, podemos levantar a hipótese de que através do trabalho com os sons da Paisagem Sonora conseguimos trazer significação para os sons intrassônicos dessa “nova música” que Kelly cita em seu depoimento. Os *pizzicatos* aleatórios seguidos pelos *glissandos* ascendentes e descendentes que poderiam ser elementos estranhos, sem nenhum significado, tornaram-se elementos que se constituíram em uma estrutura maior muito conhecida: a Paisagem de Cuiabá ao som da chuva. Os acordes „estranhos“ repetidos numa única pulsação por toda a orquestra, que aos poucos vão se transformando e traçando um caminho ascendente, é o canto do “pássaro da manhã”. Em seguida uma única nota emitida pela flauta nos faz decolar “no grande anfiteatro erosivo do Rio Paciência”. Todas estas referências sonoras e imagéticas, muito comuns ao cidadão de Cuiabá, podem ter sido responsáveis por construir uma ponte de acesso

para que novos elementos sonoros fossem introduzidos dentro do „campo“ de significações dos participantes.

Esta peça denominada “Pássaro da manhã no grande teatro erosivo do Rio Paciência” (vide faixa respectiva no DVD em anexo) é a organização de vários materiais musicais elaborados e trabalhados durante 3 (três) meses junto a Orquestra Jovem do Mato Grosso. A macroestrutura final foi elaborada por Kafejian, no entanto, todo este processo de elaboração foi acompanhado pelos integrantes da Orquestra que foram pouco a pouco se familiarizando com novos materiais musicais e novas formas de organização. Durante os ensaios foram experimentadas diversas combinações destes materiais, o que fez com que os músicos percebessem o potencial expressivo de cada um deles, bem como o potencial expressivo decorrente das diferenças entre eles.

Podemos imaginar qual teria sido o tipo de experiência musical vivenciada pelos participantes se chegássemos com uma partitura pronta, repleta de materiais musicais e construções sonoras que fossem estranhas a eles. Provavelmente a experiência musical que eles estabeleceriam com esta música estaria muito mais próxima daquela relatada por Lucy Green em que uma jovem, ao tocar a abertura 'Mondestruncken' do "Pierrot Lunaire" de Schoenberg, não identifica as relações entre os materiais (repetições e variações do motivo principal) e por isso diz que a peça lhe pareceu caótica e obscura, ou seja, segundo Green ela teve uma experiência musical alienada.

Outro procedimento utilizado no Projeto Cuiabá Sonora que acreditamos ter trazido significado para novos materiais e organizações sonoras, foram os processos de transformações de eventos sonoros em objetos sonoros e de objetos sonoros em objetos musicais (ver cap II). Esse processo ocorreu em várias ocasiões, citarei aqui a mais representativa que se refere à atividade realizada no 2º encontro com o Grupo de Sopros (ver cap. II). Os materiais ali apresentados eram figuras que os participantes já tinham familiaridade e que dentro de uma música tradicional podemos traduzir como dinâmicas (crescendos e diminuendos; fortes e fortíssimos; piano e pianíssimo, etc...). Entretanto, neste exercício, ao isolá-los dos contextos musicais tradicionais, eles se tornaram objetos sonoros para servirem de matéria prima para os processos de criação. Ao manipulá-los, os alunos iniciam um processo de organização no qual os objetos são inter-relacionados a partir de oposições, variações, repetições, sempre em função de suas características sônicas.

Se para Green “o significado intrassônico está relacionado à capacidade do indivíduo de identificar as relações estabelecidas pelos elementos musicais contidos dentro de um discurso sonoro” (GREEN, 1997, p.28) então a atividade descrita acima pode vir ao encontro desta afirmativa. Acredito que através deste processo de criação podemos expandir o campo das significações do aluno, oferecendo-lhe ferramentas para identificar essas relações tanto dentro do discurso musical que ele mesmo constrói (no processo de criação), quanto em outros externos a ele (na performance e na escuta). O depoimento oral concedido pelo saxofonista Janderson Marques (ver DVD em anexo), aluno do Instituto Ciranda e participante do Projeto Cuiabá Sonoro, exemplifica como este processo de significação pode se dar no campo da escuta:

Foi muito bom, eu gostei bastante, é uma coisa diferente. A gente não está acostumado a ver isso (se referindo ao Projeto). Foi uma „coisa“ bem legal, bem contemporânea. Isso me trouxe uma „coisa“ mais viva, mexeu comigo quando eu estava conversando com o Sergio falando que ouvindo a Orquestra (durante o concerto) eu me arrepiava todo. Eu nunca tinha ouvido falar nisso „Imagem sonora“ (se referindo ao termo Paisagem Sonora“). Eu nunca imaginava a gente poder ouvir um ruído ou um barulho de alguma coisa e passar para o instrumento (MARQUES, depoimento oral, 2009)

Neste depoimento, quando Janderson diz que ao escutar a Orquestra tocando ficou “todo arrepiado”, podemos inferir que ele, assim como a violinista Carol Kelly, não estava tendo uma experiência musical de repulsa, pois não costumamos ter este tipo de reação física (ficar arrepiado) a determinado estímulo, se não estamos vivenciando-o positivamente. Neste sentido, podemos dizer que os processos de significação se estendem não somente em relação à criação e à performance, mas também em relação à escuta, trazendo a importância deste Projeto não somente para o âmbito de instituições e escolas técnicas formadoras de futuros músicos, mas também, para aquelas formadoras dos futuros apreciadores de música que poderão expandir suas possibilidades de „celebração“ da experiência musical.

Outro fator que interfere na experiência musical refere-se ao significado delineado, ou seja, as delimitações sociais que permeiam a aceitação ou a negação de determinado estilo musical. Neste sentido, pelo fato de o Projeto estar focado na música erudita de concerto e a Instituição (o Instituto Ciranda) que nos recebeu também ser da mesma área, ou seja, fomentadora da música erudita, com o foco voltado para a formação de instrumentistas de orquestra, não encontramos nenhuma dificuldade inicial

de estabelecer relações positivas nessa construção social. No entanto, mesmo estando dentro do campo da música erudita, trazíamos uma gramática nova, aparentemente complexa, um trabalho baseado em formas aparentemente „estranhas“ e distantes; o que poderia gerar, com o passar do tempo, um „estranhamento“ e um distanciamento social entre nós e os participantes das atividades.

Vale citar alguns fatores que podem ter quebrado este distanciamento: o fato de eu, além de trabalhar como assistente pedagógica no Projeto, ter sido uma das integrantes da OEMT (Orquestra do Estado do Mato Grosso), onde alguns alunos e todos os professores do Instituto Ciranda fazem parte e ter com eles viajado em tournée pelo Estado, criando uma relação de cumplicidade e confiança; o fato de estarmos residentes em Cuiabá durante os três meses de trabalho, onde freqüentávamos ambientes em comum de maneira informal e cordial, trocando informações e conhecimento fora da relação formal que poderia se estabelecer entre professor e aluno.

Além disso, eu e Kaféjian passávamos todos os dias no PC, estando em contato com os alunos não só durante os encontros, mas durante todos os períodos dos dias. Éramos verdadeiramente artistas em residência. Isto possibilitou um contato muito mais próximo e muitas foram às ocasiões em que os alunos nos procuravam para conversar, tirar dúvidas e mesmo para comentar as suas impressões.

O depoimento verbal do jovem aluno de clarineta do Instituto Ciranda, Francisley de Campos, exemplifica esta relação:

Fui o único aluno do „Ciranda“ que passou de segunda a sexta ao lado dos dois (se referindo-se a mim e ao compositor Kaféjian), isto é, estudando. Eu ia para uma sala e ela para outra e eu ficava ouvindo ela tocar. Tinha um repertório de música contemporânea muito difícil, aí teve uma hora que eu estava estudando e ela tocando. Eu parei só para ouvir aquilo ali e aí fui tentar imitar (CAMPOS, depoimento verbal, DVD em anexo)

Importante citar que este jovem passava todos os dias no Ciranda, pois seus pais tinham se mudado de cidade e ele permaneceu em Cuiabá sob os cuidados do coordenador pedagógico da Instituição.

1. Uma nova visão sobre o conceito de ‘música’

Ao alinhar criativamente as propostas pedagógicas do Projeto às conquistas sonoras da música contemporânea pudemos oferecer uma nova visão do conceito de música. O que pode ser a música? Segundo Christopher Small música não é um objeto, mas sim, uma ação, uma atividade ou um processo: “A natureza básica da música não reside em objetos, em obras musicais, mas sim nas ações, no que fazem as pessoas. Compreendendo o que fazem as pessoas quando fazem parte de um ato musical, podemos começar a compreender a natureza da música e sua função na vida humana” (SMALL, 1999. p.3)²².

Neste sentido, ao introduzir um novo material musical através do processo de criação coletiva, baseado na prática de ouvir e tocar juntos, trouxemos alguns novos conceitos do que é „música“ para o campo da ação, para o campo do „fazer musical“.

Se tivermos o objetivo de investigar a „música“, seus conceitos e suas possibilidades do „fazer“, acredito que a melhor maneira seja através do próprio „ato“ de fazer música, sendo que esta prática só se dá coletivamente, seja escutando, tocando ou ouvindo. Se nos debruçamos sobre uma partitura para analisá-la ou sobre a história de vida dos compositores, estaremos adquirindo informações sobre a música, mas pouco saberemos sobre o que é música realmente. Como nos diz Paynter: “Inevitavelmente, o fato é, que o acesso a música é sensorial e subjetivo. Informações relacionadas a ela podem prover um suporte, mas por ela mesma e divorciada da „inteligência dos sentidos“, tem pouca relação com a arte e com a realidade da experiência musical.” (PAYNTER, 1992, p.13)²³.

Em uma das atividades realizadas no Projeto a proposta era nos ater durante algum tempo ouvindo alguns sons, como por exemplo, o de máquinas de uma fábrica de tecidos ²⁴, ou o de sapos em uma lagoa²⁵. Depois de algum tempo ouvindo estes sons, com a atenção voltada para seus comportamentos, partíamos para um processo de

²² (T.A.) La naturaleza básica de la música no reside en objetos, obras musicales, sino en la acción, en lo que hace la gente. Sólo entiendo lo que hace la gente cuando toma parte en un acto musical podemos empezar a comprender la naturaleza de la música y su función en la vida humana. Pero, cualquiera que sea esa función, cierto es que, primero, tomar parte en actos musicales es central para nuestra humanidad misma, tan importante como tomar parte en actos del habla.

²³ (T.A.) Unavoidably, the central fact about music is that the access to it is sensory and subjective. Related information can provide support but, on its own and divorced from “the intelligence of feeling”, has little to do with art and the reality of musical experience.”

²⁴ Ver cap.II item 2.1.3. “O Trio de Saxofones” exercício 3.

²⁵ Ver cap.II item 2.1.1. “O Grupo de saxofones” 5º encontro.

recriação dos mesmos. Diminuíamos o volume dos sons no aparelho e explorando os nossos instrumentos tentávamos imitá-los.

Esta atividade por si só já é uma experiência musical criativa relacionada ao que Green denomina de escuta intencional (ver cap.III item 1) na qual escutávamos com a intenção de compreender o comportamento intrassônico daqueles sons para utilizá-los como material musical de criação. Desta forma expandíamos o conceito da palavra „música“ para além de organizações harmônicas, melódicas e rítmicas os quais tradicionalmente servem de desenvolvimento dramático do sistema tonal. A organização dos novos materiais sonoros como ruídos, texturas, amplitudes, freqüências e durações foram incorporados ao conceito de música, na prática que Murray Schafer denomina „ouvir-analisar-fazer“ (ver cap.II, item 2.1.3) “Como músico prático, considero que uma pessoa só consiga aprender a respeito do som produzindo som; a respeito da música, fazendo música” (SCHAFER, 1992, p.68). Ainda a este respeito Paynter comenta: “Música não são colcheias e semicolcheias. Não são pontos em um papel: música são „sons“. Os sons vêm primeiro e existem muitos caminhos para criar música sem nunca precisar escrevê-la em papel” (PAYNTER, 1972, p.9).²⁶

Durante o processo de ensino e aprendizagem desenvolvido no Projeto nós nos preocupávamos em trazer primeiramente a prática da escuta e do „fazer“. Este fazer iniciava-se com a recriação do que estava sendo escutado e a improvisação dirigida (cap.II, item 2.1.1.) e aos poucos iniciávamos um processo de notação que se originava colaborativamente. Por exemplo, podemos observar que as partituras das músicas “O ventilador, o pássaro e a Camareira” e “Planície três quedas e lago” (Ver anexos 2 e 3) representam de maneira muito pouco precisa, o que está sendo executado (vide as faixas respectivas a cada música no DVD em anexo) pois são apenas uma lembrança daquilo que os músicos (alunos) já sabem, tendo sido eles mesmos os criadores da gramática construída neste discurso.

Ao escutar a faixa do DVD que corresponde à música “Planície, três quedas e lago” acompanhando-a com sua partitura (anexo 3) podemos notar que muito pouco do que está sendo tocado está representado no papel, além disso, na montagem do espetáculo decidimos acrescentar uma introdução, utilizando alguns dos elementos que constituem a peça como: ruído de chaves, sons eólicos e escalas. Esta introdução é realizada pelo Trio de saxofones e pelo Coletivo de Sopros (integrado por crianças de

²⁶ (T.A.) “Music isn’t crotchets and quavers. It’s not dots on paper: it is *sounds*. The sounds come first and there are many ways of creating music without ever writing it down.”

08 a 12 anos) que se colocaram em volta do público, criando uma espacialização do som que nos traz a sensação de que estamos mergulhados em uma Paisagem Sonora”, onde os sons não são unidirecionais, mas nos envolvem por todos os lados. Vale notar que esta introdução é também resultado das atividades realizadas com o Coletivo de Sopros no nosso 4º encontro (ver cap. II) e não possui notação.

Ao final foi incorporado também um solo de saxofone baseado no som de um carro velho enguiçado que os alunos desenvolveram quando trabalhávamos com o processo de “escutar-analisar-fazer”. Podemos notar que a gramática utilizada neste solo de saxofone faz parte do universo de improvisação *„jazzística“* ao qual eles têm bastante familiaridade, no entanto, os novos elementos musicais utilizados na construção da peça foram também empregados pelo aluno que os incorporou, trazendo-os para dentro de seu campo de significação.

Este Grupo, o „Trio de Saxofones“, se aproximou muito do que Green descreve como maneira informal de aprendizagem (ver cap. III, item 3.1), pois, estes músicos estavam muito mais ligados ao campo da música popular onde já estão habituados às práticas da improvisação e de „tirar músicas de ouvido“. Por exemplo, ao colocar o som de máquinas para que escutassem com o objetivo de imitá-los, os deixávamos bastante a vontade pesquisando e explorando meios de transformar aqueles sons em „objetos sonoros“, para que depois servissem como materiais para a construção de discursos musicais. Assim eles conversavam entre si, faziam sugestões uns aos outros e tocavam juntos experimentando novas formas de incorporar aqueles „novos“ sons expandindo seus conceitos de música.

1. A introdução do ‘novo’ e o desenvolvimento humano

Outro depoimento foi importante para avaliar o resultado das ações pedagógicas produzidas no Projeto Cuiabá Sonora para além da sala de aula.

Pude observar que foi um Projeto maravilhoso, grandioso e que tem um significado tão grande para Cuiabá, para a Capital e para nosso Estado, como o músico disse (se referindo a Kafejian), que ele ficou aqui três meses desenvolvendo um laboratório com o „Projeto Ciranda“, com os meninos que estudam música, trazendo toda uma linguagem contemporânea, traduzindo sons, desenvolvendo novas possibilidades de tocar com os instrumentos, além disso, eu acredito que são novas possibilidades de linguagem, novas possibilidades de desenvolvimento desses meninos enquanto artistas, de poder visualizar e vislumbrar que eles podem ir muito além do que simplesmente pegar uma

partitura e tocar, eles podem também interagir com o ambiente com o cenário onde eles estão, captar isso, transformar isso. Aí é que está o grande „lance“ da arte, é você poder interferir, é você poder conduzir e desenvolver uma pesquisa, então isso tem uma riqueza tão grande que a gente precisa ter a dimensão deste projeto. Pudera todos os lugares tivessem esta oportunidade, eu acho que Cuiabá precisa aproveitar isso e com certeza este projeto vai fazer a diferença na vida destas pessoas, para o resto da vida e para as pessoas que ouvirem também. Isso vai tocar a alma das pessoas e a vida das pessoas. Acho que o nosso músico é um captador de sons, transforma-os em música e alimenta a alma (Depoimento cedido por Magda, produtora cultural em Cuiabá. Vide faixa “depoimentos” no DVD em anexo).

Este depoimento de uma pessoa que estava assistindo ao concerto demonstra que ao sairmos das salas de aula e levarmos o resultado das pesquisas para serem usufruídas como „arte“ pela comunidade, nos deslocamos do microssistema para o mesossistema (ver cap. III, item 3.3.). Ou seja, as atividades e os relacionamentos desenvolvidos por todos os participantes do Projeto no dia a dia dentro do Instituto Ciranda foram transpostos para um outro ambiente, onde outras pessoas passaram a interagir e a se relacionar. Como todos os sistemas da teoria bioecológica são entrelaçados e se interinfluenciam, supomos também, que a Pessoa, que se encontra no centro desta figura de sistemas (ver fig.8 cap.III) esteja sendo influenciada, bem como está influenciando todos os outros sistemas.

Neste depoimento Magda cita ainda que esse projeto trouxe “novas possibilidades de desenvolvimento para os alunos”. Eu, pessoalmente ao estar vivenciando e me relacionando diariamente com essas pessoas, acredito que ela tenha razão, mas será que ao estar presente no concerto e vivenciar a experiência musical como ouvinte ela pôde „sentir“ e „notar“este desenvolvimento? Aparentemente sim.

Se nos voltarmos para a teoria descrita no capítulo III onde o desenvolvimento é gerado pelo equilíbrio entre duas forças antagônicas, entropia e sintropia, podemos dizer que o elemento novo gera o desequilíbrio necessário para o desenvolvimento, no entanto, ele precisa de alguma forma, ser absorvido e acomodado para que se estabeleça novamente a ordem no caos. No caso do Projeto Cuiabá Sonora acredito termos colaborado de alguma forma no desenvolvimento humano dos participantes, pois através da música introduzimos „novos“ elementos dentro do campo de habilidades e capacidades da pessoa. Estas habilidades e capacidades não se referem apenas ao fazer musical, mas sim às sensibilidades perceptivas que esta prática pode despertar, ou ainda, uma percepção mais ampla do contexto em que vive. Como exemplo, podemos nos referir ao depoimento da violonista Carol Kelly, citado no início deste capítulo, quando

ela demonstra o quão distante o contexto de „Mozart“ pode estar do contexto em que ela vive.

Neste sentido é interessante ressaltar que ao trabalhar com materiais musicais muito próximos do cotidiano, como os sons que escutamos diariamente, os alunos perceberam o quão distante está o „contexto“ de alguns compositores, como o de W. A. Mozart, do „contexto“ deles e que aquilo que parecia distante (os „novos“ sons), na verdade estava mais próximo.

Os „processos proximais“ (ver cap III item 3.3.) que ocorrem na pessoa em desenvolvimento, são capazes de trazer esses contextos distantes (como o de Mozart) para os ambientes mais próximos, no entanto, existem alguns fatores que influenciam na direção e na força deste processo, a saber: disposições (relaciona-se as vontades e as necessidades da pessoa), recursos bioecológicos (são as capacidades, experiências, conhecimentos e habilidades da pessoa) e, por último, a demanda (como a sociedade pode fomentar ou interromper este processo).

Richard Lerner, ao se referir às contribuições da Teoria Bioecológica de Bronfenbrenner defende que: “quando o componente Pessoa do modelo bioecológico é expandido desta forma, o resultado é uma rica compreensão do sistema ecológico (contexto) no qual o desenvolvimento da pessoa é consolidado (LERNER, 2011, p. 26)”.

Levando estes fatores em consideração e acreditando que em última instância o que pretendemos com a música é cooperar com o desenvolvimento da pessoa e não apenas com o desenvolvimento da música em si. Acredito que poderia ser uma grande contribuição trazer estes três fatores do processo proximal para a área da educação musical, ou seja, primeiramente observar a „disposição“ da pessoa em aprender e se desenvolver através da sensibilização auditiva, em segundo lugar, observar quais capacidades e habilidades a pessoa já possui, e em terceiro lugar a sociedade (desde governos até as pessoas próximas) deve fomentar este processo incentivando esta ação.

Uma questão que podemos levantar em relação ao processo de significação é a seguinte: Será que somos capazes de apreciar, ou executar músicas com as quais não temos nenhuma familiaridade sem que a experiência musical seja de alienação?

Eu responderia que sim, pois através de atividades constantes ligadas a processos de significação, adquirimos rapidez em identificar e absorver novos significados, o que nos faz mais abertos às novas maneiras de experimentar a música. Assim como treinamos nossas habilidades e capacidades manuais e cerebrais, treinamos

também nossas capacidades e habilidades em compreender e se relacionar com o „novo“. A arte deve atrair e despertar seus participantes para uma aventura, assim como nos atrai um passeio por caminhos que nunca trilhamos anteriormente. Quando isso acontece, nossa percepção do mundo aflora numa lembrança de nossas necessidades mais ancestrais onde as funções dos nossos sentidos eram muito definidas e sem os quais não sobreviveríamos.

O ser humano sempre teve e acredito que sempre terá necessidade de se expressar. Podemos notar a existência de formas diferentes de expressão em qualquer cultura de qualquer sociedade. Qual é nossa reação ao nos depararmos com uma paisagem nova e sublime após subirmos arduamente uma grande montanha, ou nos depararmos com a imensidão do oceano quando estamos sobrevoando-o? Um artista não consegue viver sem expressar as sensações que resultam das nossas relações com o ambiente.

Ao me debruçar sobre o material gerado no Projeto Cuiabá Sonora, com a intenção de investigar sobre a possibilidade de termos proporcionado expandir as capacidades criativas dos alunos, verifiquei que a prática musical aplicada desta forma pode trazer benefícios humanos e sociais. Desta forma, acredito que as Instituições de ensino musical no Brasil poderiam incluir estas práticas criativas que auxiliam a alinhar a educação musical com a música que se tem feito hoje, e que é o reflexo das relações entre o artista e seu ambiente.

Acredito ainda que não podemos refletir sobre os caminhos da educação musical sem antes refletirmos sobre o que é música e para que ela serve. Talvez não possamos chegar a conclusões precisas sobre o significado da música, mas podemos chegar a conclusões sobre o que “não é música”. Segundo as referências teóricas citadas, música não é um objeto, mas sim uma ação, um processo, e “inevitavelmente, o fato é que o acesso a música é sensorial e subjetivo. Informações relacionadas a ela podem prover um suporte, mas por ela mesma e divorciada da „inteligência dos sentidos“, tem pouca relação com a arte e com a realidade da experiência musical” (PAYNTER, 1992).

Esta pesquisa investigou as possibilidades de inserir as práticas contemporâneas no ensino musical através do processo de criação. No entanto, acredito que não necessariamente o docente precise utilizar as sonoridades da música contemporânea para trabalhar com processos criativos, pois este é um procedimento que se mostra eficaz na transmissão de conhecimento e na expansão das capacidades e habilidades musicais. O que se propõe é que a música seja transmitida como uma prática, como uma

ação, como algo que as pessoas fazem através da experiência vivida, através da experimentação e não como um objeto de estudo, como se fosse uma peça de museu. As informações são importantes e muitas vezes podem nos estimular a conhecer mais sobre músicos e sobre a história da música, no entanto, as informações não podem estar distanciadas da “experiência musical”. A experiência depende do fazer criativo, do experimentar, que leva ao inventar e que estimula o saber „sensível”. A experiência musical vai além de interpretar ou compor, ela se estende também à escuta. O ouvinte ativo está agindo criativamente, ele se projeta na música, como se ele mesmo estivesse criando-a e esta é uma relação fundamental entre o executante e o espectador, ambos se entregam no percurso traçado pelo discurso musical. Sendo assim, o verdadeiro artista não necessariamente é um grande „executante” ou um hábil e técnico instrumentista ou ainda um grande conhecedor de contrapontos e harmonias, estes conhecimentos podem nos auxiliar no fazer musical, mas não substitui a capacidade que o artista tem de renovação, a capacidade de sempre ter uma nova „visão” sobre o material a ser trabalhado, não importando se é um material novo, antigo, inédito ou célebre. Desta forma, acredito na importância de o ensino musical colocar o aluno numa relação criativa com a música, uma relação de eterna descoberta, oferecer possibilidades de despertar o „saber sensível” do aluno e fornecer ferramentas criativas para que ele possa se expressar através dos sons. Se assim for, mesmo abordando um repertório de outras épocas teremos sempre um olhar contemporâneo sobre ele, estaremos sempre expressando-nos coerentemente com nosso tempo e espaço.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALBINO, Cesar e LIMA, Sonia R. Albano. A Aplicabilidade da Pesquisa-ação na Educação Musical. In: Música Hodie: Revista do Programa de Pós-Graduação Stricto-Sensu da Escola de Música e Artes Cênicas da Universidade Federal de Goiás, vol. 9 (n. 2, 2009) Goiânia: UFG, 2009, p. 91 a 104.
- ANDRÉ, Marli E.D.A. A pesquisa no cotidiano escolar. In. FAZENDA, Ivani (org) Metodologia de pesquisa educacional. São Paulo: Cortez, 2010.
- FONTEERRADA, Marisa Trench de Oliveira. De Tramas e Fios : Um ensaio sobre a música e educação. São Paulo: Editora Unesp, 2005
- BOULEZ, Pierre. A Música Hoje. São Paulo: Editora Perspectiva, 1986.
- _____. Apontamentos de Aprendiz. São Paulo: Editora Perspectiva, 1995.
- BRONFENBRENNER, Urie. Bioecologia do desenvolvimento humano: tornando os seres humanos mais humanos; tradução técnica André de Carvalho-Barreto; consultoria, supervisão e revisão técnica Sílvia H. Koller. Porto Alegre: Artmed, 1996.
- FRANCO, M.A.R.S. Pedagogia da Pesquisa-ação. Educação e Pesquisa, v. 31, n. 3, set/dez, 2005, São Paulo, p. 483-502.
- GIL, Antonio Carlos. Métodos e Técnicas de Pesquisa Social, São Paulo: Atlas, 1999.
- GREEN, Lucy . Music on Deaf Ears: Musical Meaning, Ideology and Education. Manchester and New York: Manchester University Press.1988
- _____. Pesquisa em Sociologia da Educação Musical, Revista da ABEM, n.4, 1997.
- _____. Music, Informal Learning and the School: A new Classroom Pedagogy. Surrey: Ashgate Publishing Limited, 2008
- JARY, DAVID e JARY, JULIA. Dictionary of Sociology. 2ª. ed. Glasgow: Harper Collings. 1995
- PAYNTER, John. Sound & Structure. Cambridge: Cambridge University Press, 1992
- _____. Hear and now: an introduction to modern music in schools. London: Universal, 1972.
- SCHAFER, R. Murray. A Afinação do Mundo. Tradução Marisa Trench Fonterrada- São Paulo Editora Unesp, 2001
- _____. O Ouvido Pensante. Tradução Marisa Trench Fonterrada, Magda R. Gomes da Silva, Maria Lucia Pascoal- São Paulo: Fundação Editora Unesp, 1991
- SCHAEFFER, Pierre. Traité des objets musicaux – Essai Interdisciplines. Éditions du Seuil, 1966.

SEVERINO, Antonio Joaquim. Pesquisa, pós-graduação e universidade. Revista da Faculdade Salesiana, ano 24, 1996, n. 34. P. 60 a 68)

SMALL, Christopher. El Musicar - Um Ritual no Espaço Social. 5. (R. T. Música, Entrevistador), 1999

_____. Musicking: The Meanings of Performing and Listening. Hanover: University Press of New England, 1998

_____. Música. Sociedade. Educação, Madrid: Alianza Editorial, 2006

SOLOMOS, Makis. Compositeurs: Echos Du XXe siècle – Iannis Xenakis, Mercués: P.O. Editions

THIOLLENT, Michel. Metodologia da pesquisa-ação. São Paulo: Cortez, 1985

TRIPP, David. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 31, n. 3, set/dez, 2005, p. 443-466.

SÍTIOS CONSULTADOS

<http://www.cultura.gov.br/culturaviva/ponto-de-cultura> Acessado em 08/2013

<http://www.ia.com.br> Acessado em 08/2013

<http://www.eca.usp.br> Acessado em 08/2013

<http://www.musica.ufrj.br> Acessado em 08/2013

<http://www.decult.uerj.br> Acessado em 08/2013

<http://www.artes.ufrgs.br> Acessado em 08/2013

<http://www.fasm.edu.br> Acessado em 08/2013

<http://www.iar.unicamp.br> Acessado em 08/2013

16

Fl. *ff* *ff* *ff* *ff*

Cl. *ff* *ff* *ff* *ff*

S. Sax. *ff* *ff* *ff* *ff*

Tpt. *ff* *ff* *ff* *ff*

Tbn. *ffp* *pp* *ffp* *pp* *ffp* *pp*

21

Fl. *ff* *pp* *ff*

Cl. *ff* *pp* *ff*

S. Sax. *ff* *pp* *ff*

Tpt. *ff* *pp* *ff*

Tbn. *ffp* *pp* *pp* *ff*

27

Fl. *pp* *ff*

Cl. *pp* *ff*

S. Sax. *pp* *ff*

Tpt. *p* *f* *p* *f* *p* *f* *p* *f*

Tbn. *p* *f* *p* *f* *p* *f* *p* *f*

29

Fl.
Cl.
S. Sax.

Tpt.
Tbn.

pp *sfz*

pp *sfz*

pp *sfz*

p < f > p < f *pp* *fpp* *fff*

p < f > p < f *pp* *fpp* *fff*

O ventilador, o pássaro e a camareira

Flute *mf* Assoprar pelo bocal sem deixar soar a nota, apenas som de ar. Bem contínuo e regular, imitando o som de um ventilador

Soprano Saxophone *mf* Assoprar pela boquilha sem deixar soar a nota, apenas som de ar. Bem contínuo e regular, imitando o som de um ventilador

Alto Saxophone *mf* Assoprar pela boquilha sem deixar soar a nota, apenas som de ar. Bem contínuo e regular, imitando o som de um ventilador

Alto Saxophone *mf* Assoprar pela boquilha sem deixar soar a nota, apenas som de ar. Bem contínuo e regular, imitando o som de um ventilador

Tenor Saxophone *mf* Assoprar pela boquilha sem deixar soar a nota, apenas som de ar. Bem contínuo e regular, imitando o som de um ventilador

Bass Drum *mf* raspar a palma da mão na pele do instrumento, fazendo soar um ruído claro. Bem contínuo e regular, imitando o som de um ventilador

cerca de 10 seg

cerca de 4 seg

ppp \longleftarrow *ff* \longrightarrow *ppp*

ppp \longleftarrow *ff* \longrightarrow *ppp*

Fl. entre 10 e 15 segs. (whistle tone) *mp*

S. Sax. *mf* *f* *ppp*

A. Sax. *mf* *f* *ppp*

A. Sax. *mf* *f* *ppp*

T. Sax. *mf* *f* *ppp*

B. D. *mf*

entre 10 e 15 segs. (whistle tone)

Fl. *f* *mf*

S. Sax. *f* *mf*

A. Sax. *f* *mf*

A. Sax. *f* *mf*

T. Sax. (slap tongue) *p* *fff* *f* *mf*

B. D. *pp* \longleftarrow *ff*

$\text{♩} = 140$

12

Fl. *mf*

S. Sax. *mf*

A. Sax. *mf*

T. Sax. *mf*

B. D. *mp*
(Bater com o cabo da baqueta no aro do bumbo)

16

Fl. *gliss.*

S. Sax. *gliss.*

A. Sax. *gliss.*

A. Sax. *p*

T. Sax. *p*

B. D. *p*

Planície, três cascatas e o lago

1

cerca de 10 seg

Alto Saxophone *mf*

Alto Saxophone *mf*

Tenor Saxophone *mf*

Percussion **Tutti (mas cada um em um tempo)**

Vibraphone

2

cerca de 30 seg

Cascata 2 ou 3 vezes e cair no lago

ff mf

cerca de 30 seg

ff mf

cerca de 30 seg

ff mf

pequenos rulos no Bumbo e finalizar com um ataque suave no prato, como um splash na água

trinados irregulares e calmos, como um lago

3

cerca de 10 seg

A. Sax. *mf*

A. Sax.

T. Sax.

Perc.

Vib.

3

cerca de 30 seg

Cascata 4 ou 5 vezes e cair no lago

ff mf

cerca de 30 seg

ff mf

cerca de 30 seg

ff mf

pequenos rulos no Bumbo e finalizar com um ataque suave no prato, como um splash na água

trinados irregulares e calmos, como um lago

4

5

pequenos escapadas do lago, gestos rápidos ascendentes

pequenos escapadas do lago, gestos rápidos ascendentes, alongar sutilmente a última nota

A. Sax.

A. Sax.

T. Sax.

Perc.

Vib.

pequenos escapadas do lago, gestos rápidos ascendentes

pequenos escapadas do lago, gestos rápidos ascendentes

6

7

Só gestos rápidos ascendentes, alongar sutilmente a última nota

Cascata 7 ou 8 vezes e cair no lago

cerca de 30 seg

ff *mf* → ×× × × (Ruídos de chave)

A. Sax.

A. Sax.

T. Sax.

Perc.

Vib.

Só gestos rápidos ascendentes, alongar sutilmente a última nota

Cascata 7 ou 8 vezes e cair no lago

cerca de 30 seg

ff *mf* → ×× × × (Ruídos de chave)

Cascata 7 ou 8 vezes e cair no lago

cerca de 30 seg

ff *mf* → ×× × × (Ruídos de chave)

Cascata 7 ou 8 vezes e cair no lago

cerca de 30 seg

ff *mf* → ×× × × (Ruídos de chave)

1

2

Flute

Clarinet in Bb

Soprano Saxophone

Trumpet in Bb

Trumpet in Bb

Trumpet in Bb

Tenor Trombone

Tenor Trombone

Tenor Trombone



3

4

Fl.

Cl.

S. Sax.

Tpt.

Tpt.

Tpt.

Tbn.

Tbn.

Tbn.

2

40 segundos

Escolher uma nota dentro da escala de G/A e criar uma pulsação e manter bem regular

Alternar a pulsação a cada toque do wood-block, Escala de F/G

Fl. *f*

40 segundos

Escolher uma nota dentro da escala de G e criar uma pulsação e manter bem regular

Cl. *f*

40 segundos

Escolher uma nota dentro da escala de G e criar uma pulsação e manter bem regular

S. Sax. *f*

40 segundos

Escolher uma nota dentro da escala de G e criar uma pulsação e manter bem regular

Tpt. *f*

40 segundos

Escolher uma nota dentro da escala de G e criar uma pulsação e manter bem regular

Tpt. *f*

40 segundos

Escolher uma nota dentro da escala de G e criar uma pulsação e manter bem regular

Tpt. *f*

40 segundos

Escolher uma nota dentro da escala de G e criar uma pulsação e manter bem regular

Tbn. *f*

40 segundos

Escolher uma nota dentro da escala de G e criar uma pulsação e manter bem regular

Tbn. *f*

40 segundos

Escolher uma nota dentro da escala de G e criar uma pulsação e manter bem regular

Tbn. *f*

concertino Weber

Tutti: Responder ao ataque de woodblock escolhendo entre: trinado, pequeno gesto melódico, nota durante ente 1 e 3 segundos

7

Seguir o Regente

Ralentando muito regular e constante, o mais longo que puder

Fl. *ff* *mf*

Cl. *ff* *mf*

Tpt. *ff* *mf*

Tpt. *ff* *mf*

Tbn. *ff* *mf*

Tbn. *ff* *mf*

Paredão do Eco

II

1

2

Flute *Solo escrito* →

Clarinet *Melodias contrapontísticas com notas longas em pp. Parar na entrada da flauta e voltar ao sinal do regente* *Transformar as notas longas em trinados rápidos e regulares*

Trumpet *TACET*

Trombone *TACET*

3

4

Fl. ³ *tr* *ff* *TACET*

Cl. *ff* *TACET*

Tpt. *Solo* →

Tbn. *TACET*

5

6

Fl. ⁵ *Movimento pendular*

Cl. *Melodias contrapontísticas com notas longas em pp*

Tpt.

Tbn. *Tocar notas repetidas em grupos de 5 a 10*

Pássaro da manhã no grande anfiteatro erosivo do Rio Paciência II

♩ = 140

This musical score is for a symphony orchestra, featuring woodwinds, brass, percussion, and strings. The score is in 4/4 time with a tempo of 140 beats per minute. The key signature has one sharp (F#). The score is divided into several systems, each containing staves for different instruments. The woodwind section includes Flutes, Oboes, and Clarinets in Bb. The brass section includes Trumpets in Bb, Tenor Trombone, and Tuba. The percussion section includes Timpani. The string section includes Violin I, Violin II, Viola, Violoncello, and Contrabass. The score is marked with *ff* (fortissimo) and *detaché fora da coda* (detached, out of the coda). The score is divided into several systems, each containing staves for different instruments. The woodwind section includes Flutes, Oboes, and Clarinets in Bb. The brass section includes Trumpets in Bb, Tenor Trombone, and Tuba. The percussion section includes Timpani. The string section includes Violin I, Violin II, Viola, Violoncello, and Contrabass. The score is marked with *ff* (fortissimo) and *detaché fora da coda* (detached, out of the coda). The score is divided into several systems, each containing staves for different instruments. The woodwind section includes Flutes, Oboes, and Clarinets in Bb. The brass section includes Trumpets in Bb, Tenor Trombone, and Tuba. The percussion section includes Timpani. The string section includes Violin I, Violin II, Viola, Violoncello, and Contrabass. The score is marked with *ff* (fortissimo) and *detaché fora da coda* (detached, out of the coda).

8

Fl. *5x* *solo*

Ob. *5x*

Cl. *5x*

Tpt. *5x*

Tbn. *5x*

Tba. *5x*

Vln. I *5x* *gliss.* *mf* *ff*

Vln. II *5x* *gliss.* *mf* *ff*

Vla. *5x*

Vc. *5x* *pizz*

Cb. *5x* *pizz*

Detailed description: This is a page of a musical score for a symphony orchestra. It features ten staves, each representing a different instrument. The instruments are Flute (Fl.), Oboe (Ob.), Clarinet (Cl.), Trumpet (Tpt.), Trombone (Tbn.), Tuba (Tba.), Violin I (Vln. I), Violin II (Vln. II), Viola (Vla.), Violoncello (Vc.), and Contrabass (Cb.). The score is written in a key signature of one sharp (F#) and a common time signature (C). The tempo is marked as ♩ = 70. The first measure of each staff is marked with a double bar line and a repeat sign, with a '5x' above it, indicating a five-measure phrase. The Flute part has a 'solo' marking above the first measure. The Violin I and II parts have a 'gliss.' (glissando) marking and a dynamic marking that changes from 'mf' (mezzo-forte) to 'ff' (fortissimo) in the final measure. The Violoncello and Contrabass parts have a 'pizz' (pizzicato) marking in the final measure. The score is numbered '8' at the beginning of the Flute staff.

♩ = 140

♩ = 70

17 *tutti* 3x

Fl.

Ob.

Cl.

Tpt.

Tbn.

Tba.

Timp.

Vln. I

Vln. II

Vla.

Vc. *arco* 3x

Cb. *arco* 3x

24

Fl.

mp

Ob.

legatissimo

mp

alternar entre estas duas notas,
como uma folha balançando no vento

Cl.

legatissimo

mp

alternar entre estas duas notas,
como uma folha balançando no vento

Tpt.

Tbn.

Tba.

Timp.

Vln. I

ppp *mf*

Vln. II

ppp *mf*

Vla.

Vc.

Cb.

39

Fl.

Ob.

Cl.

Tpt.

Tbn.

Tba.

Timp.

Vln. I

Vln. II

Vla.

Vc.

Cb.

Detailed description: This page of a musical score covers measures 39 through 46. The score is arranged in a standard orchestral format with multiple staves. The woodwind section includes Flute (Fl.), Oboe (Ob.), and Clarinet (Cl.). The brass section includes Trumpet (Tpt.), Trombone (Tbn.), and Tuba (Tba.). The percussion section includes Timpani (Timp.). The string section includes Violin I (Vln. I), Violin II (Vln. II), Viola (Vla.), Violoncello (Vc.), and Contrabass (Cb.). The key signature is one sharp (F#), and the time signature is 4/4. The music features a complex rhythmic pattern with many sixteenth and thirty-second notes, often beamed together. The woodwinds and strings play intricate melodic lines, while the brass provides harmonic support. The timpani part is mostly rests. The score concludes with a final measure (46) featuring a long note with a fermata.

♩ = 70

47

Fl. *mp* *fr*

Ob. *mp* alternar entre estas duas notas, como uma folha balançando no vento

Cl. *legatissimo* *mp* alternar entre estas duas notas, como uma folha balançando no vento

Tpt. *mp* *mf*

Tbn. *mp*

Tba. *mp*

Timp. *mp*

Vln. I *mp*

Vln. II *mp*

Vla. *mp*

Vc. *mp*

Cb. *mp*

♩ = 140

♩ = 90

56

4x

Fl. *ff* *mf* *ff* *mp*

Ob. *ff* *mf* *ff* *mp*

Cl. *ff* *ff* *mp*

Tpt. *ff* *mf* *ff*

Tbn. *ff* *ff*

Tba. *ff* *ff*

Timp.

Vln. I *ff* *mf* *mp*

Vln. II *ff* *mf* *mp*

Vla. *ff*

Vc. *ff*

Cb. *ff*

66

Fl. *ff* *mp* *ff*

Ob. *ff* *mp* *ff*

Cl. *ff* *mp* *ff*

Tpt. *ff* *mp* *ff*

Tbn. *ff* *ff*

Tba. *ff* *ff*

Timp.

Vln. I *mp*

Vln. II *mp*

Vla. *mp*

Vc. *mp*

Cb. *mp*

Detailed description: This page of a musical score covers measures 66 to 75. The woodwind section (Flute, Oboe, Clarinet) and brass section (Trumpet, Trombone, Tuba) play a melodic line starting on a sharp note (F#) in measure 66. The dynamics for these instruments are marked as *ff* (fortissimo) in measures 66-67, *mp* (mezzo-piano) in measure 68, and *ff* in measure 69. The strings (Violin I, Violin II, Viola, Violoncello, and Contrabass) play a supporting line, with dynamics marked as *mp* (mezzo-piano) from measure 68 onwards. The Timpani part has a single note in measure 70. The score is written in a key with one sharp (F#) and a common time signature.

79

Fl.

Ob.

Cl.

Tpt.

Tbn.

Tba.

Timp.

Vln. I

Vln. II

Vla.

Vc.

Cb.

Detailed description: This page of a musical score contains measures 79 and 80. The score is for a full orchestra. The instruments listed on the left are Flute (Fl.), Oboe (Ob.), Clarinet (Cl.), Trumpet (Tpt.), Trombone (Tbn.), Tuba (Tba.), Timpani (Timp.), Violin I (Vln. I), Violin II (Vln. II), Viola (Vla.), Violoncello (Vc.), and Contrabass (Cb.). Measures 79 and 80 are indicated by a bracket on the left. The Flute, Oboe, Trumpet, Trombone, Tuba, and Timpani parts are silent, indicated by a horizontal line with a bar. The Clarinet part has a melodic line in measure 79, starting with a quarter note G4, followed by eighth notes A4, B4, and C5, then a quarter rest, and another eighth-note sequence in measure 80. The Violin I part has a melodic line in measure 79, starting with a quarter note G4, followed by eighth notes A4, B4, and C5, then a quarter rest, and another eighth-note sequence in measure 80. The Violin II, Viola, Violoncello, and Contrabass parts are silent, indicated by a horizontal line with a bar.

81

Fl.

Ob.

Cl. *gliss.*

Tpt.

Tbn.

Tba.

Timp.

Vln. I *tr* *gliss.*

Vln. II

Vla.

Vc.

Cb.

Detailed description of the musical score: The score is for page 81, measures 1 and 2. The instruments listed are Flute (Fl.), Oboe (Ob.), Clarinet (Cl.), Trumpet (Tpt.), Trombone (Tbn.), Tuba (Tba.), Timpani (Timp.), Violin I (Vln. I), Violin II (Vln. II), Viola (Vla.), Violoncello (Vc.), and Contrabass (Cb.). The Clarinet part in measure 1 features a series of eighth notes, followed by a quarter rest, then a half note with a sharp sign, and another quarter rest. In measure 2, it has a quarter note with a sharp sign, followed by a glissando (gliss.) indicated by a diagonal line. The Violin I part in measure 1 starts with a trill (tr) over a half note, followed by a glissando (gliss.) indicated by a wavy line. In measure 2, it has a quarter note with a sharp sign, followed by a quarter rest, and then a quarter note with a sharp sign. The other instruments (Fl., Ob., Tpt., Tbn., Tba., Timp., Vln. II, Vla., Vc., Cb.) have whole rests in both measures.

Pássaro da manhã no grande anfiteatro erosivo do Rio Paciência I

This musical score is divided into two sections, A and B, and is arranged for a full orchestra and string ensemble. Section A (measures 1-4) features a rhythmic pattern of eighth notes in the Tuba, Violoncello, and Contrabass, with dynamic markings of *mf*, *f*, *mf*, *f*, and *mf*. Section B (measures 5-8) is characterized by sustained notes in the woodwinds and strings, with dynamic markings of *p* and *mp*. The woodwinds (Flutes, Oboes, Clarinets in B♭, Bassoons, Trumpets in B♭, and Tenor Trombone) play sustained notes with breath marks (⊖) and dynamic markings of *p*. The Tuba and Timpani provide a steady accompaniment. The string ensemble (Violin I, Violin II, Viola, Violoncello, and Contrabass) plays sustained notes with dynamic markings of *mp* and *p*. The Violin I, Violin II, and Viola parts include a glissando (gliss.) and a *m.v.* (movimento) marking at the end of the section.

Section A: Measures 1-4. Dynamics: *mf*, *f*, *mf*, *f*, *mf*.

Section B: Measures 5-8. Dynamics: *p*, *mp*.

Woodwinds: Flutes, Oboes, Clarinets in B♭, Bassoons, Trumpets in B♭, Tenor Trombone. Dynamics: *p*. Includes breath marks (⊖).

Strings: Violin I, Violin II, Viola, Violoncello, Contrabass. Dynamics: *mp*, *p*. Includes gliss. and *m.v.* markings.

Percussion: Tuba, Timpani. Dynamics: *p*. Includes (tr) marking.

3 **C** 1. # 2. # **D**

Fl. *p* *p*

Ob. *p*

Cl. 1. *p* 2. *p*

Bsn.

Tpt. 1. *p* 2. *p*

Tbn.

Tba. *irregular e pouco denso, cada um no seu tempo* *mp*

Timp.

Vln. I **C** *mp* *gliss.* *lento e contínuo, cada um com seu tempo* *s.v.* *m.v.* **D** *pizz.* *irregular e pouco denso, cada um no seu tempo* *mp*

Vln. II *mp* *gliss.* *lento e contínuo, cada um com seu tempo* *s.v.* *m.v.* *pizz.* *irregular e pouco denso, cada um no seu tempo* *mp*

Vla. *mp* *gliss.* *lento e contínuo, cada um com seu tempo* *s.v.* *m.v.* *irregular e pouco denso, cada um no seu tempo* *pizz.* *mp*

Vc. *irregular e pouco denso, cada um no seu tempo* *pizz.* *mp*

Cb. *irregular e pouco denso, cada um no seu tempo* *pizz.* *mp*

-----> *SP*

pp

5 **E** **F**

Fl. *f*

Ob. *f*

Cl. *f*

Bsn. *f*

Tpt. *p* 3 a 5 segs *ffz* *f*

Tbn. *p* 3 a 5 segs *ffz* *f*

Tba. *f*

Timp. *f*

Vln. I **E** **F** *f* *arco*

Vln. II *f* *arco*

Vla. *f* *f*

Vc. *f*

Cb. *arco* *ao talone* *f*

tocar estas notas em qualquer ordem, inserindo silêncios entre cada nota.

tocar estas notas em qualquer ordem, inserindo silêncios entre cada nota.

Detailed description: This is a page of a musical score for a symphony orchestra, page 3. It features staves for woodwinds (Flute, Oboe, Clarinet, Bassoon), brass (Trumpet, Trombone, Tuba), percussion (Timpani), and strings (Violin I, Violin II, Viola, Violoncello, Contrabass). The score is divided into two sections, E and F. Section E includes performance instructions for the woodwinds and brass, such as 'tocar estas notas em qualquer ordem, inserindo silêncios entre cada nota.' and dynamic markings like 'p' and 'ffz'. Section F shows the woodwinds and strings playing with a forte ('f') dynamic. The string section includes 'arco' and 'arco ao talone' markings. The woodwinds and brass parts in section F are marked with a forte ('f') dynamic. The percussion part shows a rhythmic pattern in the timpani.

13

Fl.

Ob.

Cl.

Bsn.

Tpt.

Tbn.

Tba.

Timp.

Vln. I

Vln. II

Vla.

Vc.

Cb.

arco

ff *p*

29

Fl. *pp*

Ob. *pp* *f* *pp*

Cl. *pp*

Bsn.

Tpt.

Tbn. *ff* *ppp*

Tba. *ff* *ppp*

Timp.

Vln. I

Vln. II

Vla.

Vc.

Cb. *ord.* *ff* *ppp*

tr *ralentando o tr.*

tr *ralentando o tr.*

tr

35

Fl.

Ob.

Cl.

Bsn.

Tpt.

Tbn.

Tba.

Timp.

Vln. I

Vln. II

Vla.

Vc.

Cb.

tr

ralentando o tr.

f

pp

mf

ff

(tr)

ralentando o tr.

Glissandos de harmônicos

pp

Glissandos de harmônicos

pp

Glissandos de harmônicos

ff