

**ALVARO HENRIQUE BORGES**

**ABORDAGENS CRIATIVAS:  
POSSIBILIDADES PARA O  
ENSINO/APRENDIZAGEM DA MÚSICA  
CONTEMPORÂNEA**

**Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”  
Instituto de Artes**

**São Paulo  
2008**

**ALVARO HENRIQUE BORGES**

**ABORDAGENS CRIATIVAS:  
POSSIBILIDADES PARA O  
ENSINO/APRENDIZAGEM DA MÚSICA  
CONTEMPORÂNEA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Música, do Instituto de Artes da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – Campus de São Paulo, para obtenção do título de Mestre em Música (Área de Concentração: Musicologia-Etnomusicologia)

Orientadora: **Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Marisa Trench de Oliveira Fonterrada**

**São Paulo  
Junho de 2008**

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

Borges, Alvaro Henrique Borges

B732a

Abordagens Criativas: Possibilidades para o Ensino/Aprendizagem da  
Música Contemporânea / Alvaro Henrique Borges. São Paulo, 2008.  
141 f.

Bibliografia.

Orientador: Profa. Marisa Trench de Oliveira Fonterrada

Dissertação (Mestrado em Música) - Universidade Estadual Paulista,  
Instituto de Artes

1. Música – Instrução e estudo 2. Educação musical 3. Abordagens  
criativas 4. Música contemporânea. I Fonterrada, Marisa Trench de  
Oliveira. II. Universidade Estadual Paulista, Instituto de Artes. III. Título.

CDD - 372.87

**ALVARO HENRIQUE BORGES**

**ABORDAGENS CRIATIVAS:  
POSSIBILIDADES PARA O  
ENSINO/APRENDIZAGEM DA MÚSICA  
CONTEMPORÂNEA**

BANCA EXAMINADORA

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Presidente e orientador .....

2º Examinador .....

3º Examinador .....

São Paulo, de de 2008

*Fabio e Mi, pelo amor incondicional...*

*Marisa, pela amizade e afeto,*

*Dedico*

## AGRADECIMENTOS

Os caminhos percorridos foram tantos, as pessoas encontradas foram muitas,  
não foram somente rostos ou nomes, mas, acima de tudo, pessoas...

Família: meu Pai, minha Mãe e meus irmãos, com suas famílias...

Mi e Fábio, sempre!

Querida Mestre Marisa, amiga: exemplo de vida e humanidade...

Amigos: todos, do Conservatório, da UNESP, da UNINCOR, da infância, da adolescência, os de hoje...  
e os do amanhã!

Aos professores do Projeto “Música na Escola” amigos dedicados à causa musical...

Aos colegas e aos professores do Instituto de Artes da UNESP...

Ao Programa de Pós-Graduação da UNESP: docentes, secretaria, colaboradores...

À Profa. Dorotéia Kerr, pela generosidade e amizade, desde a Graduação,

à Profa. Maria de Lourdes Sekeff (*in memoriam*) pelo encorajamento e dedicação...

Aos funcionários da Biblioteca, pela gentil dedicação e amizade,  
enfim, a toda comunidade do IA, por todos estes anos.

Aos amigos compositores preocupados com a educação musical na atualidade...

A tudo que está além do que vemos, sentimos e entendemos,  
a todos...

Eterna gratidão!

*“Voe livre e feliz além de  
aniversários e através do sempre. Haveremos  
de nos encontrar outra vez,  
sempre que desejarmos, no meio da única  
comemoração que não pode jamais terminar.”*

RICHARD BACH, *Longe é um Lugar Que Não Existe* (1979).

# SUMÁRIO

RESUMO/*ABSTRACT*

LISTA DE QUADROS, FIGURAS E FOTOS

<b>INTRODUÇÃO</b>	15
<b>1 EDUCAÇÃO MUSICAL NO ESTADO DE MINAS GERAIS</b>	27
1.1 A ATUAÇÃO DOS CONSERVATÓRIOS NO ENSINO MUSICAL EM MINAS GERAIS	28
1.1.1 FORMAÇÃO DOS CONSERVATÓRIOS DO ESTADO DE MINAS GERAIS	28
1.1.2 ORIGEM DOS CONSERVATÓRIOS MINEIROS	28
1.1.3 INTEGRAÇÃO COM AS ESCOLAS REGULARES	29
1.1.4 APROXIMAÇÃO CONSERVATÓRIOS E UNIVERSIDADES	30
1.1.5 INTEGRAÇÃO CONSERVATÓRIOS E ESCOLAS REGULARES: PROJETO “MÚSICA NA ESCOLA” – CONSERVATÓRIO “JUSCELINO KUBITSCHECK DE OLIVEIRA” E ESCOLAS DO SUL DE MINAS	30
1.2 O ENSINO MUSICAL NO ESTADO DE MINAS GERAIS	31
1.2.1 ESTRUTURA DO ENSINO DE MÚSICA NO ESTADO DE MINAS GERAIS	31
1.2.1.1 FINALIDADE E COMPETÊNCIA	32
1.2.1.2 ESTRUTURA ORGÂNICA BÁSICA	33
1.2.1.3 DA ÁREA DE COMPETÊNCIA	35
1.2.1.4 AS SUPERINTENDÊNCIAS REGIONAIS DE ENSINO	35
1.2.1.5 A SECRETARIA REGIONAL DE EDUCAÇÃO DE POUSO ALEGRE – SRE	35
1.2.1.6 OS CONSERVATÓRIOS DE MÚSICA	36
1.3 O CONSERVATÓRIO ESTADUAL “JUSCELINO KUBITSCHECK DE OLIVEIRA”	37
1.3.1 HISTÓRICO	38
1.3.2 O INCÊNDIO	40
1.3.3 FINALIDADE DE ENSINO E ESTRUTURA ATUAL DO CONSERVATÓRIO ESTADUAL “JKO”	40
1.3.4 ORGANIZAÇÃO BÁSICA	42
1.3.5 O PROJETO DE INTEGRAÇÃO “MÚSICA NA ESCOLA”	44
1.3.6 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES	45
<b>2 O PROJETO “MÚSICA NA ESCOLA”</b>	46
2.1 OS PROFESSORES DO PROJETO “MÚSICA NA ESCOLA” – SUJEITOS DA PESQUISA	47

2.1.1 SITUAÇÃO DOS SUJEITOS	47
2.1.2 VIVÊNCIA E FORMAÇÃO	49
2.2 ORGANIZAÇÃO DOS SUJEITOS E ESTRUTURA DE ATUAÇÃO	51
2.21 ORGANIZAÇÃO DOS SUJEITOS NO PROJETO “MÚSICA NA ESCOLA”	51
2.22 A ORGANIZAÇÃO NO CONSERVATÓRIO	53
2.23 ESTRUTURA DIDÁTICO-PEDAGÓGICA DO PROJETO	55
2.3 ATUAÇÃO NAS ESCOLAS REGULARES	61
2.3.1 FORMAS DE CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO	61
2.3.2 AVALIAÇÃO METODOLÓGICA E CONTEÚDO	64
2.3.3 OUTRAS CONSIDERAÇÕES	66
<b>3 NOVAS POSSIBILIDADES NO ENSINO/APRENDIZAGEM</b>	<b>67</b>
3.1. APROXIMAÇÃO DAS ABORDAGENS CRIATIVAS AO CONTEXTO DOS SUJEITOS DA PESQUISA	68
3.1.1 DIRECIONAMENTO E APORTE TEÓRICO	68
3.1.2 REUNIÕES COM O PESQUISADOR	71
3.1.3 ESTRUTURA DAS REUNIÕES	72
3.1.4 FASES METODOLÓGICAS	74
3.2 APROXIMAÇÃO DO REPERTÓRIO CONTEMPORÂNEO AOS SUJEITOS	76
3.2.1 PRESENTIFICAÇÃO: <i>ESCUTE ...</i>	77
- OFICINAS DE <i>ESCUITA</i>	78
3.2.2 IDENTIFICAÇÃO: <i>QUE SOM É ESSE ?</i>	99
- OFICINAS DE <i>EDUCAÇÃO SONORA</i>	101
3.2.3 INTERPRETAÇÃO/ CRIAÇÃO: <i>ISTO É MÚSICA ?</i>	107
- OFICINAS DE <i>INTERVENÇÃO</i>	108
3.2.4 DA ESCUTA À PRÁTICA CRIATIVA: <i>ISTO É MÚSICA !!!</i>	115
- OFICINAS DE <i>CRIAÇÃO</i>	116
3.2.5 PEQUENO NASCER, GRANDE MORRER - PARTITURA	123
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	<b>127</b>
<b>REFERÊNCIAS</b>	<b>132</b>
<b>ANEXOS</b>	<b>138</b>

## **RESUMO**

Nesta pesquisa pretendeu-se discutir como estão ocorrendo os processos de ensino/aprendizagem no contexto da música contemporânea. Pela hipótese de que haja uma lacuna existente entre a produção musical contemporânea e o conhecimento que o público estudantil recebe dela, principalmente nas instituições de ensino básico, observou-se que a educação musical ocorre em sua maioria privilegiando o repertório tonal. O objetivo deste estudo foi aproximar a prática educacional dos sujeitos da pesquisa a um repertório contemporâneo que contemplasse novas possibilidades de ouvir e fazer música. Para que isso ocorresse buscou-se conhecer com maior profundidade a proposta educacional adotada pelos sujeitos da pesquisa e encontrar formas de ampliá-la, de modo que abrigassem em seu contexto algumas estéticas e técnicas contemporâneas. Ao trabalhar com os educadores do Projeto “Música na Escola” do Conservatório Estadual “Juscelino Kubitschek de Oliveira”, esperou-se uma mudança na postura educacional, frente ao repertório didático, que minimizasse a distância entre a música contemporânea e o ensino musical. Como fundamentação, partiu-se da idéia de que a adoção de procedimentos educacionais criativos, nas escolas, pode auxiliar professores e alunos a desenvolverem um trabalho interessante e consistente, que valorize o repertório tradicional e inclua o repertório atual. Seguiram os pressupostos educacionais de Murray Schafer, Guy Reibel, John Paynter, Boris Porena e George Self, cuja atuação se deu a partir de meados da década de 1950 e que são razoavelmente conhecidos no Brasil. Esta pesquisa foi realizada a partir das abordagens qualitativas elegendo-se o caráter metodológico intervencionista com observação participante e privilegiaram a descrição, a análise e a interpretação de dados. O reflexo percebido na aplicação do trabalho prático, por parte dos sujeitos, foi o comprometimento e a mudança de postura ante às propostas apresentadas.

**PALAVRAS-CHAVE:** Educação Musical; Abordagens Criativas; Música Contemporânea.

## ***ABSTRACT***

*In this research we intend to discuss how the teaching/learning processes are occurring in the contemporary music field. Through the hypothesis that there is a gap between contemporary music production and its knowledge among students, specially in elementary schools, we observed that musical teaching occurs with a focus on the tonal repertoire. The aim of this study was to approximate the educational practice of the individuals involved in the research to a contemporary repertoire which could incorporate new ways to listen to and to make music. To make this happen we tried to deeply understand the educational proposal used by the individuals analyzed in this research and find ways to expand it, so that we could cover in this context some contemporary aesthetics and techniques. When we worked with the teachers from the Project “Music in the School” of the Conservatório Estadual “Juscelino Kubitschek de Oliveira”, we expected a change in the educational approach, considering the didactic repertoire, that would minimize the distance between contemporary music and musical teaching. As a fundament to our research, we started with the idea that the use of creative educational proceedings in the schools could help teachers and students to develop an interesting and consistent work, which could appraise the traditional repertoire and comprehend the contemporary repertoire. We followed the educational propositions formed by Murray Schafer, Guy Reibel, John Paynter, Boris Porena and George Self, whose work started in the 50s and are reasonably known in Brazil. This research was conducted through the qualitative approach, and we opted to use the interventionist methodology with the observation of the people who took part on it. We also focused on the description, analysis and interpretation of the data collected. The changes noticed in the work practice of the individuals involved in the research were concerned with the commitment and the new way to approach the suggestions we presented.*

**KEY-WORDS:** *Musical Education; Creative Approaches; Contemporary Music.*

# LISTA DE QUADROS, FIGURAS E FOTOS

## QUADROS

<b>Quadro 1</b> - Abrangência e expectativas dos objetivos pedagógicos gerais do Projeto “Música na Escola”	57
<b>Quadro 2</b> - Classificação das frentes de atuação do Projeto “Música na Escola” e seus conteúdos	59
<b>Quadro 3</b> - Etapas do Plano de Ensino e conteúdos do Plano de Ação	64
<b>Quadro 4</b> - Quadro das abordagens criativas em educação musical que deram amparo à pesquisa	76
<b>Quadro 5</b> - Elementos descritos pelos sujeitos durante as audições do repertório do século XX	98
<b>Quadro 6</b> - Elementos descritos pelos sujeitos durante as oficinas de Educação Sonora	106

## FIGURAS

<b>Figura 1</b> - Estrutura Orgânica da SRE de Minas Gerais	34
<b>Figura 2</b> - Mapa da SRE de Pouso Alegre – abrangência em cidades do Sul de Minas	36
<b>Figura 3</b> - Organograma da estrutura em setores do Conservatório “JKO”	43
<b>Figura 4</b> - Organograma da situação do Projeto “Música na Escola” dentro do Conservatório “JKO”	54
<b>Figura 5</b> - Esquema de aplicação da pesquisa prática	74
<b>Figura 6</b> - Primeiros compassos, flauta solo, do Prélude de Claude Debussy	79
<b>Figura 7</b> - Excerto da Dança do Sacrifício, Sagração da Primavera de Igor Stravinsky	81
<b>Figura 8</b> - Fragmento final do Prelúdio da Suite Op. 25 de Arnold Schoenberg	84
<b>Figura 9</b> - Passagem do Mandarim Maravilhoso de Bela Bartok	86
<b>Figura 10</b> - Fragmento de Ionisation para 13 percussionistas, Edgard Varèse	89
<b>Figura 11</b> - Esquema estrutural de Gesang der Jüngling de Karlheinz Stockhausen	91
<b>Figura 12</b> - Audio-partitura: fragmento da obra De Natura Sonorum de Bernard Parmegiani	91
<b>Figura 13</b> - Trecho de Lux Aeterna de György Ligeti	95
<b>Figura 14</b> - Fragmento inicial de Brin, Luciano Berio	96
<b>Figura 15</b> - Trecho final da composição mista Pequeno nascer, Grande morrer de A. Borges	97

<b>Figura 16</b> - Sons ouvidos por um dos professores durante a Oficina de Escuta	103
<b>Figura 17</b> - Fragmento da partitura de Nuevos sonidos en classe de G. Self	112
<b>Figura 18</b> - Trecho inicial de Pequeno nascer, Grande morrer de A. Borges	114
<b>Figura 19</b> - Tema escolhido para a composição musical durante a Oficina de Criação: Grupo 1	118
<b>Figura 20</b> - Fragmento da partitura de realização: Grupo 1	119
<b>Figura 21</b> - Partitura de realização de “A Bela Adormecida”, Oficina de Criação: Grupo 2	121
<b>Figura 22</b> - Partitura de realização de “Os Três Porquinhos”, Oficina de Criação: Grupo 3	121

## **FOTOS**

<b>Foto 1</b> - Fachada do Conservatório “Juscelino Kubitscheck de Oliveira”	37
<b>Foto 2</b> - Professores do Projeto “Música na Escola” – equipe 2007	48
<b>Foto 3</b> - Alunos de flauta da escola regular em apresentação pública no Auditório do Conservatório	52
<b>Foto 4</b> - Os professores do Projeto em uma dinâmica de grupo durante a reunião de Módulo II	60

## ***INTRODUÇÃO***

Como ex-aluno e atual professor do Conservatório Estadual de Música “Juscelino Kubitscheck de Oliveira”, acompanhei de perto o funcionamento e os processos de ensino-aprendizagem ocorridos naquela escola pública especializada em educação musical. Concomitantemente, sempre me preocuparam as linhas de pensamento adotadas por ela e o repertório que efetivamente se fazia presente nas apresentações públicas que ali aconteciam.

Em meados da década de 1990, durante um curto espaço de tempo – por poucos meses – alguns professores e alunos se mostraram bastante atraídos pela música de linhas composicionais mais recentes e pelas composições de estética pós-tonal. A partir deste ponto, diversos fatores levaram ao interesse crescente e à frequência desse repertório nas apresentações públicas, por meio de concertos e audições. Dentre estes fatores, destacam-se: o fluxo de eventos musicais (por exemplo: temporadas anuais de concertos denominadas *Quintas Musicais*), a formação de grupos de interpretação e prática em conjunto e, principalmente, o incentivo à criação e mostra de composições de alguns alunos ligados à música contemporânea. Porém, embora o interesse pela estética da música contemporânea estivesse presente, a base pedagógica na qual se apoiava a formação do aluno era a música tonal (o que ainda ocorre atualmente), propiciando uma discrepância no reconhecimento destas obras contemporâneas: o aluno era direcionado esteticamente para alguns aspectos da música tonal e, quando se interessava por fazer música contemporânea, não mostrava ter embasamento para isso. Com efeito, os articuladores e interessados mudaram-se para outras regiões, em busca de aprofundamento de seus estudos, e os concertos em que se divulgavam aquele repertório contemporâneo tornaram-se cada vez menos frequentes até não ocorrerem mais.

Sempre me despertou curiosidade essa disparidade entre o sistema de ensino/aprendizagem vigente e o interesse demonstrado por alguns alunos, acerca do

repertório mais recente ligado a estéticas que buscam novas sonoridades e novos meios de produção, as quais não se repousam nos aspectos tradicionais – como construção motivico-melódica-harmônica ou regularidade de divisão rítmica, por exemplo – e, por conseguinte, estranho ao sistema predominantemente tonal estudado.

A impressão, já existente, intensificou-se durante o período em que freqüentei, como aluno, o Curso de Graduação em Música – habilitação em Composição e Regência no Instituto de Artes da UNESP, no qual o contato com o repertório contemporâneo ocorreu em um grau mais elevado e mais técnico do que em outros níveis de estudos musicais anteriores. Esta observação, também, se aplica ao contato que pude ter com compositores e professores, naquela ocasião, que evidenciou ainda mais a lacuna existente entre a produção musical contemporânea e o conhecimento que o público-estudantil recebia dela, o qual já fora detectado no tempo do Conservatório.

A disparidade, portanto, foi o ponto de partida para a presente pesquisa, em que iniciei minhas reflexões, a partir da seguinte indagação: *Por que o público não entende tal repertório?* O público aqui referido é o público-estudantil da área de música. É óbvio que, em se tratando de um conservatório do interior e com um fluxo de promoções culturais de porte condizente com a demanda da região, era previsível que ocorressem dificuldades em relação ao ensino musical de novas estéticas. Porém, em contrapartida, ao promover e participar de concertos de música contemporânea, ao longo dos sete anos vividos na cidade de São Paulo (de 2000 a 2006), foi possível perceber que a compreensão formalizada deste tipo de música se dá de maneira muito restrita, mesmo no nível universitário. O público que, realmente, tem informações e formação necessária para fruir de maneira eficaz esta música, está quase sempre concentrado num grupo de compositores e especialistas desta mesma área. Esta situação é bem constatada por Guy Reibel (1936), ao demonstrar uma compartimentação das

diversas correntes musicais, e linguagens diferentes, em que a música contemporânea se restringe a um micropúblico (REIBEL, 1984:11)

A indagação feita anteriormente se desdobraria em um questionamento muito claro: *Como estão ocorrendo os processos de ensino/aprendizagem da música na atualidade?* Esta questão remonta a uma hipótese levantada no tempo do conservatório, na qual, observando o repertório fluente naquele local, pôde-se visualizar que a música trabalhada e ali estudada não ultrapassava os limites do sistema tonal. As pedagogias e metodologias abordadas, por sua vez, também se mantinham nos mesmos limites, não extrapolando o contexto do tonalismo. As informações limitavam a formação dos estudantes à prática e escuta de obras tonais ou pré-tonais. Desse modo, percebeu-se a desconexão existente entre a educação musical vigente e a produção musical dita contemporânea; enquanto esta última se apóia em parâmetros e discursos musicais diferentes dos utilizados no repertório tradicional, a educação musical, ao contrário, organiza-se quase que totalmente a partir do discurso tonal.

Embora a constatação desta problemática no conservatório fosse informal, e sabendo que não poderia ser adotada como regra geral, notei que um passo importante para o desenvolvimento da pesquisa seria conhecer com maior profundidade a proposta educacional adotada, que, ao que me parecia, restringia-se, em todos os níveis, à música tonal, e encontrar formas de ampliá-la, de modo que abrigasse em seu contexto algumas estéticas e técnicas contemporâneas.

Durante o curso de graduação, havia tomado contato com músicos e educadores preocupados com o desenvolvimento do pensamento criativo e o cultivo de interesse e abertura em relação aos novos sons. Refiro-me aos compositores e educadores que atuaram a partir da segunda metade do século XX, os quais tinham em comum a preocupação acerca do conhecimento musical ativo, criativo e com os processos de educação musical ligados ao repertório contemporâneo como elemento fundamental no ensino/aprendizagem. Dentre estes

compositores/educadores podem ser citados: Guy Reibel (1936), Raymond Murray Schafer (1933), John Paynter (1931), Boris Porena (1927) e George Self (1921), que, apesar de atuarem independentemente uns dos outros, demonstraram ou continuam demonstrando, em suas publicações e trabalhos apresentados, a possibilidade de intervenção nos processos pedagógico-musicais, para que estes contemplem as sonoridades e a escuta contemporâneas.

Compreende-se que a questão aqui levantada seja uma necessidade da educação musical brasileira e acredita-se que muito pode ser feito nesse sentido, para estimular o trabalho ativo-criativo e o conhecimento de materiais próximos às estéticas contemporâneas, que podem contribuir para que a formação dos alunos seja mais abrangente, criativa e estimulante do que, em geral, vem sendo feita em diferentes locais e escolas.

O foco desta pesquisa justifica-se pela atenção dada a uma possibilidade, dentre outras, de se fortalecer a educação musical, a partir das suas bases, fundamentando-se na posição abraçada por muitos autores, educadores e pedagogos, pioneiros em seu comprometimento com a estética musical contemporânea e com a busca de formas alternativas de educação musical. No entanto, por muito importantes que sejam, não se pretende, neste trabalho, adotar tais abordagens tal como se apresentam em sua origem. O que se quer é conhecer em profundidade essas propostas, de modo que se identifique o que poderia ser trabalhado com a clientela contemplada na pesquisa, a partir da adaptação de seus objetivos e suportes às propostas educacionais possíveis de serem realizadas nas escolas, levando em consideração a cultura brasileira, e cuidando para que sua aplicação seja feita de modo coerente e com eficácia. Esta adequação pode ser efetuada a partir de uma reflexão crítica que contemple, tanto as metodologias propostas, quanto o contexto em que se inserem as escolas brasileiras em geral e, especificamente, o Conservatório Estadual de Música “Juscelino Kubitschek de Oliveira”, em que se dá a presente pesquisa.

Para delimitar o trabalho desenvolvido, foi selecionado um grupo de professores de Educação Musical do Conservatório Estadual de Música “JKO”, cuja atuação se dá no Projeto de integração “Música na Escola”, na cidade de Pouso Alegre, no sul de Minas. Este Projeto tem funcionado com base em um convênio entre as escolas regulares (públicas) de Minas Gerais e os Conservatórios. Graças ao estipulado nesse convênio, os professores são mantidos pelo Estado e designados professores do Conservatório com o qual mantêm vínculo institucional.

Apesar de possivelmente já haver ocorrido algum contato com o repertório contemporâneo e com as propostas educacionais referidas, constatou-se que estes educadores, sujeitos desta pesquisa, tiveram acesso a esse tipo de informação de modo informal, ou de maneira bastante superficial. Este fato demonstrou a necessidade de se oferecer às escolas subsídios técnico/teóricos e conhecimento musical específico, privilegiando-se, neste caso, propostas embasadas nas abordagens criativas. Esperava-se, com isso, que estes professores tivessem oportunidade de fazer seus conhecimentos dialogarem com a música contemporânea, tanto no que se refere ao repertório, quanto aos processos pedagógico-educacionais. A estratégia utilizada para facilitar esse diálogo foi proporcionar uma vivência intensa desse repertório e de determinados processos pedagógico-educacionais, de modo que tivessem oportunidade de se inserir nesse universo cultural, do mesmo modo que se inserem no universo do repertório tonal. Desse modo, acreditava-se ser possível propiciar a aproximação destes educadores à linguagem musical contemporânea, de modo que eles pudessem utilizá-la, e praticá-la, em suas atividades de ensino ou vivência como professores e músicos.

Acreditava-se, e ainda acredita-se, que essa possa ser uma maneira de auxiliar esses educadores a responder positivamente às inquietações por eles muitas vezes demonstradas, no que se refere à adequação de repertório musical ao interesse de crianças, jovens e adultos. Um

reflexo da aproximação desses educadores com o repertório mencionado poderia evidenciar-se com a ampliação dessa postura a outras escolas na região atingida, de modo que se tornasse mais fácil o acesso da comunidade à produção da música contemporânea. Por outro lado, com essa atitude, também propiciar-se-ia a valorização da música como disciplina de formação nas escolas regulares.

A partir das preocupações iniciais apresentadas, a presente pesquisa buscou promover a discussão acerca dos processos de educação musical contemporânea, com a introdução dos educadores do Projeto “Música na Escola” às abordagens criativas e à conseqüente vivência do repertório mais recente, como possibilidade de aproximação e explicação da música atual no sistema de aprendizagem das escolas de música do Estado de Minas Gerais. Portanto, nesta pesquisa, pretendeu-se, num primeiro momento, demonstrar que a pouca experiência dos professores em relação a este tipo de repertório reflete-se na escolha exclusiva de outro, limitado ao período tonal. Num segundo momento, e constatado o interesse dos sujeitos pela produção musical mais recente, por meio da vivência, foi intenção deste pesquisador levá-los a conhecer as abordagens criativas em educação musical, como meio de acesso a novos procedimentos de ensino/aprendizagem da música.

Evidenciado o distanciamento entre a produção musical contemporânea e as condições educacionais adotadas e oferecidas pelas escolas aqui apontadas, pretendeu-se, ainda, trazer para o universo dos professores a estética contemporânea, adequando-a a sua experiência e vivência como músicos: levando-os a conhecer esse repertório. Como elemento facilitador da aproximação do conteúdo pesquisado aos sujeitos, ressalta-se o fomento à experimentação e à prática da música contemporânea, por se incentivar o interesse dos professores em examinar criticamente os processos de ensino usualmente adotados, abrindo-lhes novas possibilidades, a partir de sua vivência.

O foco pedagógico abordado foi a proposta de novos procedimentos educacionais, embasados nas abordagens criativas, para favorecer a escuta ativa e práticas das obras baseadas em recursos e estéticas não tonais, mostrando aos sujeitos os instrumentos didático-pedagógicos dos educadores contemporâneos alinhados com essa produção. Este posicionamento possibilitou que se organizassem ações que incluíssem esse repertório em suas experiências com jovens e crianças nas escolas regulares.

Esta pesquisa parte da hipótese de que há uma lacuna no sistema básico de educação musical, pois nele a música contemporânea não é contemplada, ou é, até, excluída. Igualmente, assinala-se o pouco interesse demonstrado por muitos compositores contemporâneos em oferecer subsídios à apreciação de suas obras. Estes fatores podem ser algumas das causas do distanciamento entre o repertório contemporâneo e sua compreensão, mesmo nos ambientes educacionais especializados no ensino musical. Esta observação também é apontada por Reibel, compositor e pesquisador do IRCAM, em Paris:

É possível constatar uma ruptura de fato que se instalou entre ‘a música em geral’ (*jazz, rock, variedades, clássica...*) e a música dita ‘contemporânea’. (...) Se há um pouco de preocupação com a comunicação, percebe-se que as obras, por serem apreendidas em uma situação em que a ruptura aparente é de fato profunda, necessitam de ‘chaves de escuta’ que permitam penetrar em suas propostas, mesmo se sua linguagem não repousa em um código conhecido e integrado; e que por isto, a escuta do simples resultado não é suficiente; é necessário mostrar-se a construção do pensamento e da realização que move a criação, o que poucos compositores buscam fazer. (1984:12)

Outra hipótese levantada é que, a partir da adoção de procedimentos educacionais criativos nas escolas, pode-se auxiliar professores e alunos a desenvolverem um trabalho interessante e consistente de ensino-aprendizagem, que, então, contemple este repertório e valorize a música como disciplina formadora do ser humano. Acredita-se, inclusive, que esse tipo de postura contribuirá, mesmo, para a melhor compreensão do repertório tradicional, porque é embasada em posturas criativas, que envolvem posições críticas por parte de

estudantes e professores. Com efeito, as propostas educacionais que privilegiam as abordagens criativas, além de buscarem uma escuta crítica, pela vivência e interação com o meio ambiente, ainda, podem proporcionar a ampliação do repertório, favorecendo novas formas de escuta da música do passado e contemplando, também, a música atual.

As abordagens criativas, eleitas por este trabalho, não são aqui trazidas como métodos, mas, sim como propostas abertas, que dão abrangência à formação integral do ser humano, cuja finalidade não se encerra no âmbito da recreação: a musicalização ganha *status* de fonte de conhecimento, tal como historicamente já fora observado nas propostas educacionais de autores do início do século XX – Dalcroze, Willems, Kodaly e Orff – precedentes aos abordados por esta pesquisa.

Entre as propostas de educação musical conhecidas, elegemos para fundamentar esta pesquisa a segunda geração dos músicos-pedagogos – Murray Schafer, John Paynter, Boris Porena e George Self – atuantes na Europa e América do Norte, em meados da década de 1950 e início da seguinte, e que são razoavelmente conhecidos no Brasil (FONTEERRADA, 2005:164). Fonterrada observa que este período (1950-1960) coincide com a grande virada da produção musical, que envolve as pesquisas eletroacústicas nas suas vertentes iniciais: *Musique Concrète* e *Elektronische Musik*, cujo foco, tal como na produção instrumental da época, se calca “no som”, que por sua vez passa a ser a matéria-prima da música e suas transformações (REIBEL, 1984:10). Estes aspectos influenciariam bastante as propostas de educação musical da segunda parte do século XX, o que demonstra a pertinência desta pesquisa.

Por estes aspectos pode-se delinear um perfil do educador, na segunda metade do século XX, segundo as abordagens criativas:

Os Educadores musicais desse período alinham-se às propostas da música nova e buscam incorporar à prática da educação musical nas escolas os mesmos procedimentos dos compositores de vanguarda, privilegiando a criação, a escuta ativa, a ênfase no som e suas características, e evitando a reprodução vocal e instrumental do que dominam a “música do passado”. (FONTERRADA, 2005:165)

O objetivo principal destas propostas em educação musical concentra-se no ouvir e fazer (escuta e criação). Entretanto, ao observarmos a carência de subsídios para a apreciação e a realização do repertório contemporâneo nos ambientes estudantis, também vemos nas propostas dos autores mencionados possibilidades infindáveis e coerentes, que facilitam a assimilação das estruturas musicais e introduzem os envolvidos na prática deste repertório.

Acredita-se que, pelas propostas das abordagens criativas musicais, esta pesquisa poderá proporcionar uma aproximação dos sujeitos com o escutar, o fazer e o criar. Outro fator de relevância pode se dar pela análise de sua vivência e experiência musical, e das possibilidades de adaptação destas abordagens às suas próprias propostas nas escolas.

Por fim, os procedimentos amparados pelas idéias dos autores adotados proporcionam uma aplicação direta e fundamentada desta pesquisa, pois se trata de procedimentos prático/teóricos que abarcam: educação em escolas não especializadas em música (além das especializadas); formação interdisciplinar; fomento à invenção e expressão criativa do indivíduo; e escuta ativa e interação social. Nesses aspectos, a contribuição desta pesquisa pode se dar pelo alcance prático, vislumbrado nessas abordagens no contexto das escolas em que serão aplicadas essas metodologias.

Esta pesquisa foi realizada pelo viés das abordagens qualitativas (DEMO, 1984, LUDKE & ANDRÉ, 1986). Especificamente, elegeu-se como procedimento metodológico a pesquisa de caráter intervencionista com observação participante, pelo fato de este pesquisador ter atuado praticamente junto aos professores referidos, e exercido o duplo papel de professor/orientador e pesquisador (SILVA, 1986). Admitindo-se os objetivos dessa pesquisa, também se buscam

aportes advindos das propostas pedagógicas de Paulo Freire, acerca da educação libertadora, nas quais se quer um educando (ou pesquisador) de papel ativo: “fazendo pesquisa me educando e estou me educando com os grupos populares – pesquisar e educar se identificam em um permanente movimento” (FREIRE, 1981:36 apud SILVA, 1986:43). Essa concepção gera a dialética do observador-participante (SILVA, 1986:81), que se espelha na consciência da teoria e prática, indicotomizáveis, para a socialização e descoberta de conhecimento.

Os passos metodológicos da pesquisa consistiram em um processo de aplicação de conteúdo, documentação e coleta de dados, elaboração de relatórios das atividades, além de análise e comparação de resultados; buscados em anotações descritivas de campo, gravações das atividades, análise de documentos didáticos elaborados pelos educadores, entrevistas e outros. A aplicação da fase prática da pesquisa baseou-se na observação de desempenho dos sujeitos em relação às propostas apresentadas, vivência do repertório contemporâneo e na compreensão, por parte deles, das abordagens criativas de ensino de música como parte das novas pedagogias.

A organização destes procedimentos ocorreu da seguinte maneira:

*Fase Inicial:*

- a) Situação e contextualização dos sujeitos da pesquisa (entrevistas, consulta do material didático utilizado em aulas, repertório conhecido e praticado, e outros);
- b) Apresentação do repertório contemporâneo (audição, análise de obras, execução de jogos criativos, debates sobre a escuta musical na atualidade, e outros);
- c) Discussão sobre procedimentos que envolvam abordagens criativas no ensino da música.

*Fase de Aplicação:*

- a) Observação do desempenho dos sujeitos da pesquisa em relação às propostas apresentadas;
- b) Avaliação da apreensão do repertório apresentado e compreensão dos processos de ensino/aprendizagem pelas abordagens criativas;
- c) Anotação dos resultados parciais.

*Fase Final:*

- a) Análise e comparação dos dados da pesquisa obtidos de diferentes modos: anotações, entrevistas, depoimentos, documentos didáticos e anotações de observação de desempenho, e outros.

A presente Dissertação está organizada da seguinte maneira:

No primeiro capítulo – “Educação Musical no Estado de Minas Gerais” – apresentam-se a contextualização e descrição da organização do Ensino de Música no Estado de Minas Gerais. Parte-se das estruturas governamentais pela Secretaria de Estado da Educação, sua estrutura, finalidades, competências e chega-se aos Conservatórios, paralelamente às escolas da rede regular, ambos subsidiados pelas Secretarias Regionais de Educação.

Os aspectos discutidos são: a origem dos Conservatórios, sua formação, descrição e estruturas, os projetos de integração entre conservatórios e escolas regulares, a aproximação entre conservatórios e universidades. O foco da pesquisa concentra-se no Conservatório Estadual Juscelino Kubitscheck de Oliveira e no Projeto “Música na Escola”, o qual abriga os Sujeitos desta pesquisa: os Professores de Educação Musical que atuam na rede regular de ensino.

No segundo capítulo – “O Projeto Música na Escola” – discorre-se, em um primeiro momento, a respeito da situação dos professores do Projeto “Música na Escola”, em especial

contemplando-se sua formação e os vínculos que mantêm com o Estado de Minas Gerais. Em seguida apresenta-se um perfil do Projeto “Música na Escola”, privilegiando os seguintes aspectos: objetivos e alcance social do Projeto, sua organização no Conservatório “JKO”, formato e estrutura básica de organização dos professores, estrutura didática e formas de construção do conhecimento junto às escolas da rede regular de ensino.

No terceiro capítulo – “Novas possibilidades no Ensino/Aprendizagem” – completa-se a exposição desta parte com uma reflexão sobre a aproximação das abordagens criativas ao contexto dos sujeitos, durante a aplicação da pesquisa prática. Nesta fase, descrevem-se os princípios e a organização desta pesquisa, aplicada aos professores do Projeto: estrutura das reuniões com o pesquisador e sua metodologia. Nesta fase estão descritos os procedimentos metodológicos de documentação, observação e avaliação dos sujeitos da pesquisa, bem como a aplicação das propostas dos autores anteriormente mencionados. Portanto, no terceiro capítulo estarão explicitadas as reflexões e análises sobre a problemática levantada (observadas no ano letivo de 2007).

Por fim, ocorre o fechamento deste trabalho com a apresentação das Considerações Finais. Comentou-se nesta parte os aspectos levantados em todo o processo decorrido da pesquisa, correlacionando as descrições esboçadas na Introdução e a efetiva aplicação do trabalho como os professores do Projeto “Música na Escola” com seus possíveis reflexos para a educação musical brasileira.

*1*

*EDUCAÇÃO MUSICAL*

*NO ESTADO DE MINAS GERAIS*

*O artista desafia as coisas como são, para revelar  
como poderiam ser, segundo certo modo de  
significar o mundo que lhe é próprio.”*  
(PCNS/ARTE)

## **1.1 A ATUAÇÃO DOS CONSERVATÓRIOS NO ENSINO MUSICAL EM MINAS GERAIS**

### **1.1.1 FORMAÇÃO DOS CONSERVATÓRIOS DO ESTADO DE MINAS GERAIS**

No ano de 2002, o Coordenador Estadual dos Conservatórios de Música do Estado de Minas Gerais, Hamilton Pereira dos Santos, relatou, em memorial denominado *Conservatórios de Música: Arte e Emoção como aliados da Educação em Minas* (CARMO, 2002), que a política educacional do Estado não considerava os alunos de sua rede de ensino (crianças, adolescestes, jovens e adultos) potenciais operários que devessem ser preparados tão-somente para o mercado de trabalho, mas acentuava que, mais do que trabalhadores, trata-se de seres humanos, que deveriam receber preparação para a vida, para o mundo moderno, com seus avanços tecnológicos e, por fim, para a produção e compreensão do Patrimônio Cultural da Humanidade. Segundo o autor, seguindo-se estes preceitos, poder-se-ia cultivar e preparar uma escola para a vida plena e digna. Foi neste sentido que se deu a criação dos conservatórios mineiros, cuja prioridade absoluta foi, e ainda é atualmente, a formação integral do ser humano pelo envolvimento escolar, familiar e comunitário.

### **1.1.2 ORIGEM DOS CONSERVATÓRIOS MINEIROS**

Fundados desde o Governo de Juscelino Kubitscheck, os doze conservatórios estaduais de Minas se encontram nas seguintes cidades: Montes Claros; Diamantina; Ituiutaba;

Uberaba; Uberlândia; Araguari; Visconde do Rio Branco; Juiz de Fora; Leopoldina; São João Del Rei; Varginha; e Pouso Alegre. Estas doze unidades, hoje, atendem a mais de 28.000 (vinte e oito mil) alunos, para formação específica em artes. Além destes, outros 19.000 (dezenove mil) alunos das escolas regulares conveniadas aos projetos de integração com os Conservatórios são contemplados por eles. Os Conservatórios têm, em seus quadros regulares, por volta de 850 (oitocentos e cinquenta) professores. É importante ressaltar que a estrutura curricular dos conservatórios permite atendimento a alunos de diversas faixas etárias, desde a educação infantil até a idade adulta, nos seguintes cursos: Educação Musical e Técnicos em Instrumento/Canto. Além dos cursos mencionados, todos da área de música, os Conservatórios também oferecem cursos nas áreas de Artes Visuais, Artes Cênicas e Dança.

### **1.1.3 INTEGRAÇÃO COM AS ESCOLAS REGULARES**

Um fato importante, a partir de 2001, foi a iniciativa da Secretaria de Estado de Educação de propor os projetos de integração entre os Conservatórios e escolas regulares. Tal iniciativa condiz com os preceitos da LDB 9394/96 e fomenta uma interação ampla e abrangente das disciplinas artísticas nas escolas regulares, além de incentivar a melhoria da formação e qualificação docente na área. Outros incentivos políticos devem ocorrer nos próximos anos, em razão do crescimento dos projetos de integração e do interesse das escolas regulares em adotar e absorver os conteúdos artísticos no seu cotidiano escolar.

Os projetos de integração entre conservatórios e escolas regulares, dentre outras iniciativas, foram firmados no ano de 2001, quando a Secretaria de Estado da Educação, com o intuito de conhecer melhor a realidade das escolas mineiras e, assim, favorecê-las, ofereceu aos professores e alunos melhores condições de trabalho do que havia até então. A partir desses projetos, o Governo implementou diversas ações políticas e de gestão educacional no

Estado. O que se pode perceber, após estes anos de funcionamento, é que a estrutura organizacional da Educação em Minas se mostra favorecida com estes projetos, uma vez que os Conservatórios, por serem escolas especializadas, começam a tanger o ensino geral regular e, conseqüentemente, a contribuir para a formação cultural do cidadão, desde os primeiros anos escolares.

#### **1.1.4 APROXIMAÇÃO CONSERVATÓRIOS E UNIVERSIDADES**

A Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, também, tem refletido sobre a aproximação das instituições de Ensino Superior com os Conservatórios. Esta reflexão se dá a partir da compreensão de que a pesquisa científico-acadêmica e a análise da formação profissional oferecida pelas universidades constituem um campo fértil, que auxiliará nos procedimentos que levarão à absorção desses alunos em forma de mão-de-obra especializada.

Após a conclusão dos cursos técnicos oferecidos pelos conservatórios, os alunos recém-formados buscam as universidades para formação superior na área. Desta maneira, os conhecimentos adquiridos durante os anos de estudos nos conservatórios podem direcionar-se às pesquisas, o que já está previsto na grade curricular dos cursos. Formas e meios de incentivo à continuidade aos cursos superiores, também, são objeto de reflexão da Secretaria.

#### **1.1.5 INTEGRAÇÃO CONSERVATÓRIOS E ESCOLAS REGULARES: PROJETO “MÚSICA NA ESCOLA” – CONSERVATÓRIO “JUSCELINO KUBITSCHEK DE OLIVEIRA” E ESCOLAS DO SUL DE MINAS**

Em consonância com a filosofia que ampara o Projeto Educacional de Minas Gerais, incentivam-se as atividades e projetos que promovam a integração entre escolas especializadas e escolas regulares.

Nesta pesquisa, contemplou-se especificamente um segmento dos projetos de integração entre conservatórios e escolas, o Projeto “Música na Escola” – conduzido pelo Conservatório de Música “Juscelino Kubitscheck de Oliveira” – em escolas regulares da região sul de Minas – Pouso Alegre e cidades vizinhas – trazendo para a discussão alguns de seus desdobramentos: a formação dos professores envolvidos; o perfil destes educadores; como se organizam em relação aos conservatórios e às escolas regulares, aos aspectos metodológicos e pedagógico-educacionais da aplicação do conhecimento, à formação do cidadão; e, por fim, às condições do ensino musical no Estado de Minas Gerais.

## **1.2 O ENSINO MUSICAL NO ESTADO DE MINAS GERAIS**

### **1.2.1 ESTRUTURA DO ENSINO DE MÚSICA NO ESTADO DE MINAS GERAIS**

Anteriormente à descrição da ação dos Conservatórios de Música de Minas Gerais, é preciso que se apresente a Estrutura do Ensino de Música no Estado de Minas Gerais, a fim de que se possam compreender seus modos de organização e, assim, contextualizar e situar o processo de investigação desta pesquisa.

Os Conservatórios, assim como as escolas regulares, estão subordinados à *Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais – SEE*, que está estruturada atualmente da seguinte maneira:

### 1.2.1.1 FINALIDADE E COMPETÊNCIA

A Secretaria de Estado de Educação tem por finalidade planejar, dirigir, executar, controlar e avaliar as ações setoriais a cargo do Estado, relativas à garantia e à promoção da Educação, com a participação da sociedade, com vistas ao pleno desenvolvimento da pessoa e seu preparo para o exercício da cidadania e para o trabalho, competindo-lhe:

I - formular e coordenar a política estadual de educação e supervisionar sua execução nas instituições que integram sua área de competência;

II - formular planos e programas em sua área de competência, observadas as diretrizes gerais de governo, em articulação com a Secretaria de Estado de Planejamento e Gestão;

III - estabelecer mecanismos que garantam a qualidade do ensino público estadual;

IV - promover e acompanhar as ações de planejamento e desenvolvimento dos currículos e programas e a pesquisa referente ao desenvolvimento escolar, viabilizando a organização e o funcionamento da escola;

V - realizar a avaliação da educação e dos recursos humanos no setor;

VI - desenvolver parcerias com a União, os Estados, os Municípios e organizações nacionais e internacionais, na forma da lei;

VII - coordenar a gestão e a adequação da rede de ensino estadual, o planejamento e a caracterização das obras a serem executadas em prédios escolares, o aparelhamento e o suprimento das escolas e as ações de apoio ao aluno;

VIII - supervisionar as atividades dos órgãos e entidades de sua área de competência;

IX - exercer outras atividades correlatas. (SEE-MG/SA/SPL/DPRO, 2007)

### 1.2.1.2 ESTRUTURA ORGÂNICA BÁSICA

A Secretaria de Estado de Educação tem a seguinte estrutura orgânica básica:

I - Gabinete;

II - Assessoria de Apoio Administrativo;

III - Auditoria Setorial;

IV - Assessoria de Relações Interinstitucionais;

V - Assessoria de Comunicação Social;

VI - Assessoria Jurídica;

VII - Subsecretaria de Desenvolvimento da Educação Básica:

a) Superintendência de Educação Infantil e Fundamental;

b) Superintendência de Ensino Médio e Profissional;

c) Superintendência de Modalidades e Temáticas Especiais de Ensino;

d) Superintendência de Organização e Atendimento Educacional;

VIII - Subsecretaria de Informações e Tecnologias Educacionais:

a) Superintendência de Informações Educacionais;

b) Superintendência de Tecnologias Educacionais;

IX - Subsecretaria de Gestão de Recursos Humanos:

a) Superintendência de Desenvolvimento de Recursos Humanos;

b) Superintendência de Pessoal;

X - Subsecretaria de Administração do Sistema Educacional:

a) Superintendência de Planejamento e Finanças;

b) Superintendência Administrativa;

c) Superintendência de Material e Patrimônio;

d) Superintendência de Rede Física;

XI - Superintendências Regionais de Ensino.

## SEE - Estrutura Orgânica

Lei Delegada no. 122 de 25 de Janeiro de 2007 – Decreto no. 459 de 12 de Fevereiro de 2007.

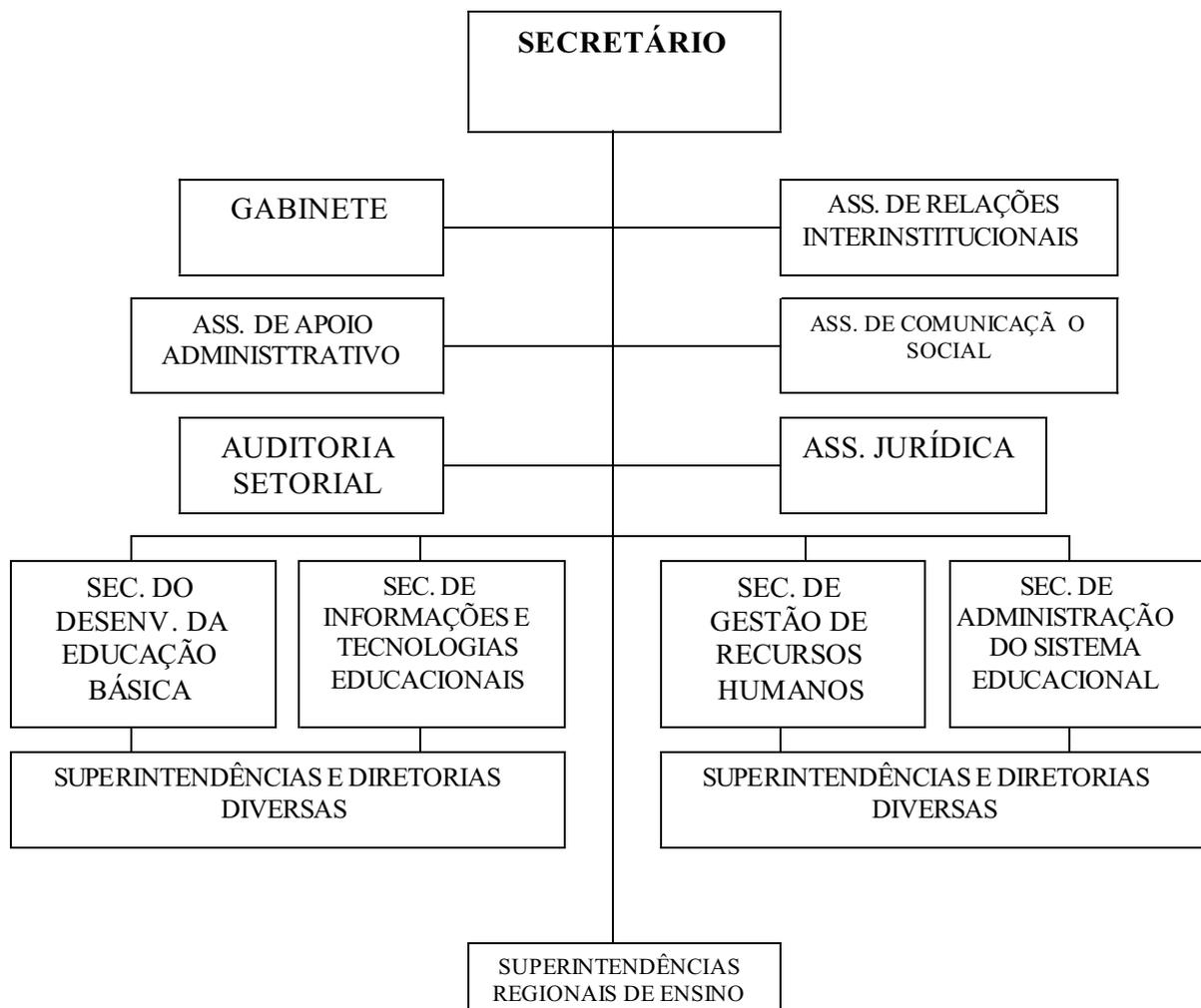


FIGURA 1 - Resumo da Estrutura Orgânica da SRE de Minas Gerais. FONTE: SEE-MG 2007.

### **1.2.1.3 DA ÁREA DE COMPETÊNCIA**

Integram a área de competência da Secretaria de Estado de Educação os seguintes Conselhos Estaduais:

I - Conselho Estadual de Educação;

II - Conselho Estadual de Alimentação Escolar;

III - Conselho Estadual de Acompanhamento e Controle Social do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério FUNDEF.

### **1.2.1.4 AS SUPERINTENDÊNCIAS REGIONAIS DE ENSINO**

As 55 (cinquenta e cinco) Superintendências Regionais de Ensino distribuídas pelo Estado, ligadas à Secretaria de Educação, são responsáveis pelos setores regionais e comportam as *Secretarias Regionais de Educação – SRE*. Estas secretarias mantêm gestão direta das escolas pertencentes às suas regionais e respondem diretamente ao Secretário de Estado de Educação através das Superintendências Regionais de Ensino.

Os Conservatórios por sua vez respondem às SRE, juntamente com as escolas da Rede de Ensino Regular (SEE-MG/SA/SPL/DPRO, 2007).

### **1.2.1.5 A SECRETARIA REGIONAL DE EDUCAÇÃO DE POUSO ALEGRE – 32<sup>A</sup>. SRE**

A SRE de Pouso Alegre contabiliza, no total, 30 municípios, 76 escolas estaduais, 191 escolas municipais, 98 escolas da rede particular e 1 escola federal, com o total chegando ao número de 113.300 alunos (segundo dados do censo 2005).

O Mapa, a seguir, representa a abrangência, em cidades, da SRE de Pouso Alegre:



### **1.3 O CONSERVATÓRIO ESTADUAL “JUSCELINO KUBITSCHECK DE OLIVEIRA”**



FOTO 1 - Fachada do Conservatório “JKO” .

O Conservatório Estadual de Música de Pouso Alegre – CEMJKO, localizado na região central da cidade, funciona em um prédio de quatro andares, com 3.943 m<sup>2</sup> de área construída e um anexo com mais 10 salas de aula, totalizando 70 salas e 15 dependências administrativas.

O CEMJKO atende atualmente a cerca de 4.000 alunos, tanto de Pouso Alegre como de, pelo menos, 36 cidades vizinhas, oferecendo ensino nos níveis fundamental e médio, além de cursos livres. Tendo por objetivo promover a formação plena dos alunos, a escola procura oferecer condições necessárias à participação na vida social, econômica, política e cultural da região e do País. Além disso, são objeto de interesse e reflexão no conservatório as questões de capacitação profissional e das condições necessárias ao prosseguimento dos estudos, pelos alunos, em escolas de nível superior, bem como à sua inserção no mercado de trabalho.

A escola encontra-se em pleno crescimento, como todas as outras unidades do Estado, tanto em número de vagas oferecidas aos alunos, quanto à contratação de educadores e, também, à produção cultural. Além de vários conjuntos de câmara e bandas, o Conservatório mantém uma *Big Band*, uma camerata de cordas, duas orquestras (Orquestra Experimental e Orquestra de violões); mantém diversos corais e grupos teatrais (infanto-juvenis, adultos e da terceira idade); promove mostras e exposições de artes visuais, decoração; e mantém programas de integração cultural, realizando eventos oferecidos à sociedade de toda região.

### **1.3.1 HISTÓRICO**

Em 1951, o então Governador do Estado de Minas Gerais, Juscelino Kubitschek, baixou um ato criando seis, dos atuais doze Conservatórios Estaduais de Música, em diferentes regiões do Estado. Pela intervenção do Deputado Estadual Cônego Aurélio Mesquita, uma das seis unidades foi implantada em Pouso Alegre, no ano de 1954, com a presença do Governador na sua inauguração, em 30 de maio deste mesmo ano.

O Conservatório Estadual de Música “Juscelino Kubitschek de Oliveira” foi criado pela Lei no. 825 de 14 de dezembro de 1951, com suas atividades iniciadas em 15 de setembro de 1954. Posteriormente, denominou-se Conservatório Estadual de Música de Pouso Alegre (CEMPA), retornando à denominação de origem, de acordo com a Lei nº 8.709 de 24 de outubro de 1984, publicada no Diário Oficial MG de 25 de outubro de 1984 (p. 05, col. 01).

O Estabelecimento que mantém cursos de artes nos níveis fundamental e médio, este último contemplando habilitações profissionais, foi reconhecido pelas Portarias nº 523/81, publicada no Diário Oficial MG de 30 de dezembro de 1981 (p.06, col. 03) e Portaria nº 935/00, publicada no Diário Oficial MG 18 de novembro de 2000 (p. 05, col. 01).

As aulas iniciaram-se em 15 de setembro de 1954, com as seguintes disciplinas preparatórias: Solfejo, Ditado, Teoria, Canto, Clarinete, Violino, Violoncelo, Piano, Piston e Trombone. A primeira audição pública dos alunos se deu no ano de 1956 em 04 de julho, tendo sido considerada de muito êxito pela comunidade e autoridades (CARMO, 2002). Dois anos depois, o então diretor, João Soares de Souza, compôs o Hino do Conservatório, o qual é executado ainda nos dias atuais.

O Conservatório, nesta época, foi instalado num imóvel pertencente à Associação de Proteção à Infância – API, que fora alugado e mantido pela Prefeitura da Cidade de Pouso Alegre, para o funcionamento da Escola de Música. Este imóvel tornava disponível para o Conservatório três salas de aula e uma biblioteca. Na década de 1960, o Conservatório tinha 41 alunos e 5 professores, três salas de aula e uma biblioteca com três livros: um dicionário, um cancionário e um hinário (CARMO, 2002:86).

No decorrer dos anos, a escola expandiu sua proposta e contratou novos professores, na maior parte advindos de São Paulo. Seu acervo de instrumentos e de materiais didáticos ampliou-se e o Conservatório tornou-se referência regional no ensino musical. Ainda nessa década, começou a promover excursões para outros estados, levando o nome da escola às diversas partes do País.

Em 1968, o Conservatório “JKO” realizou seu primeiro Festival de Música Erudita (Festival Debussy) e o Concurso Nacional de Piano, trazendo à cidade músicos e professores de diversas localidades, como São Paulo e Paraná, e de outros países, como Rússia, Alemanha e França. Alguns nomes se destacam: Marcel Klass, Antônio Geraldo Delorenzo, Alfredo Cerquinho, Fritz Jank, Francisco Mignone, José Kliass, Fernando Lopes, Armando Belardi, Osvaldo Lacerda, José Eduardo Martins, Myriam Dauelsberg e Eudoxia de Barros, alguns destes convidados a lecionar no Conservatório, algum tempo depois.

Nas décadas seguintes, os festivais e concursos continuaram sendo uma alavanca da expansão cultural e estrutural da escola. Tendo sua sede ampliada em 1978, passando a ocupar o velho prédio pertencente à Irmandade Santa Dorothéia, a escola já apresentava, então, um porte relevante e uma estrutura mais complexa do que a dos anos iniciais.

### **1.3.2 O INCÊNDIO**

Devido a um incêndio ocorrido na sede, na década de 1980, a estrutura física da escola foi abalada, tendo toda a memória, registrada desde sua criação, destruída pelo fogo. Essa perda abalou, também, o ânimo das pessoas que, de algum modo, se relacionavam com a escola, tendo sido difícil contornar o enorme sentimento de perda de todos que mantinham qualquer tipo de vínculo com ela.

As atividades de integração conservatório-comunidade (implantados na década de 1980, pela elaboração do Plano Global da Escola e da implantação do Projeto de Ação Supervisora do Governo), que sempre tinham sido um importante diferencial do CEMJKO, nesta fase ficaram comprometidas e cessaram. Após o incêndio, a escola passou por uma reestruturação física, voltando a funcionar no ano de 1987, época em que se pode notar a aceleração de suas tarefas de promoção e manutenção de seus trabalhos educativos e culturais.

### **1.3.3 FINALIDADE DE ENSINO E ESTRUTURA ATUAL DO CONSERVATÓRIO ESTADUAL “JKO”**

O CEMJKO oferece hoje Ensino Fundamental e Médio, além de cursos livres. Seu corpo de professores chega próximo dos 150 (dos quais 40 são efetivos) e o alunado aos 4.000, matriculados anualmente. O pessoal administrativo é composto por 22 funcionários, que se distribuem entre secretaria, biblioteca, vigilância e portaria, motorista, limpeza e manutenção.

A escola tem um diretor de escolha democrática, com processo eleitoral a cada quatro anos, coincidente ao mandato e, neste processo, são envolvidos professores, alunos e funcionários. A departamentalização tem, por sua vez, cada qual, sua Coordenadoria que é nomeada pelo Diretor eleito. Da mesma maneira, os cargos de Vice-direção são por indicação. Os funcionários administrativos e de manutenção são concursados ou contratados por meio de processo de Designação. Os professores se dividem em duas categorias: professores concursados efetivos e professores designados. Os professores designados passam por processo de classificação e seleção para contrato anual, segundo critérios definidos pela escola, em consonância com Resolução anualmente baixada pela SEE, os quais levam em conta titulação e tempo de trabalho no Estado.

As disciplinas oferecidas no nível Fundamental são: Curso Básico de Educação Musical; Instrumento (Cordas, Sopros, Metais, Piano, Percussão, Canto, Bateria, Baixo Elétrico, Guitarra); Canto Coral; Artes Plásticas; Artesanato; Artes Cênicas; e Dança (Regional e *Ballet*). Em nível Médio, são oferecidos os cursos: Técnico em Instrumento e Canto; e Técnico em Decoração, ambos com três anos de duração.

O ingresso nos cursos do Conservatório se dá por meio de um teste anual de aptidão. Este teste é elaborado por uma comissão e aplicado anualmente aos candidatos. O número de inscritos quase sempre chega próximo ao dobro das vagas oferecidas.

O CEMJKO, também, mantém, como tradição, projetos de extensão comunitária. Procurando incentivar a fluência de seus alunos e o enriquecimento cultural da comunidade, desenvolve cada vez mais diferentes formas de integração e extensão comunitária das atividades escolares, por meio de: concertos, *shows*, mostras, festivais, concursos, audições, palestras, oficinas, feiras, atendimento a escolas, asilos, hospitais, órgão públicos e outros. Alguns eventos de porte se destacam: Temporada de Concertos *5as. Musicais* (em 2007, realizou-se sua décima temporada, que contou com a participação nacional e internacional de

músicos e artistas, tendo sido aberto ao público, em geral, gratuitamente); *Caipirarte* (Festa Junina tradicional; dela constam: oficinas, apresentações regionais de artes e manifestações religiosas); *Grupo Experimental de Teatro* (criação e recriação de obras renomadas e oficina de novos talentos); *Orquestra Experimental* (comporta grande diversidade instrumental e vocal, apresentando-se ao mais amplo público de toda a região); a partir de 2006, *Concurso Internacional de Composição Eletroacústica e Mostra Internacional de Música Contemporânea* (incentivo às novas estéticas, aos jovens compositores e à formação de público no interior), entre outros.

#### **1.3.4 ORGANIZAÇÃO BÁSICA**

O Conservatório Estadual de Música “Juscelino Kubitschek de Oliveira” dispõe de diferentes departamentos e setores responsáveis por seu funcionamento:

Os departamentos de ensino são três: Departamento de Música, Departamento de Artes Visuais e Departamento de Artes Cênicas e Dança. O menor e mais recente é o Departamento de Artes Cênicas e Dança; anteriormente, funcionavam em forma de Cursos Livres de Teatro e Dança Folclórica, mas, atualmente, os cursos de Artes Cênicas e Dança fazem parte da grade regular de ensino. O Departamento de Artes Visuais, o segundo em número de alunos e docentes, tem modesta proporção e é responsável pelos cursos de Decoração, Artesanato, Desenho e Artes Plásticas. O Departamento de Música tem o maior número de alunos e docentes e divide-se em três setores: *Teoria e Percepção*, responsável pelas diversas matérias teóricas, como Estruturação Musical, Teoria Musical, História da Música, Apreciação Musical e outras; *Práticas*, que congrega as disciplinas Práticas Instrumentais e Canto, os conjuntos, bandas, corais, orquestras e outros; *Educação Infantil*, em que se concentram as disciplinas de Musicalização Infantil, Canto Coral, Iniciação em instrumento e Canto.

O organograma seguinte demonstra a estrutura de funcionamento e distribuição dos departamentos do Conservatório “JKO”:

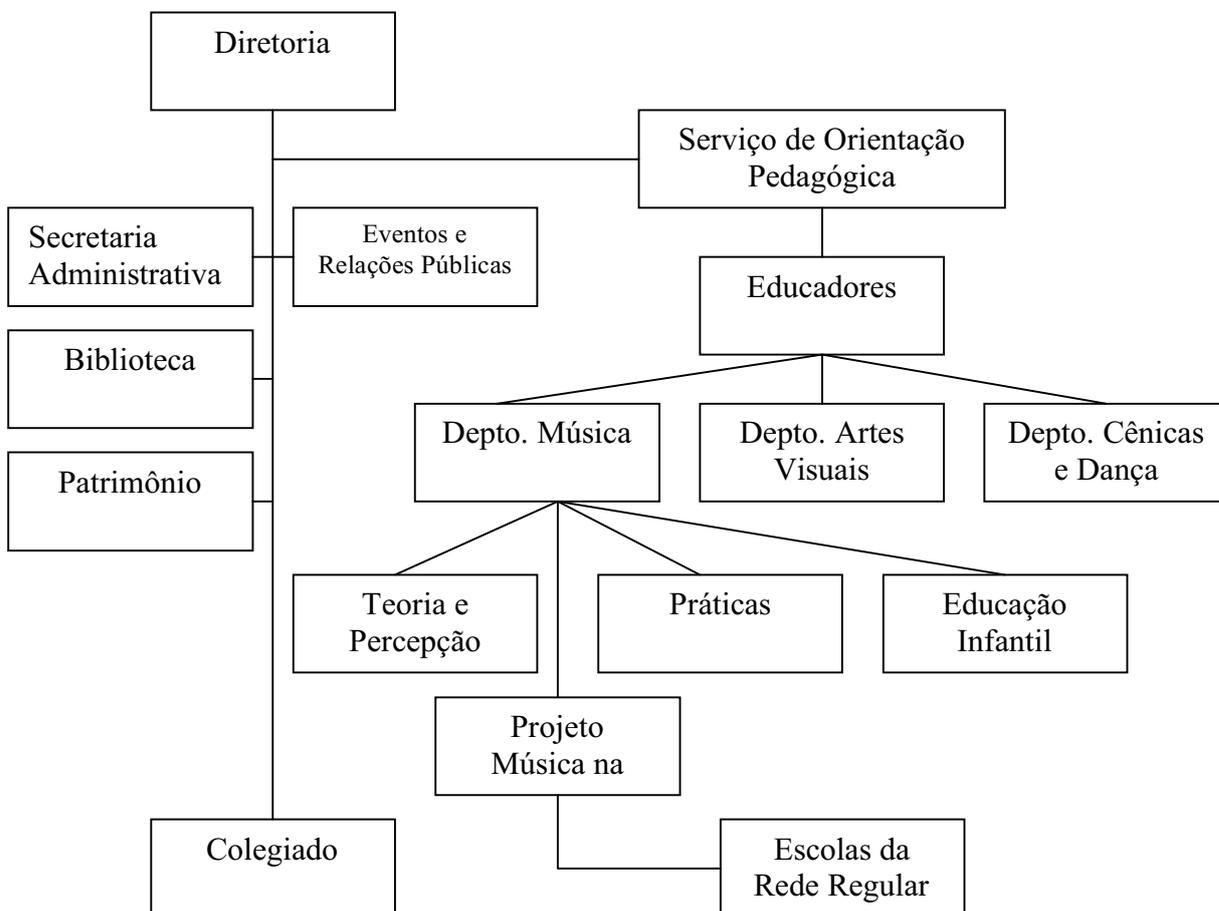


FIGURA 3 - Organograma da atual estrutura em setores do Conservatório “JKO”. FONTE - CEMJKO 2007.

O Projeto de integração “Música na Escola” desenvolve-se dentro do Departamento de Música desde sua criação, em 2001. Conforme iniciativa da SEE, compete à rede pública regular de ensino fomentar e desenvolver ativamente o aprendizado crítico e efetivo da música, na qual se dá a contribuição do Projeto.

Outro setor que influi diretamente em todos os segmentos envolvidos na escola é o de Eventos e Relações Públicas, cuja responsabilidade é a promoção cultural e a integração social Escola-Comunidade. De certo modo, este setor faz mais do que uma simples integração

e exerce uma força motriz em toda a produção, vivência e realização cultural, partida da escola ou de fora dela.

### **1.3.5 O PROJETO DE INTEGRAÇÃO “MÚSICA NA ESCOLA”**

Criado pela iniciativa da SEE, em todos os Conservatórios mineiros, o projeto de integração recebe nomes diferentes em cada unidade. Porém, sua finalidade e objetivos são semelhantes e comuns: fomentar a interação ampla e abrangente das disciplinas artísticas nas escolas regulares, além de incentivar a melhoria da formação e qualificação docente na área artística.

Como um grupo significativo, escolheu-se, para esta pesquisa, os educadores envolvidos com o Projeto “Música na Escola”, pertencente ao Conservatório Estadual de Música de Pouso Alegre, cuja tradição na interatividade comunitária se demonstra relevante desde seus primórdios. Estes professores atuam no ensino da música nas escolas regulares conveniadas, atendendo alunos do Ensino Básico e Fundamental na própria escola regular, e no mesmo turno em que os alunos têm as demais aulas do currículo. A atuação se dá em algumas frentes: Canto Coral, Musicalização, Instrumento (flauta doce e percussão) e aulas de Apreciação Musical. As aulas de música são coletivas e ocorrem entre uma e duas vezes por semana, sempre com oficinas de apresentações periódicas nas próprias escolas, nas comunidades ou no Conservatório.

Os professores, em sua unanimidade, são professores designados (contratados), passam por processo seletivo para serem admitidos e são anualmente avaliados e classificados, concorrendo às vagas disponíveis, da mesma forma que os professores designados para as aulas internas do Conservatório. Anualmente, estes professores atuam em cerca de 36 escolas, dentre Pouso Alegre e municípios vizinhos.

O Projeto “Música na Escola” constitui um segmento independente, ligado ao Departamento de Música, e se organiza da seguinte forma: é constituído por duas Coordenadorias (Coordenadora Pedagógica e Coordenadora Administrativa), as quais respondem diretamente à Direção, via Departamento de Música. A Coordenação Administrativa gerencia o contato e a atuação burocrática dos profissionais educadores com as escolas regulares: horários, designação de tarefas, eventos, controle de ponto e outros. A Coordenação Pedagógica desenvolve conjuntamente com os professores uma reunião semanal, denominada Módulo II (a qual será detalhada no segundo capítulo), para gestão pedagógica das finalidades e objetivos do projeto. Além do Módulo II, durante o ano de 2007, foi firmado um encontro semanal para aplicação desta pesquisa, conjuntamente à Coordenação Pedagógica e aos professores.

### **1.3.6 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES**

Neste primeiro capítulo, preocupou-se em fornecer ao leitor uma visão panorâmica do ensino musical em Minas Gerais, mostrando que existe uma vasta rede de ensino de Artes, atrelada ao Governo e representada pelos doze conservatórios mineiros. O aspecto relevante é o alcance da Educação Musical Básica, dado pelos projetos de integração entre os Conservatórios e escolas regulares, mediante convênios. Estes projetos ampliam o âmbito de abrangência dos conservatórios, contemplando os alunos da rede regular com o ensino da música.

Ao formularmos a questão: “Porque a música contemporânea não é muito compreendida e vivenciada nos meios educacionais?”, não deixamos de levar em conta esse tipo de organização, que possibilita o amplo acesso da população escolar às Artes, forma bastante rara nas escolas brasileiras. No entanto, por muito que se reconheçam os méritos dessa

iniciativa do Governo de Minas Gerais, é preciso dizer que os processos de ensino/aprendizagem de música não parecem aplicar, ou, mesmo, excluem totalmente, a música contemporânea nos processos educacionais das escolas e dos conservatórios. Essa constatação será estudada com maior profundidade nos próximos capítulos, em que se traça o perfil de um dos projetos de integração — o Projeto “Música na Escola”— com seus educadores, e se mostra como estes se organizam na aplicação dos conhecimentos musicais às escolas regulares.

**2**

***O PROJETO***

***“MÚSICA NA ESCOLA”***

## 2.1 OS PROFESSORES DO PROJETO “MÚSICA NA ESCOLA” – SUJEITOS DA PESQUISA

### 2.1.1 SITUAÇÃO DOS SUJEITOS



FOTO 2 - Professores do Projeto “Música na Escola”, equipe 2007.

Os professores vinculados ao Projeto de Integração “Música na Escola” oscilam numericamente entre 17 e 20 ao longo do ano letivo. Isto ocorre devido à demanda das escolas regulares conveniadas e à manutenção do convênio entre elas e o Conservatório. Os professores são moradores da região de Pouso Alegre e atendem, pelo Projeto, a escolas desta mesma região.

Estes professores demonstram estar abertos a diferentes gêneros musicais, não apresentando preconceitos em suas escolhas. Em seus relatos afirmam: “dependendo do ambiente podem-se ouvir diversos gêneros”. Essa afirmação pode ser confirmada pelas entrevistas, examinando-se as respostas que deram à pergunta “O que gostam de ouvir?” Por elas, vê-se que foi apresentada uma miscelânea de gêneros, em grande parte ligados à música popular brasileira ou estrangeira: *Pop Rock*, *Bossa Nova*, Música “Clássica”, *Rock Nacional*, *Samba*, *Gospel*, *Cantigas Infantis* e outras.

Em seu cotidiano de trabalho escolar, também há interesse em novas propostas pedagógicas. A diversidade dos ambientes escolares e dos perfis de alunos cobram sempre uma postura variada e criativa do educador. Isto pôde ser examinado no material didático elaborado pelos professores durante as reuniões didático-pedagógicas e em seus relatos sobre a atuação em sala de aula, conforme descrição da subseção 2.2.3, deste capítulo.

### **2.1.2 VIVÊNCIA E FORMAÇÃO**

Em sua maior parte, os educadores do Projeto tiveram contato com a música desde tenra idade e este contato se deu, quase sempre, de modo formal: pelo conservatório, por familiares músicos profissionais, em cursos oferecidos por igrejas, entre outros. O repertório estudado e ouvido ao longo dos anos de estudo demonstra ser bastante variado, compreendendo: música popular (tocada nas rádios), música regional (realizadas em manifestações folclóricas locais), música “clássica” (no ambiente do conservatório, das faculdades ou teatros) e outras, ouvidas em *shows*, programas de TV, isto é, na grande mídia.

Sabe-se que todos os professores tocam algum instrumento e isto implica a vivência de um determinado repertório. O repertório conhecido e praticado também se atém a obras tonais de diversas vertentes; no que diz respeito à música chamada “clássica” (renascentista, barroca, clássica, romântica, impressionista) ou no que se refere ao gênero (popular, canções brasileiras, chorinho, música religiosa, folclórica e/ou estrangeira como, por exemplo, o *jazz*). Este repertório, ainda que variado, é amplamente adotado no cotidiano escolar, no trabalho desenvolvido com os alunos, e o critério de escolha fica muito ligado ao perfil de cada professor.

A preferência pelo repertório tonal não exclui o conhecimento, por parte dos professores, acerca de compositores moderno-contemporâneos e suas obras. Segundo suas

respostas à pergunta “Qual é a obra mais antiga e qual a mais recente que conhecem?”, os professores citaram: o canto gregoriano, como a mais antiga, e obras de Villa-Lobos, Debussy, Chiquinha Gonzaga, Tom Jobim, além de uma série de compositores de samba e choro, diversos cantores da música popular brasileira, compositores de trilhas sonoras para cinema e também da música de mercado (isto é, as toçadas nas mídias), como as mais recentes.

Na maior parte dos casos, o contato formal com diversos gêneros, épocas e estilos musicais se deu nos Cursos de História da Música dos conservatórios ou da faculdade que cursaram, pois, de forma geral, a formação dos professores foi dada nos cursos de Licenciatura em Música, com Habilitação em Instrumento ou Canto. Verificou-se, também, que, em grande parte das vezes, a Licenciatura cursada se deu em escolas superiores particulares de Minas Gerais, São Paulo ou Rio de Janeiro. Uma pequena parte desse grupo não é portadora de diploma de curso superior em música, mas, no entanto, concluiu algum curso técnico ou equivalente em Instrumento, Canto ou Educação Artística. Este grupo menor tem sido intensamente motivado pela direção e pela coordenação escolar do Conservatório a ingressar em cursos superiores, de preferência na modalidade Licenciatura, uma vez que o Estado tem exigido capacitação e titulação, para designação dos seus docentes contratados. É relevante apontar que alguns destes professores, licenciados ou técnicos, também são portadores de diploma de cursos superiores em outra área, além da Licenciatura em Música, como, por exemplo, Psicologia, História, Magistério (Normal Superior), Pedagogia, entre outros.

Baseando-se nas entrevistas e depoimentos prestados durante esta pesquisa, podem-se ressaltar dois aspectos acerca da formação dos sujeitos: ela foi calcada em moldes tradicionais, tanto pedagógicos quanto pedagógico-musicais e a música estudada por eles no

período de graduação ou curso técnico, quase sempre, privilegiou o estudo do repertório tonal ou pré-tonal.

## **2.2 ORGANIZAÇÃO DOS SUJEITOS E ESTRUTURA DE ATUAÇÃO**

### **2.21 ORGANIZAÇÃO DOS SUJEITOS NO PROJETO “MÚSICA NA ESCOLA”**

O projeto de integração escolas e conservatórios nasceu para suprir a demanda do ensino de Arte e da difusão da produção artística no Estado de Minas Gerais. Além de despertar precocemente o interesse musical das crianças desde o ensino básico, o trabalho desenvolvido pelos educadores do Projeto pretende fomentar o desenvolvimento artístico, orientar a apreciação crítica e estética da música e incentivar a criação e a interpretação nas suas diversas manifestações. Um aspecto importante deste trabalho é a sua proposta de contribuir para a boa conduta da formação humana, buscando a melhoria da qualidade de vida e o despertar da cidadania.

No sistema organizativo destes professores, parte-se da reflexão a respeito do papel do professor na sociedade, avaliando, primeiramente, as condições do Ensino atual, visto que, teoricamente, o exercício do educador está calcado na sua formação específica e na sua atuação em sala de aula, o que exige conhecimentos pedagógicos. Sabe-se que há uma gama de problemas, dos mais simples aos mais complexos, mas o que se pode ressaltar é a força coletiva destes professores em compartilhar e dar acesso social às diversas frentes do ensino musical, contribuindo, assim, para a formação de cidadãos. Contudo, pode-se observar que, na dimensão numérica da rede regular de ensino, muitas escolas são menos favorecidas em aspectos como infra-estrutura física, recursos para viabilidade de projetos extra-classe, por dificuldades várias, como localização, por exemplo, dificultando, por vezes, o acesso à educação, de forma completa.

É possível observar, também, que, nos centros mais populosos e politicamente favorecidos, o quadro não se altera muito do que foi acima descrito. Mesmo contando com melhor infra-estrutura, mais recursos ou melhor localização do que as escolas menos favorecidas, o processo pedagógico pode ocorrer de maneira similar.

Na periferia das cidades de porte maior e nos guetos raciais, pode-se ver o reflexo da discriminação escolar. Nas escolas ali situadas, o professor envolvido com arte torna-se um herói; ele é quem desperta e valoriza os interesses de mudança da sua comunidade, somando-se aos outros educadores das demais áreas. Desta feita, sendo espelho para a sua comunidade e sujeito fundamental na formação de cidadãos, o papel do professor para o Projeto “Música na Escola” é o da transformação de si, do outro e do seu meio por uma vida de melhor qualidade e de cidadania.



FOTO 3 - Alunos de flauta da Escola regular em apresentação pública no Auditório do Conservatório.

O grupo de educadores, em sua organização dentro do Projeto, é assistido por uma Coordenação Pedagógica. Atualmente, esta Coordenação é composta por duas professoras graduadas em música e especialistas em psicopedagogia.

Além da assistência direta aos educadores por parte do Conservatório, e da preocupação das escolas regulares em relação aos convênios que firmam a existência do Projeto, as coordenadoras cuidam da qualidade e da responsabilidade social do trabalho ali desenvolvido. Elas, além da função de coordenadoras, constam do quadro dos professores que atuam internamente no Conservatório e demonstram conhecimentos musicais bastantes acurados que, também, englobam a familiaridade com os autores que amparam esta pesquisa.

O Plano Pedagógico do Projeto respalda-se em autores como Edgar Willems, Carl Orff, Zoltán Kodály, Violeta Gainza e outros, que são lidos, analisados e discutidos pelo grupo. É relevante apontar que outra vertente da proposta pedagógica foi calcada nos PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS – PCNS (1998), os quais os professores conheceram e aplicaram.

### **2.2.2 A ORGANIZAÇÃO NO CONSERVATÓRIO**

A organização Básica do Projeto se dá da seguinte forma: administrado pelo Conservatório Estadual de Música “Juscelino Kubitscheck de Oliveira”, que, por sua vez, é mantido pelo Estado de Minas Gerais, que responde pela contratação e manutenção dos professores, materiais didáticos, incentivo à capacitação e outros, exerce força em duas frentes: a Coordenação Administrativa, que coordena a organização da escola para o trabalho e a frequência dos professores, a documentação, os convênios entre escolas, a carga horária de professor e outros assuntos afins, e a Coordenação Pedagógica, responsável pelas reuniões de professores, denominada Módulo II. Trata-se de uma reunião semanal, com duração de 100 minutos, reservada para a discussão de assuntos didático-pedagógicos, a organização de material, planejamento de cursos de capacitação, implantação de dinâmicas de grupo, e organização de palestras e oficinas, além da discussão do trabalho pedagógico de cada professor. Por fim, os professores desenvolvem seu trabalho nas escolas regulares e dentro da

rotina escolar, cada um deles se responsabilizando pela aplicação de uma ou duas aulas semanalmente, com cada turma do Ensino Básico e Fundamental.

A orientação pedagógica dada aos professores tem como pressuposto que o trabalho com música pode contribuir para a formação de cidadãos sensíveis, críticos e reflexivos. Este foco é adotado como princípio, reiterado inúmeras vezes pela Coordenação Pedagógica que acompanha o trabalho desses professores.

O organograma seguinte esboça a dinâmica de funcionamento e a colocação do Projeto “Música na Escola” dentro do Conservatório Estadual “Juscelino Kubitscheck de Oliveira”:

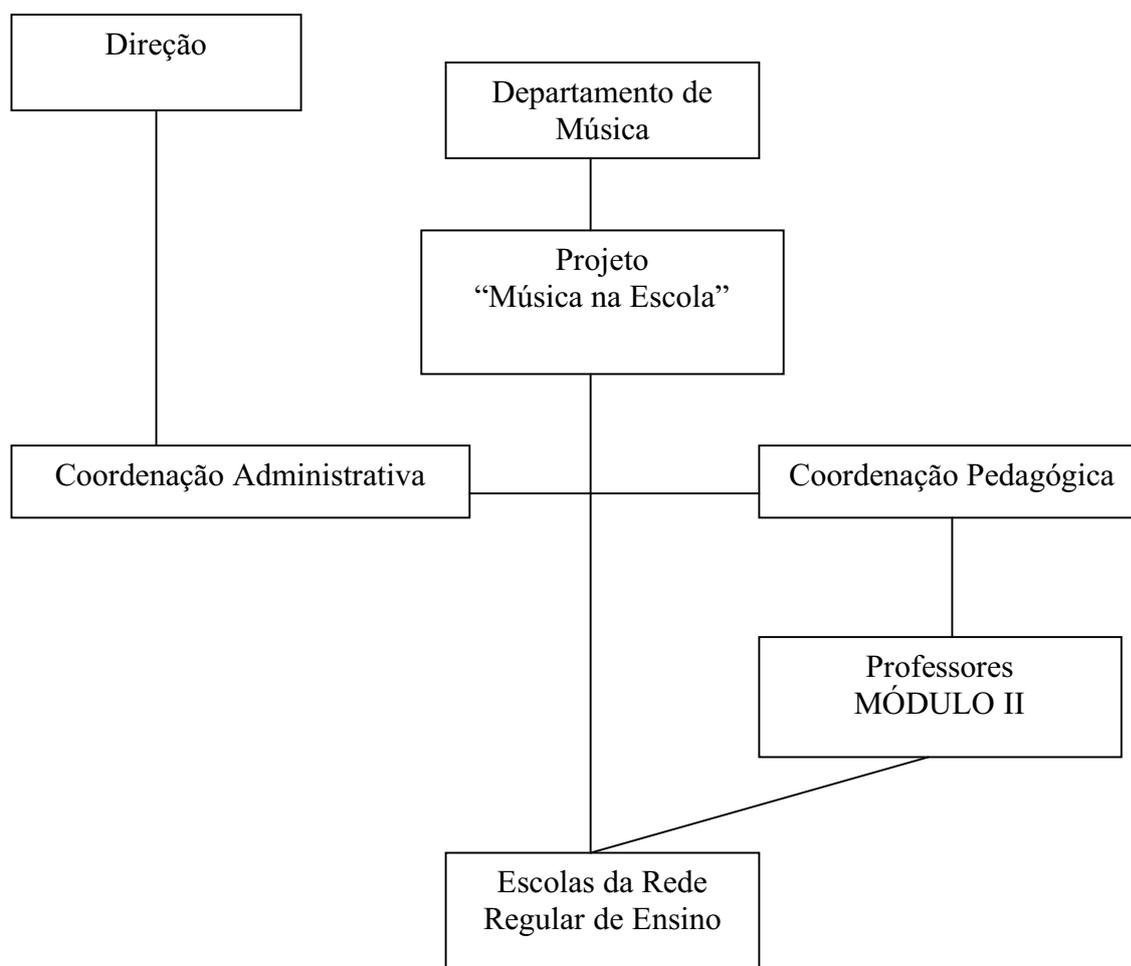


FIGURA 4 - Organograma da situação do Projeto “Música na Escola” dentro do Conservatório “JKO”. FONTE - CEMJKO 2007

### **2.23 ESTRUTURA DIDÁTICO-PEDAGÓGICA DO PROJETO**

O Projeto prevê uma reunião semanal dos professores, liderada pela Coordenação pedagógica, na qual um dos objetivos é discutir e preparar o Material Didático a ser usado nas aulas. O Material Didático preparado consiste em apostilas didáticas destinadas aos diferentes níveis das turmas. Ressalte-se que as ações dos professores estão embasadas nos PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS – PCNs (1998).

Essa organização de reuniões, dentro do projeto, é denominada Módulo II, sendo obrigatória para os professores e remunerada, pois, em seus contratos, está explicitado que eles são obrigados a ministrar 18 horas/aula (que configuram o Módulo I), participar da reunião didático-pedagógica (Módulo II) durante 2 horas semanais e participar de atividades extra-classe durante 4 horas, totalizando 24 horas/aula.

Como as aulas, em sua maior parte, são coletivas, as apostilas servem, também, de referência no que diz respeito à avaliação do trabalho. Elas trazem canções de autores diversos, passos de dança, jogos musicais e oficinas de confecção de instrumentos, além de outras adaptações, nas quais é bastante comum o emprego de cantigas de roda, músicas infantis do folclore nacional e canções da MPB.

Os objetivos pedagógicos gerais propostos no material didático, após discussão dos interessados nas reuniões, são enunciados a seguir:

- desenvolver os aspectos: físico, intelectual, emocional, psicomotor e perceptivo dos alunos das escolas regulares atendidos pelo Projeto;
- desenvolver neles a apreciação (gosto) pela música;
- partilhar conhecimentos para que o aluno demonstre prazer em compreender a música como disciplina e forma de expressão;

- conhecer e valorizar a cultura brasileira continuando a transmissão de seus valores;
- proporcionar a formação de cidadão sensíveis, reflexivos e criativos;
- trabalhar o indivíduo e seu meio, considerando-o um elo com sua própria comunidade e com a natureza.

Os planos de ensino, também, constantes do material didático e elaborados a partir das conversas e discussões existentes no Módulo II, compreendem os seguintes conteúdos, a serem desenvolvidos nos diversos níveis de ensino:

- a) conhecimento cultural artístico por parte dos alunos e professores do projeto;
- b) interesse pela música (em suas diversas vertentes: popular, erudita, étnica);
- c) desenvolvimento da sensibilidade auditiva;
- d) diferenciação dos elementos formadores do som;
- e) desenvolvimento do sentido temporal na música;
- f) desenvolvimento da memória rítmica;
- g) desenvolvimento da precisão e equilíbrio rítmico e pulsação;
- h) desenvolvimento do sentido espacial e coordenação motora;
- i) identificação de alturas e timbres;
- j) percepção de fragmentos melódicos;
- k) percepção de vozes simultâneas (duas ou mais vozes);
- l) desenvolvimento de reações rápidas e interatividade;
- m) sociabilidade e espontaneidade. (PROJETO “MÚSICA NA ESCOLA”, 2006/2007)

O Quadro 1, a seguir, demonstra os níveis de atuação e expectativas de abrangência do demonstradas pelos objetivos pedagógicos gerais do Projeto “Música na Escola”:

QUADRO 1- Abrangência e expectativas dos objetivos pedagógicos gerais do Projeto “Música na Escola”

<b>ATUAÇÃO DO PROJETO “MÚSICA NA ESCOLA” NO SISTEMA REGULAR DE ENSINO</b>	Desenvolvimento Pessoal	Físico-intelectual
		Psico-emocional e Motor
		Auto conhecimento e Auto-estima
	Desenvolvimento Musical	Escuta Ativa e Crítica
		Conhecimento Artístico das Linguagens Musicais
		Domínio Técnico do Instrumento ou Canto
	Desenvolvimento Social	Valorização do Patrimônio Cultural
		Integração Social
		Formação Cidadã Reflexiva
		Agentes de Transformação Social pela Arte

Em relação ao trabalho a ser aplicado diretamente em sala de aula, verifica-se a existência de três frentes educacionais principais: o ensino musical por meio do Canto Coral (repertório para apresentações), das aulas de Musicalização (apresentadas nas apostilas didáticas), que contêm jogos musicais, leituras, brincadeiras, e da Prática Instrumental, por meio da flauta doce e outros instrumentos. Assinale-se que são usados, nessas aulas, métodos tradicionais diversos, cuja escolha é de cada professor). Como segmento complementar, também é trabalhada em sala de aula a disciplina Apreciação Musical, que consiste em abrir oportunidade para o aluno ouvir repertório variado, porém de forma mais livre e autônoma do que as anteriores.

Atendo-se às aulas coletivas observamos que as apostilas didáticas elaboradas pelo grupo também se respaldam no calendário escolar comemorativo e na busca de interação dos alunos e das atividades de música com os eventos cotidianos da escola regular em que se atua. Sendo assim, as linguagens artísticas voltam-se para a mesma temática – música, dança, teatro e pintura –, bem como as outras disciplinas. O trabalho coral, uma das atividades de maior procura, desenvolvidas nas escolas, segue o mesmo foco.

O Conteúdo Programático adotado apresenta, de início, algumas questões conceituais, relativas à teoria, à prática, ou à Literatura. São elas:

- que é som?
- que são parâmetros do som?
- que é escuta?
- que é música?
- que é, e como ocorre, a escrita e a leitura musical?

Estas questões implicam outras discussões, relativas aos aspectos da literatura musical e da história da música. Pode-se ressaltar, também, a pesquisa de literatura relativa a música étnica e a respeito da relação da música com outras áreas do saber.

No que se refere aos procedimentos metodológicos, o Projeto privilegia três aspectos:

- *Desenvolvimento* da percepção auditiva e da reprodução sonora (escuta e consciência sonora); principalmente pela prática do canto coral;
- *Desenvolvimento* da capacidade de reconhecimento e interpretação dos elementos específicos da linguagem musical (estilo, gênero e época);
- *Consciência* e domínio motor para manuseio dos instrumentos musicais e da voz, tanto para a fala, quanto para o canto (interpretação e execução musicais),

principalmente na busca de procedimentos lúdicos e forma interativas entre os grupos de instrumentos e o canto coral.

No Quadro 2, a seguir, foram classificadas as frentes de atuação do Projeto demonstrando-se a concentração dos conteúdos por disciplina; observe-se, porém, que estes conteúdos interagem dinamicamente uns com os outros e podem ocorrer em mais de uma das classes:

QUADRO 2 - Classificação das frentes de atuação do Projeto “Música na Escola” e seus conteúdos

<b>Frentes de Atuação do Projeto “Música na Escola”</b>			
Canto Coral	Musicalização	Práticas Instrumentais	Apreciação Musical
Escuta, Consciência Sonora e Interpretação Musical	Conhecimento Teórico-prático da Linguagem Musical	Domínio Técnico e Interpretação Musical	Estilo, Gênero e Época

Como reflexo do trabalho musical nas escolas, espera-se que os alunos desenvolvam a concentração, a escuta reflexiva e crítica, a criatividade, a integração, a sociabilidade e o senso de coletividade. Este processo permite a fixação do conteúdo desenvolvido em sala de aula, bem como as possíveis adaptações, por vezes, necessárias pelas peculiaridades de cada escola: estrutura física, número de alunos, faixa etária, interesses, habilidades e outros.

As apostilas podem demonstrar um processo formal de transmissão do conhecimento empregado pelos professores do Projeto, porém as aulas vão além deste material de referência. Suplementarmente ao que está contido na apostila, a cada encontro, novos materiais são trazidos e colocados em jogo. Cada experiência pessoal do professor é socializada entre eles.

Seja pela importância das datas comemorativas no contexto do trabalho, seja por sua relevância educativa, tal como pode se visto no texto da apostila ou, simplesmente, pelo

encanto e gosto pessoal de determinado professor, que descobriu algo que possa enriquecer o trabalho do grupo, o fato é que cada ação descoberta ou criada pelos professores é socializada, avaliada e, se der certo, incorporada ao material didático.

A estrutura didático-pedagógica e a aplicação direta em sala de aula são fundamentadas durante a reunião semanal entre professores e a Coordenação, dentro do que se denomina Módulo II, e está expressa no guia didático, ou seja, nas apostilas (didáticas) elaboradas pelos professores. Estas apostilas refletem o Plano Pedagógico, que prevê ações de formação da escuta crítica, consciência e vivência sonora, fomento à criatividade, à interatividade, ações de formação específica do conteúdo musical, leitura, escrita e domínio técnico de um instrumento ou canto, dando ênfase à sociabilidade comunitária local.



FOTO 4 - Os professores do Projeto em uma dinâmica de grupo durante a reunião didático-pedagógica (Módulo II).

Como o objetivo do Projeto é ensinar música, levando em conta as três habilidades: conhecer, interpretar e criar, ressalte-se que o professor também trabalha Apreciação Musical. Nestas aulas, ocorre uma troca de experiências e alguns debates sobre o conceito de música, fundamental para o crescimento do conhecimento geral entre os alunos. Pela observação destas aulas, segundo relato dos professores, constata-se a abertura dos professores para aplicar e a aceitação, por parte dos alunos, de formas alternativas de abordagem de educação

musical em sala de aula, como, por exemplo, o emprego de novas sonoridades e do uso de um repertório variado. O Conteúdo programático envolve a seguinte grade: Canto Coral, Prática Instrumental, Musicalização e Apreciação Musical.

Esta pesquisa complementou os meios de ensino utilizados e contribuiu para a ampliação do repertório já trabalhado, o que favoreceu a incorporação ao repertório de obras pertencentes ao repertório contemporâneo em sala de aula, a adoção de pedagogias musicais alternativas e a discussão a respeito das decorrências do seu emprego.

## **2.3 ATUAÇÃO NAS ESCOLAS REGULARES**

### **2.3.1 FORMAS DE CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO**

Para esclarecer o leitor a respeito de como se dá a construção do conhecimento pelos educadores do Projeto “Música na Escola”, comenta-se, a seguir, o Plano Metodológico e as Estratégias de Ensino adotados neste processo. Para isso, parte-se das orientações oriundas dos PCNs, as quais preconizam:

Para que a música possa ser fundamental na formação de cidadãos é necessário que todos tenham a oportunidade de participar ativamente como ouvintes, intérpretes, compositores e improvisadores, dentro e fora da sala de aula. Envolvendo pessoas de fora no enriquecimento do ensino e promovendo interação com grupos musicais e artísticos das localidades, a escola pode contribuir para que os alunos se tornem ouvintes sensíveis, amadores talentosos ou músicos profissionais. (PCNs, 1998:77)

De forma cronológica, o Plano de Ensino prevê duas etapas com a duração de dois anos letivos cada. Esta procura adequar as estratégias de ensino à grade curricular dos quatro anos, correspondentes ao período da 1ª à 4ª séries (Ciclos I e II) e ao período da 5ª à 8ª séries

(Ciclos III e IV).<sup>1</sup> No entanto, observe-se que, na maior parte das escolas, o Projeto atende ao período da primeira fase: 1ª à 4ª séries escolares.

Na primeira fase, o planejamento se centra proeminentemente na apreciação musical, na sensibilização e na interação coletiva dos atuantes. Apóia-se, portanto, em ações práticas e vivência da literatura musical. Programam-se, para o desenvolvimento em classe, os seguintes itens:

- *Jogos musicais e brincadeira de contato*, cantigas de roda e cirandas, exploração de temática regional;
- *Percepção sonora*: observação e análise do som ambiente, internos e externos, e reprodução dos mesmos (onomatopéias);
- *Explicação teórica* da procedência e propagação sonora: visualização das ondas sonoras por desenhos, gravuras ou experiência com uma bacia d'água onde se visualizam as ondas e se estabelece um paralelo com as do som;
- *Vivência de escuta* sobre as qualidades do som (altura, duração e intensidade, bem como a diferenciação do timbre); para a aplicação deste conteúdo, utilizam-se jogos sonoros, de diversos autores.
- *Conhecimento do cancionário* brasileiro regional: interação com a literatura, a partir da qual se desenvolvem propostas de leitura, poesia, canto e danças;
- *Apreciação musical*: escolhem-se compositores e trabalha-se na contextualização e interpretação da literatura musical (neste caso contextualizam-se gênero, estilo e época);
- *Prática musical* de “Bandinha Rítmica” e de diversas formações instrumentais em classe, em que os alunos desenvolvem, criam e interpretam melodias simples, cantadas ou faladas. O foco é colocado na socialização, concentração e no

---

<sup>1</sup> Observa-se que desde 2007 o curso fundamental aumentou para 9 anos de duração, absorvendo, no novo 1º. Ano, crianças de 6 anos de

desenvolvimento psicomotor. O repertório é escolhido de acordo com os conteúdos de ensino dos instrumentos (flauta doce, violão, teclado, e outros), em cada escola.

Parte-se, então, após dois anos, à segunda etapa, na qual o conteúdo trabalhado é mais denso e específico do que o desenvolvido na etapa anterior. Os objetivos se voltam para a técnica e conhecimento aprofundado da linguagem musical, apoiando-se nas ações procedimentais do desenvolvimento musical. Estas ações englobam:

- *Intensificação da primeira etapa* de forma menos lúdica e mais específica: as brincadeiras e jogos tornam-se atividades de caráter menos recreativo e passam a ser mais conscientes e criativos.
- *Jogos cantados* que reforcem o desenvolvimento estrutural de elementos como ritmo, afinação, concentração e criação musical em conjunto;
- *Experiência e exploração da notação musical*: noções criativas de escrita e leitura musical (pauta, claves, figuras rítmicas e alturas);
- *Conhecimento dos instrumentos musicais*: organologia, reconhecimento auditivo de timbres, reconhecimento por meio da escuta e apresentação de fotos e gravuras dos instrumentos , oficinas de construção instrumental, excursões para audição e concertos, dentre outros;
- *Apreciação musical*: estudo específico de diversos gêneros, estilos e épocas da História da Música Ocidental;
- *Exercícios vocais e aplicação nas aulas de Canto Coral*: prática de exercícios de relaxamento, respiração, vocalizes, canto de melodias simples em uníssono ou em várias vozes e improvisação;

- *Prática instrumental*: aprendizado e domínio técnico de um instrumento (flauta doce, violão, teclado) visando o desenvolvimento psicomotor, a concentração e a socialização coletiva do aluno;
- *Conhecimento e prática de repertório*: análise e execução do repertório específico das práticas instrumentais e vocais, que se concentra nas obras tonais ou pré-tonais e, principalmente, em canções populares e regionais).

As etapas do Plano de Ensino descritas acima estão resumidas no Quadro 3, a seguir:

QUADRO 3 - Etapas do Plano de Ensino e conteúdos do Plano de Ação

<b>ETAPAS DO PLANO DE ENSINO</b>	
1ª. ETAPA (duração 2 anos letivos)	2ª. ETAPA (duração 2 anos letivos)
Vivência Musical	Ações Procedimentais
Experimentação sonora Sensibilização dos elementos estruturais: ritmo, altura, duração, timbre. Apreciação do repertório Alusão histórica e contextualização Observação das manifestações musicais em diferentes sociedades Socialização, concentração e desenvolvimento psicomotor	Percepção auditiva. Conhecimento de repertório. Consciência e domínio psicomotor musical. Desenvolvimento da concentração. Escuta ativa crítica. Formação cidadã reflexiva. Sociabilidade e agentes de transformação.

### 2.3.2 AVALIAÇÃO METODOLÓGICA E CONTEÚDO

As formas de avaliação metodológica e conteúdo ministrado ajudam os professores a compreender como cada assunto/tema está sendo assimilado pelos alunos, quais são as

eventuais falhas de transmissão/recepção, e pode servir para aperfeiçoar o planejamento adotado. Esta avaliação tem duas modalidades: cotidiana e de acordo com o calendário escolar; a avaliação diária ocorre nos níveis professor-conteúdo-classe e classe-conteúdo-professor, enquanto a avaliação periódica pelo calendário atém-se aos avanços e dificuldades observados, dentro do contexto do Plano de Ensino/Período Letivo.

As avaliações cotidianas baseiam-se na troca de conhecimento durante o processo, observando-se:

- *o fluxo de criatividade* dos alunos: interpretação, imaginação, desinibição, clareza na exposição de idéias musicais e acuidade na percepção;
- *o comportamento* dos alunos diante das eventuais frustrações sofridas por eles, em relação ao próprio desempenho técnico ou dos conteúdos trabalhados e ajuda a encontrar formas de superação de dificuldades.
- *as questões relativas ao discernimento* e valorização do gosto nas músicas trabalhadas em classe. A principal observação refere-se ao relacionamento dos elementos musicais e suas características expressivas, como linguagem.
- *a capacidade de conhecimento* dos alunos, no que se refere aos aspectos de gênero, estilo e época, dentro do repertório estudado ou interpretado.
- *o manuseio consciente* dos materiais musicais, tais como: partituras, cifras e registros fonográficos, com respeito, e a sua valorização, pela conscientização de sua importância histórico-cultural.

Essa observação permite a discussão, por meio de avaliação conjunta, dos progressos observados nos alunos avaliados, priorizando-se, na valoração do observado, as conquistas por eles realizadas; analisam-se, também, as possíveis frustrações dos alunos, de forma consciente, sensível e crítica. Além disso, discute-se o alcance social das aulas de música nas escolas e seu reflexo na comunidade local.

### **2.3.3 OUTRAS CONSIDERAÇÕES**

Expôs-se, até aqui, de que modo o Projeto “Música na Escola” se organiza e se coloca nas escolas da rede regular de ensino. Observou-se que os sujeitos da pesquisa, os educadores do Projeto, possuem vivência e formação bastante heterogênea no que se refere à área musical, mas estão capacitados a exercer sua função, pelas suas próprias experiências e formação.

As atividades que se desenrolam nas próprias escolas, a partir de materiais criados pelos professores e pela Coordenação Pedagógica, no Módulo II, têm fundamento metodológico e respaldam-se nos PCNs. Observou-se também, que a atuação destes educadores visa a formação pessoal, musical e social do aluno que, por sua vez, interage com sua comunidade pela vivência da cidadania.

*3*

*NOVAS POSSIBILIDADES  
NO ENSINO/APRENDIZAGEM*

### **3.1 APROXIMAÇÃO DAS ABORDAGENS CRIATIVAS AO CONTEXTO DOS SUJEITOS DA PESQUISA**

#### **3.1.1 DIRECIONAMENTO E APORTE TEÓRICO**

O direcionamento prático desta pesquisa se deu pela avaliação do processo de educação musical atual do Projeto “Música na Escola”, diante das mudanças ocorridas na percepção e nos modos de escuta da contemporaneidade, que podem ser aferidas na composição musical, principalmente a que surgiu na segunda metade do século XX. Portanto, acreditou-se ser necessário modificar substancialmente as propostas de educação adotadas, de modo que elas pudessem contemplar essas transformações nas formas de escutar e perceber música. Para que estas modificações ocorressem, no contexto de trabalho dos sujeitos, partiu-se dos aspectos da mudança dos valores educativo-musicais (escuta ativa e criação), os quais reforçariam a educação musical básica nas escolas, favorecendo o aprendizado do repertório contemporâneo e valorizando a música em sua totalidade.

Foi relatado nos capítulos anteriores o conhecimento acerca dos sujeitos e a estrutura organizacional a que estão submetidos, dentro e fora do Conservatório. Todavia, o direcionamento desta pesquisa partiu da avaliação desta estrutura. Percebeu-se que eles atuam de forma ampla nas escolas regulares da região Sul de Minas, cujo público-alvo caracteriza-se como bastante abrangente e heterogêneo. Como forma de aperfeiçoar e efetivar os ideais do Projeto “Música na Escola”, esses professores dispuseram de uma reunião semanal, denominada Módulo II, a qual se estendeu às reuniões com o pesquisador.

O repertório trabalhado nas escolas caracterizou-se, predominantemente, como canções populares e músicas folclóricas, embora se constatasse o interesse que eles têm em agregar ao material praticado obras do repertório “clássico”. Portanto, é importante ressaltar que, embora o repertório apontado acima seja preponderante, os alunos dessas escolas tinham

conhecimento, mesmo que informalmente, de um vasto repertório geral, o qual incluía músicas de linhas composicionais mais recentes – seja por trilhas sonoras de filme, programas de TV, ou mesmo concertos realizados em suas cidades – e foram de interesse didático para os professores. Partiu-se, então, destes aspectos para apresentação do conteúdo e aplicação desta pesquisa.

JOHN PAYNTER, em seu livro *Hear and Now: an introduction to modern music in schools* (1971), relata, no primeiro capítulo, que a música atual é para todos. O autor observa que um dos problemas da literatura da educação musical é estar quase sempre direcionada a especialistas. No caso das escolas regulares, contempladas pelo ensino da música, esta disciplina soma-se às demais na formação do aluno e, por sua vez, pode ser tão abrangente quanto as outras.

Pelo suporte teórico adotado nesta pesquisa, foi possível perceber que os sujeitos se defrontaram com novas possibilidades e o ensino musical pôde ser atrelado a outras manifestações artísticas, tais como: dança, teatro, mímica e pintura. Transpondo as fronteiras do sistema tonal, pôde-se trazer para dentro da sala de aula infinitas possibilidades e experiências: reflexões sobre os princípios tradicionais do ensino musical, incentivo à experimentação/criação e à exploração da diversidade de linguagens sonoras. Com efeito, percebeu-se que “música não se encerra somente em semínimas e colcheias, nem em gráficos no papel, mas é *som* vivo em movimento” (PAYNTER, 1971:09).

Este apontamento transformou a postura dos educadores, os quais se abriram ao incentivo dos alunos para ouvir, experimentar e criar. As aulas que se seguiam em moldes tradicionais de exposição, memorização e repetição, tornaram-se interativas. Nessa mesma linha de pensamento, um ponto de partida ressaltado pelos professores foi a *imaginação* (PAYNTER, 1972, 1992; SCHAFER, 1993, 1996; PORENA, [s.d.]). A imaginação deu abertura à consciência musical e admitiu toda a vivência sonora experimentada. Logo, foi ela quem

permitiu que se adotassem novos parâmetros para as sonoridades que ouvimos hoje: por exemplo, qual seria o som do *Apartheid* (SCHAFER, 1993: 9)?

Outro aspecto importante apontado pelos sujeitos foi a *invenção* (FRAPAT, *L'invention musicale nella scuola dell'infanzia*, 1992), a qual se sobrepõe aos valores vigentes do ensino tradicional, calcado na precisão de ataque, afinação, acuracidade técnica (na interpretação e/ou na composição), que podem ser substituídos por formas livres de expressão musical. Uma das maneiras de se chegar a isso, adotadas pelos sujeitos, foi a elaboração de partituras gráficas que dirigissem a execução de uma música composta por eles ou representassem as obras do repertório ouvido. A elaboração destas partituras demonstrou envolvimento dos professores e incentivou a audição do repertório apresentado com “novos ouvidos”, além da latente oportunidade do desenvolvimento das habilidades de criação e invenção refletindo-se em novos meios para explicar aquelas sonoridades (SELF, 1967).

O choque, causado pela subversão dos valores tradicionais de ensino (regularidade rítmica, altura definida, construção motivica-melódica-harmônica, entre outras), previsto nas propostas de George Self, emergiu nos momentos das confecções de partituras e da invenção de notações. Logo, o objetivo foi levar os sujeitos a perceberem que o aluno pode desfrutar de uma experiência musical pela imaginação e pela invenção. Estes aspectos, também, demonstram uma nova forma de atuação do compositor dentro da sala de aula, como, aliás, sugerem algumas propostas de SCHAFER (1996).

Por uma primeira avaliação, ainda que de forma global, pôde-se perceber que a reação dos sujeitos diante da problemática apresentada se deu em três aspectos:

- a) **o som em si** – matéria-prima de trabalho;
- b) **os meios educacionais** – veículo do conhecimento;
- c) **as novas técnicas** – novas formas de expressar música.

Observou-se que estes aspectos, dentre outros, constam da estrutura das propostas de alguns dos autores adotados, como PAYNTER (1992:23-24); SCHAFER (1993); SELF (1967:21-29) e REIBEL (1984).

Estes aspectos associados às questões da imaginação e da invenção conduziram os sujeitos a refletirem sobre os paradigmas terminológicos Música e Educação. O incentivo oferecido aos alunos para imergirem no meio sonoro atual ressalta parâmetros que se somam às sonoridades da vivência pessoal. Assim, o foco principal das aulas pode ser aquele que coloca o aluno num *status* de vivência e não se encerra no contexto de uma disciplina que se aparente externa a ele. A escola, desta forma, pode se tornar um lugar ideal, que cumpra a intenção de promover a formação humana completa e demonstre consciência de que o aluno tem seu próprio pensamento, tal como sua própria expressão e suas próprias idéias.

Esta valorização do sujeito foi um dos pontos de maior apoio e de vislumbre nas análises e práticas do conteúdo exposto ao longo das reuniões. Em relação às novas formas de transmissão de conhecimento (comparadas às expostas no capítulo 2), além dos novos materiais e idéias, o apontamento que se demonstrou em maior evidência foi a *troca de experiências* em classe.

### **3.1.2 REUNIÕES COM O PESQUISADOR**

As reuniões com o pesquisador se deram como uma extensão do Módulo II, com disponibilidade de cerca de 100 minutos semanais, durante 4 bimestres escolares, ao longo do ano letivo de 2007. Em concordância com a coordenação pedagógica, as reuniões com o pesquisador serviram, também, como trabalho de capacitação para os professores; no fim do período previsto, eles deveriam apresentar um relatório que contemplasse o conteúdo desenvolvido com a bibliografia trabalhada.

Os objetivos das reuniões foram:

- a) conhecer os professores envolvidos no Projeto “Música na Escola”: formação, organização pedagógica, vivência de repertório e formas de transmissão de conhecimentos em sala de aula;
- b) apresentar aos professores um repertório significativo da música contemporânea e criar um ambiente de discussão estética e analítica;
- c) trabalhar os elementos da escuta com parâmetros diversos fundamentados pelas abordagens criativas e, por fim, desenvolver a aplicação da pesquisa segundo o aporte teórico destas abordagens.

### **3.1.3 ESTRUTURA DAS REUNIÕES**

As reuniões ao longo de 2007 se organizaram em quatro frentes, cada uma delas idealmente disposta em um semestre letivo, porém mantendo um inter-relacionamento contínuo. Centradas nos fundamentos da pesquisa participante, propôs-se a mobilização e organização dos sujeitos, para a transformação da realidade social e promoção de ações que redundariam em benefício coletivo no ensino musical. Também propiciaram a promoção de discussões e ampliação do conhecimento coletivo, diante das causas de problemas cotidianos escolares, apontando possíveis soluções a partir de idéias da coletividade (SILVA, 1986:71). O plano de trabalho seguiu a estrutura indicada:

**1º Bimestre:** Conhecimento acerca dos educadores e das estruturas do Projeto “Música na Escola”.

- a) Observação do Módulo II.
- b) Observação do Material didático usado pelo Projeto nas Escolas Regulares.
- c) Documentação das observações: relatórios, entrevistas, questionários e conversas.

**2º Bimestre:** Apresentação de repertório contemporâneo.

- a) Escuta apreciativa de obras relevantes dos séculos XX/XXI.
- b) Análise e discussão estética do repertório escutado.
- c) Realização de algumas das obras segundo observações das análises e reflexões.

**3º Bimestre:** Trabalho de Escuta Ativa.

- a) Realização de oficinas de Educação Sonora.
- b) Discussões sobre a escuta musical na contemporaneidade.
- c) Oficinas de Intervenção: Escuta, observação e interpretação de obras musicais com caráter didático fundamentado pelo repertório e análises realizadas.
- d) D) Oficinas de Criação: Elaboração de obras musicais, partituras e jogos didáticos.

**4º Bimestre:** Exposição das Abordagens Criativas e conteúdos teóricos das suas propostas.

- a) Métodos Ativos: sobre a 2ª Geração de pedagogos musicais.
- b) Elaboração de Planos de Aulas, pelos professores, com fundamentação nas abordagens criativas (possibilidades e adaptações ao seu cotidiano escolar).

Na última fase, ocorreu a realização de uma etapa conclusiva, composta por entrevista final, questionários, depoimentos e avaliação do material colhido durante todo o período trabalhado com os sujeitos.

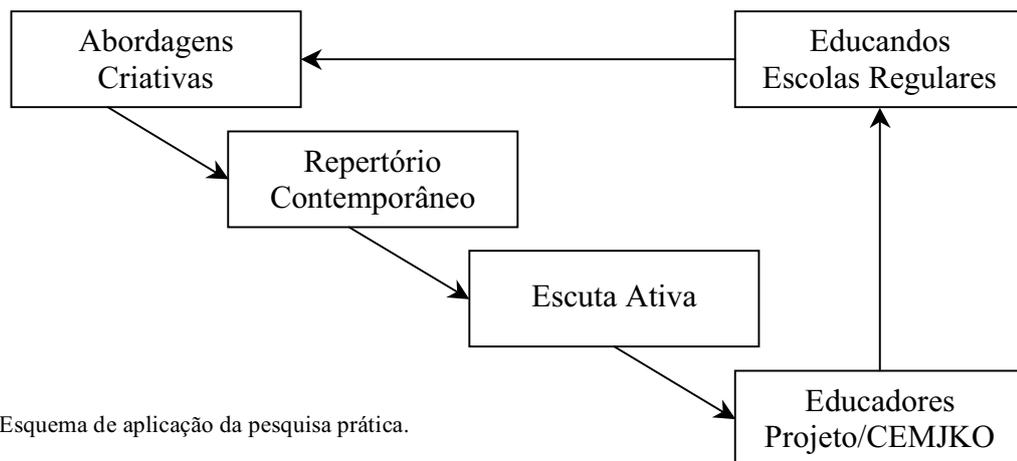


FIGURA 5 - Esquema de aplicação da pesquisa prática.

### 3.1.4 FASES METODOLÓGICAS

A aplicação da pesquisa seguiu a estrutura relatada anteriormente, iniciando-se pela observação dos sujeitos do Projeto “Música na Escola” no que se refere ao novo repertório. É importante frisar que para a linha metodológica, aqui adotada, a pesquisa de observador-participante é admitida por alguns autores em consideração a um processo que, para muitos destes, é um processo ininterrupto (SILVA, 1986: 99). Este processo é demonstrado pelas fases da aplicação prática, conforme se segue.

A primeira fase de aplicação possibilitou a situação, descrição e contextualização dos educadores e sua atuação, tal como foi relatado nos capítulos 1 e 2 do presente trabalho. Deste ponto em diante, traçou-se o perfil dos sujeitos como idéia de alcance para adoção dos processos educacionais que contemplassem a música contemporânea e vislumbrou-se a abertura pelo interesse destes educadores em dar vazão às abordagens propostas, bem como em apreender o repertório da música contemporânea.

Em um segundo momento, a partir do segundo bimestre da aplicação prática, amparou-se na proposta pedagógica, advinda de reflexões do pesquisador, a respeito de algumas idéias de Paulo Freire, nas quais a investigação é o ponto de partida do processo educativo e volta-se para a captação de “temas geradores”, tendo em vista a tomada de

consciência dos indivíduos em torno de sua realidade (FREIRE apud SILVA, 1986:100). Assim, desenvolveu-se a aproximação dos sujeitos ao repertório contemporâneo segundo três fases. Estas fases são provenientes do processo de investigação que, segundo Paulo Freire, somente se inicia pela aceitação dos sujeitos e quando se caracteriza um ambiente de simpatia e confiança mútua. Este processo, para Freire, se apresenta nas seguintes fases:

a) fase de investigação para recolhimento de informações, na qual é permitida a apreensão aproximada do conjunto de contradições que caracterizam aquela realidade; b) fase de codificação, que se ressalta no conjunto de contradições percebidas entre aquelas que servem à investigação e; c) fase de decodificação, que busca desenvolver os códigos estabelecidos em círculos de investigação temática para problematização. (FREIRE apud SILVA, 1986:100-101).

Estas fases propostas por Freire inspiraram uma releitura adequada às observações desta pesquisa, a qual decorreu da seguinte forma:

- **Presentificação** (“consciência”, na qual ocorre a discriminação sonora, de forma intuitiva).
- **Identificação** (“distinção”, na qual ocorre um esforço do ouvinte pelo discernimento dos sons em jogo, de forma seletiva).
- **Interpretação/Criação** (“musicalização”, na qual se desdobram no espaço das figuras e imagens, incitadas pela vivência sonora e musical de cada indivíduo e do coletivo, repletas de sistemas de referências implícitos à escuta, por meio de outros referenciais não cognitivos, mas sensíveis – subjetivos e interpretativos – neste processo, interpretados de acordo com critérios conscientes e formais).

QUADRO 4 - As abordagens criativas em educação musical que deram amparo à pesquisa

<b>Abordagens Criativas (na Educação Musical)</b>		
Composição	Escuta	Educação
Novo Material	Presentificação	Percepção do som
Nova Sonoridade	Identificação	Distinção do som
Nova Forma de Discurso Musical	Interpretação/Criação	Consciência do Discurso Musical e Interação com o Meio

O processo descrito no Quadro 4, portanto, foi aplicado e devolvido em forma de discussão entre o observador e os sujeitos da pesquisa, e vice-versa. Essa troca se firmou numa sistematização do processo, cujo resultado será apresentado a seguir.

### **3.2 APROXIMAÇÃO DO REPERTÓRIO CONTEMPORÂNEO AOS SUJEITOS**

Os parâmetros principais desenvolvidos com os sujeitos, nesta primeira fase, foram: *escuta ativa e vivência sonora*. Considerando-se que os professores do Projeto “Música na Escola” tiveram uma formação musical considerada tradicional e que mantiveram contato, principalmente, com o repertório tonal, propôs-se apresentar um conteúdo que abrangesse e contemplasse o repertório da música dita contemporânea, isto é, músicas compostas nos séculos XX e XXI, que adotavam uma postura estética de afastamento do sistema tonal e modal.

Para isto, segundo leituras dos autores que defendem o uso das abordagens criativas em educação musical, propôs-se a aproximação dos sujeitos ao repertório contemporâneo, observando-se seus conhecimentos musicais prévios e valorizando as trocas de experiências. Logo, complementou-se esta etapa, apresentando-lhes elementos teóricos (abordagens criativas), trabalhando a escuta crítica e a análise do seu trabalho educacional, voltando-se também à criação.

### 3.2.1 PRESENTIFICAÇÃO: *ESCUTE...*

Após uma avaliação geral do repertório musical, da vivência sonora dos sujeitos (por questionários e conversas), e evidenciada a lacuna no que se refere ao conhecimento de obras pós-tonais, compostas no século XX e XXI, foi constatado que esses professores tocavam, ouviam ou já tinham ouvido falar de obras datadas, no máximo, do final do século XIX e início do século XX. Preocupando-se com questões de comunicabilidade do novo repertório, buscaram-se gerar “chaves de escuta”<sup>2</sup> (REIBEL, 1984:12), aproximando-se, dos sujeitos, conteúdos de vivência pessoal com os elementos intrínsecos das composições deste repertório a ser apreciado.

O primeiro parâmetro adotado foi a “*audição*”; ocorrido em duas frentes: 1) a *audição de repertório musical*, na qual foram apresentadas obras musicais significativas da produção do século XX, do seu início até o final; e 2) a *audição sonora*, pela qual os sujeitos foram levados a experiências de escuta do ambiente cotidiano, e que se deu, em sua maior parte, pela aplicação dos exercícios de escuta propostos por SCHAFER no livro *A Sound Education* (1993).

Neste primeiro parâmetro trabalhado, ou seja, a *audição simples*, realizada de forma apreciativa e intuitiva, configurou-se um primeiro nível de aproximação dos professores ao repertório contemporâneo e às suas formas de escuta, as quais divergiam das praticadas usualmente e adotadas na escuta do repertório tradicional. Procurou-se atribuir, nas oficinas de Educação Sonora, atenção à percepção primária, isto é, não formalizada, dos sons do ambiente, atendo-se aos aspectos quantidade, direcionalidade, distância e outros. Após a aplicação desses exercícios, constatou-se que aquele tipo de percepção passava quase

---

<sup>2</sup> REIBEL constata um possível dificuldade de comunicação dada pela música contemporânea, visto que esta não se liga à tradição que compartilha e integra uma estrutura de referência do mundo ocidental que se apóia na construção melódico-harmônica. Logo, se engaja nas vias experimentais e multidirecionais – de novos sistemas de pensamento – surgindo a necessidade de se oferecer subsídio para o ouvinte, o qual o conduzirá pelo processo de criação da obra e explicitará as intenções do compositor. [Nossos grifos].

despercebido anteriormente aos exercícios de escuta, ou seja, os sujeitos encontravam-se em um estado que poderia ser chamado de *escuta periférica* (SCHAFFER, 1993:09-15). Nesse sentido, procedimentos semelhantes, também, foram adotados à audição de obras do repertório musical do século XX, as quais ,até então, eram desconhecidas por eles.

Neste primeiro contato, a palavra de ordem foi *escute...* A tarefa dos sujeitos nesse momento foi simplesmente ouvir, sem receberem quaisquer explicações, nem utilizarem de apontamentos estéticos, estilísticos ou mesmo de situação histórica – o que ocorreria mais tarde. Portanto, nesta fase trabalhou-se uma escuta simples, descontextualizada de qualquer tipo de conhecimento, apenas focada nos sons do cotidiano ou nas impressões das composições do século XX, apresentadas a eles.

#### — OFICINAS DE ESCUTA

As obras que compuseram o recorte do repertório apresentado nas Oficinas de *Escuta* foram aquelas sugeridas por alguns dos autores adotados nesta pesquisa e que são composições consideradas importantes ao longo da História da Música. São elas:

- a) *Prélude a l'Après-Midi d'un Faune, 1882-94* (C. Debussy 1862-1918)
- b) *A Sagração da Primavera, 1911(13)* (I. Stravinsky 1882-1971)
- c) *Suite Opus 25, 1921* (A. Schoenberg, 1874-1951)
- d) *O Mandarim Maravilhoso, 1918-25* (B. Bartók, 1881-1945)
- e) *Ionisation, 1929-31* (E. Varèse, 1883-1965)
- f) *Gesang der Jüngling, 1955-56* (K. Stockhausen, 1931-2007)
- g) *De Natura Sonorum 1990* (B. Parmegiani, 1927)
- h) *Lux Aeterna, 1966* (G. Ligeti, 1923-2006)
- i) *6 Encore pour Piano – Brin – 1990* (L. Berio, 1925-2003)
- j) *Pequeno nascer, Grande morrer, 2005* (A. Borges, 1977)

As obras citadas foram apresentadas por audições e os sujeitos expuseram suas impressões em forma de conversas após ouvirem cada uma delas. A escuta apreciativa foi demonstrada pelas anotações que serão esboçadas a seguir. É importante ressaltar que numa segunda fase, desta parte, ocorre a explicação contextualizada destas obras. Alguns autores, dos quais os sujeitos tiveram acesso, foram adotados para esta contextualização. São eles: Griffiths (1998), Webern (1984), Schaeffer (1966), Berio (1981) e Self (1967).

**a) 06/03/2007**

Audição da obra *Prelude a l'Après-Midi d'un Faune*, 1882-94 de C. Debussy:

The image shows the first four measures of the flute solo in the 'Prelude a l'Après-Midi d'un Faune' by Claude Debussy. The score is written for Flute (Fl.) and Piano (P.). The key signature is three sharps (F#, C#, G#) and the time signature is 3/8. The flute part begins with a quarter note G5, followed by eighth notes A5, B5, and C6, then a triplet of eighth notes D6, E6, and F6. The piano accompaniment starts with a quarter rest, followed by a quarter note G4, and then a series of chords and moving lines in both hands.

FIGURA 6 - Primeiros compassos, flauta solo, do *Prélude* de Claude Debussy.

▪ **Sonoridade**

A sonoridade percebida pelos sujeitos foi descrita como nova:

[...] *não sei muito bem se é tonal ou modal nem se está em modo maior ou menor, principalmente no início com a flauta, mas tem uma textura agradável [...]*

Em certa medida, observou-se que, ouvir as funções tonais era algo muito presente nos sujeitos e eles buscavam apoio nisto, mesmo quando, aparentemente, a obra não as apresentasse.

- **Instrumentação**

Percebeu-se que o uso da orquestra se dava de modo bastante tradicional:

*[...] não há algo de muito diferente, escutei os solistas, os naipes estavam bastante timbrados e de maneira tradicional;*

*[...] a orquestra foi disposta como numa música tradicional, os violinos, os sopros, a harpa; não tinha nada de novo [...]*

A impressão apresentada pelos sujeitos foi a de já conhecerem a maneira de orquestração ocorrente e este foi um fator que contribuiu para aumentar o interesse deles pela obra.

Neste momento de discussão alguns disseram que seria bom visualizarem a partitura, para que constatassem se a orquestra fora realmente disposta pelo compositor da maneira que eles apreenderam. Isto foi feito na segunda etapa da oficina.

- **Forma**

No aspecto formal apontaram:

*[...] existe um tema que perpassa toda a obra, mas não são muito claras as partes como um todo, o que consegui seguir foi o tema, o qual sempre me dava 'chão';*

*[...] parece-me que o compositor criou um tema e o restante figura um pano-de-fundo, como nas imagens do cinema.*

Observou-se sobre a questão formal, que a apreensão da obra, como um todo, dependia do uso da imaginação, apoiada ao contexto apresentado em sons pelo compositor. As evocações imagéticas da orquestração e elípticas do tema projetaram-se em uma sensação de sonho. O questionado foi:

[...] *Por que este nome, “Prelúdio para a Tarde de um Fauno?”<sup>3</sup> O que é um fauno? Que estória o compositor quis passar por meio daqueles sons?*

Estas indagações permitiram-lhes traçar caminhos para novas maneiras de escutar a mesma obra, mesmo que nela se encontrassem parâmetros tradicionais.

Aquelas questões foram respondidas pela contextualização do compositor e da obra, ocorridos na segunda fase da oficina, na qual se desvelou a forte sugestão do *Prelude* ao ambiente de um bosque caloroso ao fim da tarde e suas correspondências com os pensamentos do Fauno: provocando uma sucessão de cenários que projetam seus sonhos e desejos (GRIFFITHS, 1998: 10). Logo, percebeu-se a necessidade, anteriormente comentada, de se criar “chaves de escuta”, conforme sugere Guy Reibel.

b) **27/03/2007**

Audição da obra *A Sagração da Primavera*, 1911(13) de I. Stravinsky:



FIGURA 7 - Excerto da Dança do Sacrifício, *Sagração da Primavera* de Igor Stravinsky.

---

<sup>3</sup> Tradução do Autor.

- **Primeiras Impressões**

Ao se depararem com esta obra, os sujeitos se mostraram bastante surpresos:

*[...] o que mais me chamou a atenção foi a marcação rítmica;*

*[...] parece que a música é uma espécie de colagem*

*[...] percebi que o compositor não trata os instrumentos da orquestra de forma muito usual;*

*[...] estes instrumentos podem ser ouvidos fora dos naipes, independentes, algumas vezes;*

*[...] creio que pelo uso de melodias distintas, inclusive em tonalidades diferentes.*

No primeiro contato com a obra a estranheza foi marcante. Foi necessária a repetição de diversas partes para que se iniciasse uma discussão acerca da *Sagração*. Alguns dos sujeitos anteciparam que

*[...] aquela música parecia desconexa, portanto, as ‘coisas’ não se encaixavam [...]*

Ao relatarem, porém, os elementos percebidos durante a audição, vislumbrou-se que o maior choque se dera nas partes politonais e polirítmicas.

- **Ritmo**

No aspecto rítmico, referencialmente marcante nesta obra, relatam-se:

*[...] é tudo quebrado: não consigo achar a fórmula de compasso;*

*[...] é descontínuo e o compositor parece não seguir uma métrica regular, o que se percebe são sucessões de partes que se estruturam ao longo do discurso [...]*

Quando os sujeitos tecem comentários a respeito da questão, eles reforçam a preocupação com a costumeira regularidade mensurada da música tradicional. No entanto, a “novidade”

dada pela *Sagração* não é de todo estranha, mas deixa transparecer a sensação da mudança constante do andamento. Esta mudança ocorre numa forma micro-estrutural, enquanto se observa constante oscilação métrica, quase de compasso a compasso, e isto pareceu incomum a eles.

- **Temática**

O que chamou a atenção do grupo, tanto quanto a percepção do ritmo, de caráter politonal, foram os temas melódicos adotados pelo compositor, inspirados em passagens exóticas do folclore russo:

[...] *quase não há muita novidade na disposição melódica se ouvimos separadamente as linhas, mas quando se juntam é que causam essas dissonâncias todas, não é?*

Isso será observado mais tarde em GRIFFITHS (1998:41) quando observa que o emprego da temática diatônica de cultura popular ocorre de forma simples, porém inovadora.

- **A dança**

A referência que os sujeitos dispuseram durante o processo das oficinas foi colhida em GRIFFITHS (1998), segundo o qual a idéia do *ballet* foi do próprio Stravinsky, ocorrida em um sonho, que tratava de um ritual pagão de sacrifício, em honra ao deus da primavera. O mesmo autor aponta que o compositor teria se apropriado das simples idéias diatônicas do folclore, trabalhando-as com ritmos fortes, intensos e combinados polirritmicamente, os quais transmitam a força desenfreada contida nos rituais (GRIFFITHS, 1998: 41).

A informação de que esta obra fora composta para um *ballet* somente foi dada na segunda fase da oficina, juntamente com a contextualização das demais obras, porém, a percepção dos aspectos da *Sagração*, de aproximação à dança, foi notada durante a audição e compartilhado entre os sujeitos.

c) 11/04/2007

Audição da obra *Suite Opus 25*, 1921 de A. Schoenberg:

Destaca-se que esta audição se ateve proeminentemente no *Prelúdio* da Suite Opus 25, que apresenta, pela primeira vez, o emprego da técnica em série de doze sons (dodecafonismo), criada por Schoenberg. Neste procedimento, o autor fez uso de uma escala (série) não somente de sete, mas de doze sons (WEBERN, 1984:98), eliminando a funcionalidade entre os graus, como ocorre no tonalismo. Esta técnica, para Schoenberg, era resultado da *lógica, coerência e unidade* (GRIFFITHS, 1998:82), as quais foram sempre buscadas por ele.



FIGURA 8 - Fragmento final do *Prelúdio da Suite Op. 25* de Arnold Schoenberg.

#### ▪ **Sonoridade**

A sonoridade da obra foi definida pelos sujeitos como hostil e incômoda:

[...] parece pontilhismo, não existem linhas nem contornos, é como uma pintura grotesca;

[...] achei muito difícil de ouvir, não existe repouso em momento algum;

[...] é estranha.

Estes depoimentos demonstram a falta de vivência deste tipo de composição por parte dos professores, pois a sensação de estranhamento é muito grande, mostrando claramente a falta de familiaridade com esse tipo de repertório.

No entanto, como o parâmetro de escuta se restringia à apreciação superficial, as impressões demonstradas foram: obra de sonoridade densa e complexa, falta desenvolvimento melódico, supressão do usual acompanhamento harmônico, atonalidade e estrutura formal reconhecível. Esta última foi definida pela escuta das re-exposições ou repetições de trechos sobressalentes, como a *série original*, por exemplo, e pela preservação do caráter formal das danças de suites.

- **Harmonia**

Dois importantes aspectos foram ressaltados na audição: a atonalidade e a preservação tradicional da forma:

[...] *existe algo errado ali, pois reconheço a forma, mas não tem harmonia?*

A lacuna no reconhecimento de algumas obras foi demonstrada pelos sujeitos, com afirmações semelhantes a citada. Os professores perceberam a trama harmônica, no senso serial dodecafônico, apenas após leituras e explicações posteriores. Além disso, tiveram a oportunidade de analisar e extrair a *série original*, encontrar suas *inversões e retrogradações*, tal como outros elementos específicos da técnica empregada por Schoenberg. Percebeu-se que este sistema implicava uma suspensão de quase todos os princípios do tonalismo.

Deve-se destacar que os procedimentos para construção da série, e o modo de lidar com “tabelas” seriam de fundamental importância para as Oficinas de Criação, ocorridas nos meses seguintes. Estes procedimentos contribuíram para a criação de jogos rítmicos/melódicos baseados em figuras organizadas numa lógica serial. Isto ficará explícito nas descrições da Oficina de Criação.

d) 24/04/2007

Audição da obra *O Mandarim Maravilhoso*, 1918 de B. Bartok:

Até o presente momento as obras selecionadas tinham causado, antes de tudo, interesse e curiosidade. Alguns dos professores do Projeto “Música na Escola” reportavam que já levavam algumas músicas do repertório estudado para a sala de aula, fomentando a audição e a discussão a respeito dele.

The image shows a page of a musical score for the piece "O Mandarim Maravilhoso" by Bela Bartok. The score is for a full orchestra and includes parts for Clarinet in B-flat, Flute, Violin I, Violin II, Viola, Violoncello, and Contrabasso. The tempo changes from "Meno mosso (♩ = 160)" to "Vivo (♩ = 138)". The score is annotated with red handwritten notes: "practive" in the Flute part, "c. d. D" and "more" in the Violin I part, and "more" in the Violin II part. A yellow highlight is under the Violin I part. A blue circle highlights the "Vivo (♩ = 138)" tempo marking. The score is numbered "82" at the top left.

FIGURA 9 - Passagem do *Mandarim Maravilhoso* de Bela Bartok.

▪ **Referência pessoal**

O compositor já era conhecido por alguns:

[...] *já toquei Bartok na infância quando estudei piano, ainda me lembro de algumas passagens dos Mikrokosmos [...]*

A escuta desta obra demonstrou interesse familiar nos sujeitos:

[...] *lembra um pouco o dinamismo da Sagração;*

[...] *os aspectos rítmicos parecem bastante específicos da dança, mas o uso da orquestra é bastante tradicional;*

[...] *tem algo folclórico, mas no sentido de contar uma estória urbana; não são somente temas soltos, mas representam cada personagem que vive numa cidade ou vila barulhenta [...]*

Na discussão acerca da obra, os professores já traçavam referências com as sonoridades ouvidas nas obras anteriores e reportaram, então, que *O Mandarim Maravilhoso* os remetia a Debussy, com uma roupagem de Stravinsky, por se tratar de um *ballet*. Tratava-se de uma música extrema, delirante, arrebatadora, de cortar a respiração do público e de músicos, reveladora da profunda expressividade, do conhecimento da orquestra e do enorme virtuosismo (GRIFFITHS, 1998:49-61). Foi posteriormente exposto que esta obra em forma de teatro (dança/pantomima) reflete um contexto narrativo.

Nesta fase, alguns dos professores intentavam organizar maneiras de apresentarem aos seus alunos as obras até então escutadas. Para isso, eles buscavam analisar partituras e criar reduções ao piano. Percebeu-se uma freqüente interação entre o repertório e o cotidiano dos professores.

e) **08/05/2007**

Audição da obra *Ionisation*, 1929-31 de E. Varèse:

- **Novidades**

Pelos relatos feitos após esta audição, desvelam-se diversos aspectos, que soavam como novidades, para os sujeitos:

- o uso autônomo da percussão:

*[...] não tem orquestra?*

- a descoberta de novos timbres:

*Só tem sirenes e ruídos [...]*

*Ah! É uma orquestra de instrumentos somente de percussão [...]*

- melodias de timbres:

*[...] estes instrumentos criam linhas melódicas se ouvimos a passagem dos temas de um instrumento para outro [...]*

- nova idéia de harmonia:

*A harmonia está na organização coerente dos timbres diversos e sua disposição no decurso do tempo [...]*

- dramaticidade gestual:

*[...] os sons são muito presentes; mesmo sem estarmos ouvindo ao vivo, posso visualizar os gestos do instrumentista.*

FIGURA 10 - Fragmento de *Ionisation* para 13 percussionistas, Edgard Varèse.

As impressões apresentadas acima, refletiram alguns aspectos importantes do afastamento do que era considerado convencional pelos compositores da época, principalmente, inspirados *Manifesto Futurista* – profissão de fé de Marinetti – em 1909 (GRIFFITHS, 1998:97-98). Motivados pelas inovações de Luigi Russolo (1885-1947), alguns compositores abraçam aquela estética dos “ruídos”. Dentro desse enfoque, pode-se afirmar que, com *Ionisation*, Varèse criaria uma das primeiras obras ocidentais autônomas para percussão e este fato foi relevante para apreciação da obra.

f) 08/05/2007

Audição da obra *Gesang der Jüngling*, 1955-56 de K. Stockhausen:

A partir desta obra ficou evidente a falta de vivência dos sujeitos acerca do contexto e da estética do repertório a ser ouvido. As obras eletroacústicas apresentadas trouxeram, efetivamente, uma nova escuta. Alguns comentários relevantes durante a apreciação foram:

[...] *que som é este? Qual instrumento faz este som?*

[...] *nunca ouvi isso, mas parece que alguns filmes já usaram isto como trilha;*

[...] *tem altura definida, tem sons de vozes faladas de crianças, ou melhor, que cantam, mas não tem melodias claras;*

[...] *não entendo o idioma, mas deve contar uma estória;*

[...] *os sons devem ser de computador e estão colocados em forma lógica, às vezes, algumas partes se repetem na ordem inversa e o mesmo acontece com o canto;*

[...] *isso é feito ao vivo, ou a voz é gravada? Os sons devem ser da própria voz, porque reconheço as vogais, consoantes e os ruídos delas.*

#### ▪ **A Música Eletrônica**

Muitos dos professores reportaram que aqueles sons os remetiam às músicas executadas em festas, ou pelas rádios, por *Disc-Jockeys*. Esta característica observada foi comentada e surgiu a necessidade de se entender os procedimentos de feitura destas músicas. A conclusão demonstrou que a semelhança está nas ferramentas de produção e execução da música eletrônica e das músicas dos *Disc-Jockeys*, também, denominada *eletrônica*. Logo, destacaram-se duas posturas estéticas distintas, que se utilizam dos mesmos recursos técnicos: os meios de difusão, maneiras do manejo dos sons, uso de mídias, audição desatrelada da visualidade da fonte (osciladores, computadores) e outros.

Foi muito interessante para os sujeitos encontrarem formas de explicarem o que ouviam de modo simples e direto, num contexto bastante afastado da usual maneira na composição instrumental. Para aclarar a discussão, mais tarde os sujeitos puderam ler algumas partes do livro *Qué es la Música Electrónica?* (1973), organizado por Herbert Eimert, para explicação do surgimento do gênero e seus precursores.

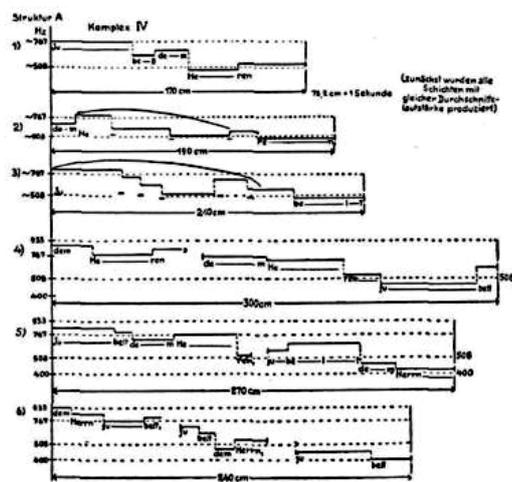


FIGURA 11 - Esquema estrutural de *Gesang der Jüngling* de Karlheinz Stockhausen.

g) 15/05/2007

Audição da obra *De Natura Sonorum*, 1990 de B. Parmegiani:

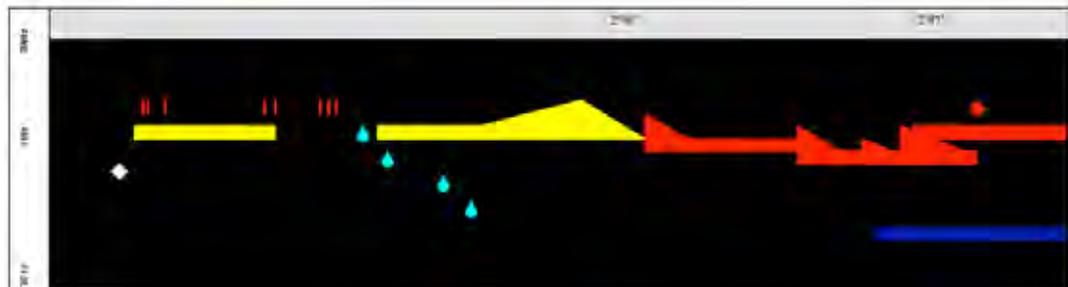


FIGURA 12 - Audio-partitura do fragmento *Matures Ephémeres* da obra *De Natura Sonorum* de Bernard Parmegiani, realizada em 2004 por Álvaro Borges.

A obra de Parmegiani é composta por uma suíte com temática acentada sobre as particularidades do som. Isto fica explicito de antemão, pelo título de cada parte desta suíte, os

quais sugerem uma escuta dirigida. Por exemplo: (3) *Geologie Sonore*, (4) *Dynamique*, (6) *Conjugacion du Timbre*. Pelos títulos, os sujeitos tinham uma indicação acerca de que aspectos deveriam ser focalizados durante a escuta e, assim, puderam descobrir uma diversidade de elementos componentes dos sons, partindo em seguida para uma visão ampla das estruturas formais de cada parte da obra.

Logo após a audição desta obra eletroacústica, ocorreu uma breve exposição de algumas obras do fundador do gênero, Pierre Schaeffer (1910-1995), para que o grupo pudesse se familiarizar com este tipo de composição. Posteriormente, foram apresentados e estudaram alguns trechos do livro *Solfège de l'Objet Sonore* (1998) de Pierre Schaeffer e Guy Reibel.

- **Timbre**

*[...] o compositor descreve como devo escutar o timbre e suas transformações no tempo;*

*[...] ele gravou os instrumentos e modificou os sons;*

*[...] reconheço o contrabaixo em pizzicato, depois o mesmo som modificado: sem ataque, prolongado, misturado com outros sons criando um novo timbre;*

*[...] o compositor misturou sons gravados como sons de sintetizadores, isto criou um som que ainda não se ouviu [...]*

- **Altura**

*[...] os 'sons elásticos' são como glissandos pequenos em cada nota;*

*[...] as frequências quando estão muito próximas se chocam, foi o que o compositor quis dizer no título (Incidences/Battements) e o interessante é que eles criam estas dissonâncias de forma contrapontística, como na música tradicional;*

*[...] quando ocorrem notas uníssonas fica muito vazio, isto causa uma sensação do tamanho do espaço onde escutamos [...]*

- **Intensidade**

[...] *é uma música rica em dinâmica, acho que no instrumento tradicional não é possível variar tanto assim;*

[...] *a dinâmica foi um aspecto muito importante para evitar a monotonia nesta parte (Dynamique);*

[...] *os instrumentos acústicos são explorados ao máximo, percebe-se que no estúdio é possível recriar uma escala bastante grande de intensidade para instrumentos que, às vezes ao vivo, não o fariam [...]*

- **Duração**

[...] *aquela flauta pode tocar sem respirar por horas e sem modificar o timbre e sem deixar aparecer a respiração do flautista;*

[...] *o som do piano foi modificado e nem parece mais um piano: ele faz crescendo na mesma nota [...] os sons eletrônicos também variam; pude ouvir sons curtos, sons sem ataque e sem fim e ruídos diversos;*

[...] *foi interessante como foram colocados no tempo [...]*

- **Relacionando**

A proximidade das obras anteriores com as expectativas dos exercícios de escuta (Oficina de Educação Sonora), trabalhados mais tarde, foram relevantes para o processo de escuta *focalizada*. A escuta do repertório despertou a necessidade dos sujeitos em criarem estratégias de escuta para que, ao se depararem com novas sonoridades, pudessem trazê-las para um campo conhecido, neste caso, para sua vivência pessoal sonora. Outro aspecto importante foi a comparação da diversidade formal e de suportes teóricos, neste período histórico, entre as obras e a efetiva realização composicional. A música *eletrônica* e a *concreta*, da mesma forma que as obras para percussão, elucidaram aos sujeitos a quebra de paradigmas e a necessidade de propostas na construção do discurso musical.

h) **07/06/2007**

Audição da obra *Lux Aeterna*, 1966 de G. Ligeti:

*Lux Aeterna* foi uma das obras ouvidas que mais causaram admiração e interesse dos professores. O fato de ser uma composição coral remontou aos ensaios, nas aulas de Canto Coral de alguns dos professores:

[...] *puxa! Já ouvi este som antes! Quando estava fazendo o aquecimento vocal da turma na escola, antes dos vocalizes, pedi para que as crianças se dividissem em três grupos e cada grupo entoaria uma nota da tríade (dó-mi-sol), mas após ser tocada ao piano para que eles pegassem o tom, o que veio a resultar foi exatamente esta textura dissonante [...] isso também ocorre quando inicio obras a mais de uma voz; depois vai afinando [...]*

- **Vivência**

Foi a vivência sonora daquela textura vocal, os *clusters*, que chamou maior atenção. Em um segundo plano os sujeitos tentaram entender como o compositor tecia aquela sonoridade, e ressaltaram-se as observações: são diversas linhas que criam uma trama bastante densa, não se percebe acentuação rítmica e o movimento harmônico ocorre pela modulação sutil das melodias sobrepostas em contraponto (micropolifonia). Após estes apontamentos, buscaram escutar o texto e perceberam que era possível entender as palavras claramente, apesar da técnica composicional empregada.

Alguns exercícios vocais que envolviam o emprego de *clusters* foram propostos e realizados pelos professores. Mais tarde, com a visualização e análise da partitura de *Lux Aeterna*, estes exercícios foram organizados e algumas propostas para aquecimento vocal,

afinação e melhora do timbre do coro foram levados para as escolas e adotados pelos professores.

É importante ressaltar que outras obras deste compositor – instrumentais – foram ouvidas em alguns filmes pelos professores, que reportaram essa experiência (pelos sujeitos). Ocorreu, também, uma comparação de *Lux Aeterna* com as obras eletroacústicas escutadas, na qual a supressão da mensuração e a atenção à textura como *massa sonora* – onde o compositor modela perfis que conduzem o ouvinte à percepção global e pormenorizada do som, e o coro, ou a orquestra – ganham uma nova dimensão de representação visual. Esses fatos são importantes, porque mostram que as músicas que lhes têm sido apresentadas durante as aulas estão modificando suas referências de escuta e ampliando seu repertório.

The image displays a musical score for the vocal parts of 'Lux Aeterna' by György Ligeti. It features two systems of staves. The first system is for Soprano 1 (S1) and includes four vocal staves (numbered 1-4). The lyrics for S1 are: 'em', 'ae -', 'ter -', 'nam', 'nam', 'do -'. The second system is for Alto 1 (A1) and includes four vocal staves (numbered 1-4). The lyrics for A1 are: 'ae -', 'ter -', 'nam', 'ae -', 'ter -'. The score is written in a complex, multi-measure style with various musical notations such as slurs, ties, and dynamic markings.

FIGURA 13 - trecho de *Lux Aeterna* de György Ligeti.

i) **21/06/2007**

Audição da obra *6 Encore pour piano – Brin*, 1990 de L. Berio:

A escolha de um fragmento desta peça, *Brin*, se deu pela sua proposta formal, além de ser uma obra para piano, na qual ocorre um apelo a toda história deste instrumento e seu repertório. As impressões foram descritas da seguinte maneira:

[...] parece um improviso sobre alguns acordes que tem relações entre si;

[...] é uma peça curta, não foi possível definir sua forma, nem suas tonalidades, se é que ela tenha sido composta em alguma;

[...] achei bastante imprecisa na marcação rítmica;

[...] acho que é um acorde complexo variado o longo do tempo;

[...] é idiomática para o instrumento (piano), mas não entendi o que o compositor propôs [...]

#### ▪ Reconhecendo

Depois de terem vivenciado uma diversidade de obras com complexas propostas de escuta (discurso, forma, textura, instrumentação etc.), *Brin* demonstrou-se bastante simples pelo emprego do piano como instrumento temperado e de conhecida sonoridade. Todavia, pode-se perceber uma grande liberdade de invenção, por parte do compositor, no que diz respeito à organização harmônica. Os sujeitos relatam que, apesar de estranha, a obra foi ouvida de forma bastante agradável.

6 encores  
pour piano

pour michel oudar  
**brin**  
(1990)

luciano berio  
(1923)

The image shows a musical score for the piece 'Brin' by Luciano Berio. It is written for piano and guitar. The score is in 6/4 time and begins with the tempo marking '(Doux et immobile)'. The piano part starts with a series of chords and a melodic line, while the guitar part provides accompaniment. The score includes dynamic markings such as 'ppppp sempre' and 'très rapide et sans accents'. The piece is dedicated to Michel Oudar and was composed in 1990.

FIGURA 14 - Fragmento inicial de *Brin*, Luciano Berio.

j) 28/06/2007

Audição da obra *Pequeno nascer, Grande morrer*, 2005 de A. Borges:

A obra final apresentada foi uma composição do próprio pesquisador, a qual fora composta especialmente para um projeto de pesquisa em educação musical ocorrido em 2005/2006<sup>4</sup>. Esperou-se que com esta obra se pudesse apresentar um contexto didático, já na concepção do compositor:

*[...] as palavras vão se formando aos poucos até compreender-se a frase inteira, o interessante é que os sons são muito familiares [...] parece uma brincadeira: são oito vozes que se interagem*

*[...] os sons do Cd se misturam com os sons ao vivo, pois são da mesma natureza [...], dá a impressão de um contínuo crescendo*

*[...] a voz me aproxima da obra como se eu me reconhecesse nela, pela voz*

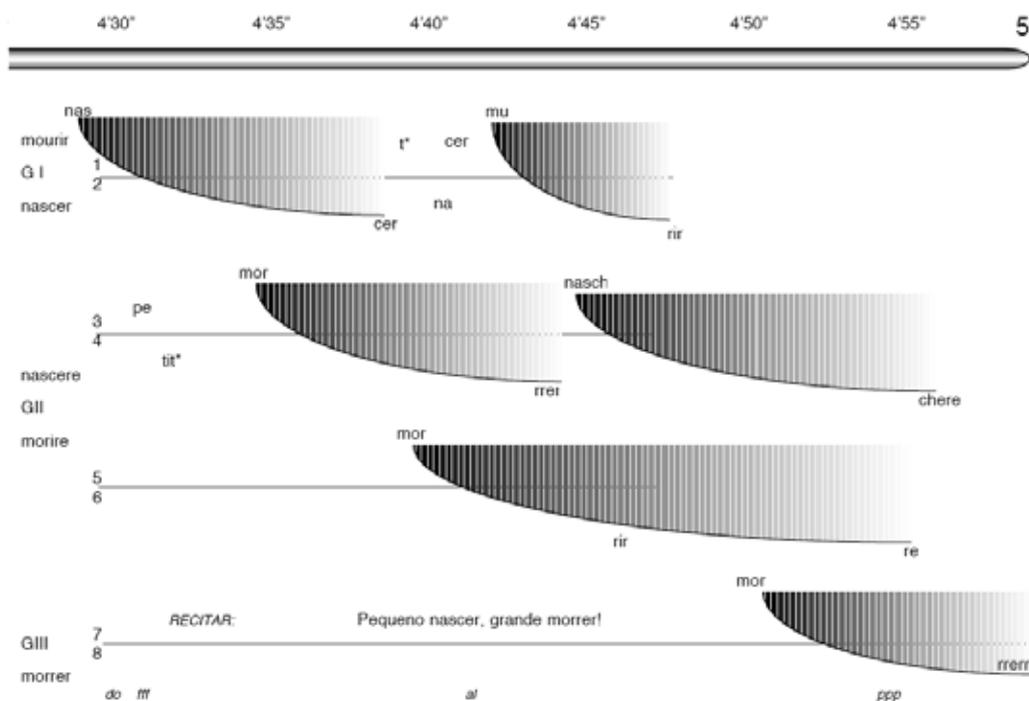


FIGURA 15 - Trecho final da obra mista *Pequeno nascer, Grande morrer* de A. Borges.

<sup>4</sup> VERTAMATTI, 2006.

Estes apontamentos demonstram que obras ‘abertas’ à interação criativa são muito apreciadas pelos professores; seja pela sua utilidade pedagógica ou pela sua proximidade com o cotidiano escolar. Esta composição também foi utilizada nas oficinas de *Intervenção* e interpretada pelo grupo.

- **Observações**

**QUADRO 5** -Elementos descritos pelos sujeitos durante as audições do repertório do séc. XX

<b>OFICINA DE ESCUTA (Repertório pós-tonal séc. XX)</b>		
<b>Gêneros</b>	<b>Técnicas</b>	<b>Paradigmas</b>
Instrumental	Politonalismo, Dodecafonismo, Serialismo, Melodia de Timbres (percussão), Micropolifonia, Neoclassicismo e outros	Nova estética, novas formas, novos discursos harmônicos, mantendo, porém, o gesto do instrumentista e sua presença diante do público, como elemento fundamental à fruição.
Eletroacústica	Eletrônica, Concreta, Acusmática, Mista (instrumental+eletroacústica), Computer Music e outros	Com o advento da gravação e reprodução eletrônica do som, este tipo de composição ganha <i>status</i> e mantém-se centrado na pesquisa dos elementos acústicos e psicoacústicos. Compostas em estúdio e reproduzidas por alto-falantes em concerto, constroem-se novas maneiras de se fazer e escutar. Também podem se atrelar ao feito instrumental, na forma <i>Mista</i> .
Criativas	Jogos, Improviso, Drama sonoro e outros	Obras que visam à criação e interatividade. Propostas por alguns compositores como forma de ensino, onde se difundem mais, ou executadas em poucos concertos voltados a um micro-público (REIBEL, 1984:11).

Os elementos relevantes da audição proposta nas oficinas estão descritos no Quadro 5.

A contextualização das sonoridades do repertório ouvido, ocorreu concomitantemente com a Oficina de *Educação Sonora*, a qual está descrita no item a seguir.

### 3.2.2 IDENTIFICAÇÃO: *QUE SOM É ESSE?*

Depois de solicitada a atenção dos sujeitos ao ambiente sonoro (*soundscape*<sup>5</sup>), agregada à escuta apreciativa de algumas obras significativas do repertório pós-tonal (descrita anteriormente), passou-se ao segundo plano, aqui chamado de “*Identificação*”. Neste nível, ocorreu a demanda de uma escuta atenta, ou seja, *focalizada* (SCHAFER, 1992:5-6), a qual incentiva a discriminação do conteúdo ouvido, e não, apenas, à constatação de sua existência.

Neste plano, o apontamento também se deu em duas frentes:

- a) *escuta do repertório*
- b) *escuta sonora do meio*

O repertório ouvido anteriormente passou, então, a ser relacionado com as sonoridades do meio, tal como as obras entre si. Além disso, procedeu-se a um diálogo, a respeito das técnicas de composição percebidas por eles: questões rítmicas; melódicas; harmônicas; de instrumentação. Nesta fase, ainda não houve cobrança formal de terminologias e conceitos atrelados a este repertório, porém, ocorreu a necessidade de relacionar as obras ocorridas no século XX com outras, mais antigas, que eles já conheciam. Essa ação pode ser considerada um trabalho de contextualização, em que a composição musical estudada foi reconhecida como pertencente a um determinado espaço e tempo, fruto não apenas do ato isolado do compositor, mas de um sujeito imerso num universo histórico-cultural definido. Com efeito, pautou-se no relacionamento das crenças e valores datados e situados, amplamente influenciados pelo contexto histórico-social – valores predominantes nesse tempo/espaço – fossem elas conscientes ou não conscientemente utilizadas pelos compositores. Então foi possível tecer tramas entre o tradicional e o contemporâneo, por meio das quais se tornaram evidentes algumas das principais modificações na forma de ouvir e perceber estas músicas.

---

<sup>5</sup> Campo sonoro total (SCHAFER 1993:10)

Afinando-se às observações de Guy Reibel, percebeu-se uma extrema ruptura que se instalou entre os mundos da música dita contemporânea e a música em geral. Percebeu-se que, em relação à primeira, a escuta não repousava em nenhuma tradição compartilhada e integrada, mas engajava-se em experimentações e multidirecionalidades, em busca de sistemas de pensamentos renovados (REIBEL, 1984:12). Talvez este possa ser o principal problema de comunicação ocorrido em relação à música contemporânea.

Ao relacionar repertório, contexto e meio tornou-se propícia uma situação para a Oficina de Educação Sonora, na qual se buscava uma escuta ativa e crítica.

Para ouvir os sons do meio ambiente, foi aplicada uma proposta de escuta dirigida, isto é, seletiva. Esta proposta se deu a partir da seguinte questão: *Que som é esse?* Logo, todos os objetos sonoros<sup>6</sup> foram ouvidos e devidamente identificados. Em seguida, esses sons foram classificados como: sons *humanos*, sons da *natureza* e sons *tecnológicos*. Para os sons humanos, foram classificados os sons vocais, passos, e outros feitos pelo homem; para os sons da natureza classificaram-se sons de animais, vento, árvores etc; e por fim, para os sons tecnológicos, os sons de automóveis, máquinas e equipamentos em geral, conforme é sugerido em SCHAFER (1993:20). Assim, foi realizada uma espécie de tipologia sonora, a partir da escuta focalizada do ambiente em que estavam. Esta identificação permitiu que se fizessem comparações entre o repertório tradicionalmente escutado e as sonoridades empregadas nas composições do século XX, que haviam sido apresentadas aos professores, conforme descrito no item anterior.

Os professores que freqüentavam a Oficina se sensibilizaram pelo fato de o repertório musical, escutado, fazer uso de técnicas particulares na construção de cada discurso daquelas obras e que seria preciso desenvolver um tipo de escuta seletiva, em busca da compreensão do discurso. Outra observação é que o trabalho de escuta dirigida explicitou o “material”

utilizado pelos compositores (o som em si) e que este material, para ser colocado em um discurso reconhecível, demanda de “chaves de escuta”, conforme explica REIBEL (1984:12). A partir dessa compreensão, os professores chegaram a uma importante constatação: para se ensinar música de modo a contemplar tais conteúdos, há necessidade de se trabalhar a escuta e o repertório construídos a partir de tais critérios.

#### — OFICINAS DE *EDUCAÇÃO SONORA*

A adoção do Livro *A Sound Education* (1993) de Murray Schafer, como base para esta oficina, foi de importante valia. Conforme já mencionado, o objetivo central foi a escuta dirigida: procedimento pelo qual os professores foram levados a ouvir os sons do ambiente de forma crítica, estabelecendo relações entre estes sons com sua própria vivência pessoal. Portanto, os exercícios de escuta compuseram uma parte relevante para a avaliação da pesquisa e proporcionaram mais tarde o desenvolvimento das oficinas de Intervenção e Criação, nas quais o grupo pôde transmitir, pela interpretação e composição de algumas obras, sua maneira de perceber e ouvir os sons.

Observou-se, na Introdução do livro citado, que o autor assume estes exercícios como possibilidades de ajuda aos professores para que se possa trabalhar acerca de uma escuta mais eficaz (SCHAFER, 1993:9). Assumiu-se, então, que cada indivíduo demonstraria, por vários fatores, escutas diferentes e isso ficou claro no desenvolvimento dos exercícios com a turma. A expectativa demonstrada pelo grupo foi a busca por uma agudeza crítica de escuta – *limpeza dos ouvidos* (SCHAFER, 1993:12) – e o reconhecimento da paisagem sonora local. Para demonstrar a aproximação ocorrida será exposto um fragmento das Oficinas que ajudará na compreensão do que foi feito.

---

<sup>6</sup> *objeto sonoro* é definido como a percepção de um único fenômeno acústico e foi configurado como a menor unidade

- **Primeiro contato**

Ao serem convidados a se colocarem disponíveis para a escuta e criarem listas dos sons ouvidos, a partir de anotações efetuadas no momento da atividade, percebeu-se muita dificuldade de concentração. Alguns comentaram que não conseguiam escutar nada que não fossem os automóveis na rua; outros, apenas os passos na escadaria do Conservatório. Enfim, o primeiro encontro, direcionado para este trabalho, foi gasto somente com as observações de interiorização e concentração, condições essenciais para esse tipo de trabalho. Estas atividades foram complementadas, posteriormente, pelo desenvolvimento de uma tarefa simples ligada à preparação das aulas de canto-coral.

Com as pessoas colocadas em círculo, lhes foi requerido que fechassem os olhos e se concentrassem na própria respiração. Elas deveriam respirar lentamente, procurando concentrar-se no ato de respirar, e tentando não ouvir nenhum ruído, nem de si, nem do vizinho. Após algum tempo, a respiração deveria ser intensificada pouco a pouco. À medida que respirassem de modo mais intenso, o som da inspiração e expiração seria, também, mais intenso... Nesse momento, pediu-se que as pessoas colocassem sua atenção no som individual produzidos por elas mesmas e por seus vizinhos e, finalmente, ao som do grupo todo.

Passados alguns minutos dessa atividade, ouvia-se um som bastante heterogêneo – no ritmo, intensidades, e alturas – que aos poucos se unificava em um grande uníssono. Neste momento, pediu-se aos sujeitos que variassem a intensidade e o ritmo até uma trama polifônica se evidenciar... Esse jogo de texturas, aplicado a um ato natural como a respiração, integrou o grupo, forçando cada um a tomar consciência do que acontecia sonoramente naquele momento. A partir desta simples atividade, foi possível propiciar ainda mais um ambiente para a escuta dirigida a partir da vivência pessoal.

### ▪ Colhendo sons

Continuando o primeiro exercício de *A Sound Education* (1993), pediu-se aos professores que gastassem alguns minutos ouvindo os sons do local e que criassem uma lista individual destes sons. Espantados com o que ouviram – mesmo sabendo que sempre ocorriam ali aqueles sons, afinal estavam em uma escola de música – relataram cada um deles em voz alta:

[...] ouvi um sino bem longe, acho que ele toca sempre, mas ainda não tinha percebido isso;

[...] escutei os carros lá embaixo na rua, pessoal sussurrando aqui do lado, o som da bateria na sala ao lado, um passarinho cantando, mas não sei muito bem onde ele estava.

[...] acho que no auditório tinha um piano com um violino [...]

Nesta altura, por causa das intensas oportunidades de escuta vivenciadas, os participantes foram se concentrando e sendo capazes de discernir os sons melhor do que anteriormente. Em seguida suas listas também foram representadas graficamente.

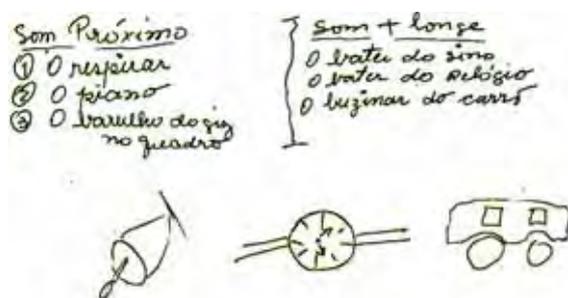


FIGURA 16 - Representação gráfica e listagem de sons ouvidos por um dos professores durante a Oficina de Escuta.

Ocorrendo uma escuta seletiva, buscou-se a identificação dos sons e suas particularidades. Observando as listas e desenhos, o levantamento contemplava visivelmente os sons tecnológicos como a parte predominante na lista e isto implicou a seguinte avaliação:

[...] *puxa, como aqui é barulhento! A campainha, os celulares, os carros na rua, os computadores e até o sino da igreja são sons tecnológicos;*

[...] *e estes sons tornam a cidade muito ruidosa [...]*

De fato a coluna que continha os sons tecnológicos era bastante extensa, enquanto aquela dos sons da natureza era bastante curta. Concluíram que a configuração obtida é típica do mundo contemporâneo, com excesso de ruídos, que obriga as pessoas a usarem “pálpebras auditivas psicológicas”<sup>7</sup> para se livrarem dele (SCHAFER, 2001:29).

A identificação proposta por SCHAFER (1993:19-23) levou os sujeitos a refletirem a respeito da atuação dos sons a seu redor e suas influências na vida cotidiana local. Esta reflexão permitiu conclusões acerca do que se escuta conscientemente e do que passa despercebido. Também permitiu a reflexão sobre o quanto se acostuma com determinados sons intermitentes, colocados pelo ouvinte fora do plano consciente de escuta. Neste mesmo sentido, os professores observaram tudo aquilo a que, naquele momento, davam atenção, e que compunha o que se definiu como *paisagem sonora*, e que ela poderia ser melhor estruturada para melhoria da qualidade sonora do meio.

#### ▪ **Peculiaridades sonoras**

Aprofundando-se nos objetivos da Oficina professores passaram a pontuar as características dos sons ouvidos. Partiram do gosto pessoal pelo que escutaram, classificando os sons em agradáveis e desagradáveis:

[...] *a campainha é muito feia, parece uma serra elétrica, não gosto do seu som; os carros interferem nas aulas que ocorrem aqui e também nas apresentações do auditório, às vezes nem se escuta a música que está sendo tocada;*

[...] *quando a guitarra está sendo tocada na sala da frente também incomoda; gosto do som do sino da igreja, ele toca uma melodia; tem o passarinho também: o som dele é agradável; a orquestra que ensaia na sexta-feira também faz sons agradáveis[...]*

A classificação, que resultou numa tipologia semelhante àquela que tinha sido anteriormente trabalhada, por ocasião da leitura do *Solfège* (1966) de PIERRE SCHAEFFER, contemplou, também, outros aspectos do som: *distância* (longe/próximo); *localização* (acima/abaixo/ aos lados/a frente/atrás); *intensidade* (forte/fraco); *duração* (longo/curto/intermitente/contínuo); *tipo de fonte geradora* (pessoas/instrumentos/natureza); *mobilidade* (estacionários/circulares/de afastamento ou aproximação), e outros.

#### ▪ **Relacionando**

Após alguns dias de trabalho dentro das salas do Conservatório, os sujeitos também foram convidados a se deslocarem pela cidade, visitando diversos ambientes, como: igrejas, mercado municipal, praças, lojas, parques, e outros, exercitando a escuta e colhendo novos sons, de acordo com o que já haviam realizado e o que estavam descobrindo com essa prática. Ao desenvolverem esta atenção à escuta, um novo hábito surgiu, de acordo com a informação dos próprios professores, que ressaltaram a proeminência assumida por alguns elementos sonoros importantes, e ao desenvolvimento da capacidade de escuta crítica.

A conclusão demonstrada pelos sujeitos foi, antes de tudo, que cada pessoa escuta de uma maneira e que os interesses variam de som para som, conforme a vivência pessoal. A

---

<sup>7</sup> SCHAEFFER usa este termo metafórico para relatar a impossibilidade de se desligar o sentido da audição à vontade. Logo, a escuta atual tende

quantidade de sons que ignoravam antes das Oficinas era imensa, e isto foi ponderado por eles. Outro aspecto foi a influência da tecnologia no cotidiano sonoro e o quanto a sonoridade das cidades mudam e interferem na vida do homem, o que pode ser amenizado pela cuidadosa reconstrução da paisagem sonora local. Por fim, os professores observaram que todos os aspectos ressaltados durante as Oficinas podem ser elementos adotados no processo de ensino em classe, e que a *limpeza dos ouvidos* é uma forma de incentivar a escuta ativa.

QUADRO 6 - Elementos descritos pelos sujeitos durante as oficinas de Educação Sonora

ESCUTA CRÍTICA				
TIPO	De Onde?	Como São?	Paisagem Sonora	Aspectos Criativos
HUMANOS	Por si mesmo;	Agradáveis/ desagradáveis;	<p><b>Local calmo:</b></p> <p>Ouçó todos os mínimos detalhes dos sons que me cercam, dos próximos aos mais distantes, dos fracos aos mais fortes.</p>	<p>1 - Ouço o meio;</p> <p>2 - Identifico os sons;</p> <p>3 - Relaciono as sonoridades;</p> <p>4 - Reproduzo os sons da forma que os escuto;</p>
	Pelos outros;	Fortes/fracos;		
	Por todos;	Agudos/graves;		
TECNOLÓGICOS	De máquinas;	Reconhecíveis/inidentificáveis;	<p><b>Local ruidoso:</b></p> <p>Ouçó os sons mais presentes, fortes e próximos; o barulho dificulta as conversas e preciso alterara o volume de minha voz; não consigo escutar os sons distantes nem os mais fracos.</p>	<p>5 - Recrio a paisagem sonora local:</p> <p>a) para uma melhor qualidade de vida;</p> <p>b) para interpretar o meio em que vivo;</p>
	Dos instrumentos;	Corriqueiros/novos;		
	Do trânsito;	Curtos/longos;		
NATURAIS	Dos telefones;	Contínuos/intermitentes;		
	Da cidade;	Estáticos/móveis;		
	Das buzinas;	Próximos/distantes/se movendo;		
NATURAIS	De aviões;	Do ambiente/obras musicais;		
	Das fábricas;			
	Dos ventiladores;			
NATURAIS	Da Igreja;			
	Do vento;			
	Dos pássaros;			
NATURAIS	Da chuva;			
	Do campo;			

Somados aos exercícios, que especificamente se centraram na escuta e discriminação dos sons, foram realizados jogos e improvisos, extraídos do livro *A Sound Education* (1993),

que foram de real importância para introduzir os sujeitos às práticas de criação e interpretação, como será descrito nas Oficinas de Intervenção e de Criação.

O processo desta Oficina proporcionou a observação do objeto de pesquisa – a escuta – de forma bastante interativa. Percebeu-se que o convívio dos sujeitos, entre si, e o manejo dos elementos sonoros nas Oficinas, criaram um canal de abertura ao repertório musical do século XX apresentado e que, nesta fase, não se buscava apelar aos paradigmas tradicionais no modo de ouvir e no ato de descrever o som e a música. Este foi um forte indício de mudança de postura por parte do grupo.

### **3.2.3 INTERPRETAÇÃO/CRIAÇÃO: *ISTO É MÚSICA ?***

Antes da aplicação desta terceira fase, foi necessária a informação e o esclarecimento formalizado a respeito dos compositores, suas técnicas e a situação da música no século XX. Desse modo, discorreu-se sobre as transformações do conceito de obra musical ao longo do referido século, os avanços tecnológicos e seu impacto nas artes, os meios de comunicação (o advento do cinema sonoro e da gravação) e, principalmente, as particularidades técnicas dispensadas à composição. Situando a música pós-tonal, a autonomia da percussão nas orquestras, o nascimento da música por meios eletroacústicos e outras temáticas afins, teve-se a preocupação em tratar o repertório contemporâneo estudado, cotejando-o aos parâmetros estéticos e históricos que nortearam ou estavam presentes na música tradicional.

Posteriormente à tomada de consciência acerca dos sons que circundam o ambiente, e fomentando-se a experiência musical relativa ao repertório do século XX, considerou-se que os sujeitos estavam preparados para o próximo passo, ou seja, a experiência de realizarem um trabalho prático, de forma criativa e interativa. A proposta apresentada aqui se deu tanto no aspecto da criação quanto no da interpretação de obras pertencentes ao âmbito do repertório escutado. Admitiu-se que a experiência e a expressão em música contemporânea são

fundamentais dentre seus aspectos componentes, aliados à criatividade, contudo foi importante ressaltar os mecanismos instrumentais, a escritura e as concepções de cada uma das obras.

Nesta fase, antes de tudo, o que se enfatizou como objeto de escuta foi a *sonoridade*; desse modo, os sujeitos relacionaram as sonoridades das obras escutadas (texturas, timbres, impressões) com sons do seu meio ambiente. A título de exemplo: desenvolveram-se experimentos na tentativa de criar uma massa sonora, por *clusters* sobrepostos pelas vozes do coral. Essa vivência os remeteu às texturas orquestrais e corais escutados em obras de György Ligeti. Da mesma forma que tabelas numéricas transcritas em notas musicais, agrupamentos rítmicos, timbres, dinâmicas, referiram-se às obras seriais ou aos sons de objetos diversos, improvisados no local (caixas, papel, metal e outros), ordenados no tempo, com o que puderam fazer referência à sonoridade da música concreta.

Em seguida, foi evidente a dificuldade de representar, por um sistema de notação convencional, tais sonoridades. Partiu-se, então, para um tipo de notação gráfica criada por eles mesmos, que, para ser decodificada, necessitava de uma bula explicativa dos sinais e convenções adotados (SELF, 1967:14-28). Como referenciais, foram apresentadas partituras gráficas de obras escutadas e de alguns jogos, tal como dispostos nos livros *Hear and Now: an introduction to modern music in schools* (1972), de JOHN PAYNTER; e *Nuevos Sonidos en Clase* (1967), de GEORGE SELF.

#### — OFICINAS DE INTERVENÇÃO

Apesar de estas duas últimas oficinas – Intervenção e Criação – ocorrerem concomitantemente, duas frentes de aplicação foram observadas distintamente:

- a análise e interpretação de obras;

- a confecção de partituras e composições pelos próprios sujeitos;

Algumas das obras e jogos pedagógicos-musicais, que foram interpretados pelos sujeitos estão listadas a seguir:

- (a) *Nuevos sonidos en classe* (1967) de G. Self
- (b) *Pequeno nascer, Grande Morrer* (2005) de A. Borges
- (c) *Costellazione* (1980) de D. Lombardi;
- (d) *Fontana Mix* (1958) de J. Cage;
- (e) *Jeux Vocaux* (1984) de G. Reibel;
- (f) *Kindermusik* (s.d.) de B. Porena;
- (g) *Lux Aeterna* (1966) de G. Ligeti;
- (h) *Snowforms* (1983) de R. M. Schafer

Como amostra relevante, dentre as diversidades de partituras, jogos, pequenas peças e exercícios de interpretação trabalhados, serão descritas duas obras significativas vivenciadas pelos sujeitos. São elas: (a) *Nuevos sonidos en classe* (SELF, 1967) e (b) *Pequeno nascer, Grande morrer* (BORGES, 2005). A escolha destas duas obras se pautou nas possibilidades de inventividade, criatividade e interatividade demonstradas pelos executantes, ao interpretarem essas peças. A viabilidade da realização, também, foi um fator relevante, na qual se observou que estas obras poderiam ser integradas ao material ali existente e, possivelmente, virem a ser aplicadas nas escolas em que os sujeitos atuariam.

#### (a) *Nuevos sonidos en classe*

A preparação para a execução desta obra iniciou-se pela análise, cujo reflexo foi claramente percebido pela relação dos elementos apresentados nas Oficinas anteriores. Aproveitando as discussões recentes sobre o repertório do século XX e durante a Oficina de

Edificação Sonora – como os organizaram, como os notaram, como os descreveram, dentre outros –, os sujeitos buscaram direcionalidades para a análise tomando como ponto de partida, os tipos de notação utilizados na obra.

- **Duração**

- Ritmo irregular e notação espacial (determinada por um regente);
- A interação, baseada na escuta do grupo, determina o andamento, a pulsação (quando há) e a integração das partes;

- **Altura**

- Utilizam-se todos os sons disponíveis (altura definida ou não), não sendo preponderantes as consonâncias, mas a mescla de diversas possibilidades sonoras;
- A variedade de alturas foi parâmetro essencial para evitar a monotonia e expandir as possibilidades de recriação;
- Estavam também dispostas em notação espacial gráfica.

- **Timbres**

- Puderam utilizar todo tipo de instrumentos e materiais que os servissem como tal (caixas, cadernos, cadeiras etc.);
- Os instrumentos musicais foram divididos em:

- a) de altura definida e

- b) de altura não definida

Estes grupos foram mesclados entre si. Observou-se que se poderia aproveitar este incentivo para confeccionar instrumentos próprios – o que era usual nas oficinas de construção, nas escolas em que os professores atuavam.

- Na partitura, os instrumentos eram dispostos em grupos, os quais poderiam ser mesclados com timbres diversos ou serem ressaltados independentemente;
- Em seguida os professores analisaram a instrumentação e suas possíveis substituições, de acordo com a conveniência, baseada na facilidade ou dificuldade em obtenção do que era pedido.

Os instrumentos utilizados na execução foram:

*Não convencionais:*

- De um único som: réguas, clavas, sapatos, sacolas plásticas, lápis, canos de PVC e outros.
- Polifônicos: cadernos, chaves, celulares, copos, garrafas, cadeiras, mesas e outros.

*Convencionais:*

- De altura definida: violão, piano, flauta, gaita, saxofone, xilofone, apito, assovio, voz, sirene, triângulo e outros.
- de altura indefinida: caixa, maracas, tambores, raspadores, chocalhos, baquetas e outros.

Após a análise do material instrumental, da notação e das sonoridades esperadas, fez-se uma explicação geral sobre a organização da obra e seus aspectos práticos para a execução (cf. SELF, 1967: 21-28). As observações discutidas nesta fase implicaram sempre a possibilidade de se adotar aqueles procedimentos, propostos nas obras por cada compositor, em sala de aula, junto às escolas regulares.

A execução da peça se deu por dois grupos distintos. Surgiram, portanto, duas versões, que deveriam ser analisadas pelos espectadores. Esta proposta gerou reflexões relevantes a

respeito da interpretação e assimilação do contexto, para possível aplicação com os alunos nas escolas.

Alguns aspectos foram estabelecidos pelos professores. São eles:

1. *Senso-motor*: conhecimento do mundo externo pelos gestos e pelas mãos durante a execução;
2. *Senso-simbólico*: procura por um sentido de significado;
3. *Senso-gramatical*: sistematização dos elementos em jogo para uma realização clara e coerente;
4. *Senso-espacial*: consciência do meio e da interação sonora que os cerca;
5. *Senso-psicológico*: aproximação afetivo-emocional com a música e com o grupo.

Os aspectos listados, também, serviram de apontamento para a interpretação das outras obras e jogos e foram observados durante a confecção de partituras, bem como na criação das suas próprias obras, na Oficina de Criação. Outro aproveitamento destas reflexões se deu na elaboração de planos de aula e estratégias para aplicação do conteúdo em sala de aula, desenvolvidos pelos sujeitos durante todo o processo.

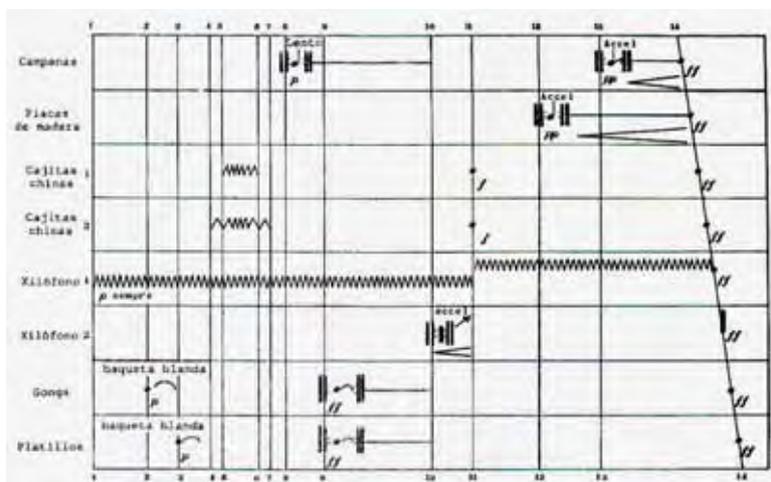


FIGURA 17 - Fragmento da partitura de *Nuevos sonidos en classe* de G. Self.

(b) *Pequeno nascer, Grande morrer*

Esta obra diferiu das demais pelo contexto – obra mista para oito cantores e sons eletroacústicos – e por possibilitar uma experiência singular para os sujeitos, criando oportunidade de trabalharem este gênero. Ampliando o caráter citado, ressalte-se a vasta possibilidade criadora e interativa proposta pela obra. Os intérpretes são constantemente demandados a inventar, a partir de indicações de notação, o que abre espaço para a exploração e a invenção. A cada reinterpretação, os intérpretes descobrem um mundo novo para cada proposta sonora, vindas deles próprios.

A prática inventiva foi o centro do desenvolvimento ocorrido nesta interpretação. Partiu-se do entendimento estrutural da obra – leitura da concepção do poema: *Pequeno nascer, Grande morrer*, pelo próprio autor – para a exploração individual dos executantes. As observações foram:

- a) *Transformação do verbo em som*: exploraram-se os fonemas – inicialmente [p, q, t] depois os demais, pelo aumento da densidade – em diversas possibilidades sonoras, desde seus aspectos percussivos à sua distensão no tempo;
- b) *Observação do emprego de vários idiomas* (português, francês, italiano e inglês) e suas sonoridades particulares: entoação, significado e expressão;
- c) *Compreensão das texturas polifônicas das vozes*: da fala ao canto-falado – timbres que se somam para uma trama verbal-sonora (ataques e sons curtos, sons longos e sustentados);
- d) *Valorização dos contrastes*: verbal/sonoro, ataque/sustentação, estaticidade/*glissandos*, sobreposição/justaposição (variedades);

e) *Elemento eletroacústico*: sons transformados advindos da gravação das vozes dos próprios executantes (reconhecimento do *eu* pela interação com sua própria voz).

f) *Recitação do poema* em sua integralidade por um dos cantores: fala direta ao ouvinte, observando-se uma mudança no espaço musical (o texto sai do contexto sonoro e é explicitado no contexto verbal).

O objeto de exploração foi demonstrado pela materialidade da obra – o som – e a liberdade de criação, pelo intérprete, essencialmente foram os fonemas que se transformam em palavras – o verbo. Portanto, a exploração criativa destes aspectos colocou em jogo toda a vivência, inventividade, atividade, diversidade, sensibilidade e gestualidade dos executantes. Nesse sentido, a obra foi considerada criativa e renovável, o que fez que as indicações do compositor na partitura fossem uma parte da obra, debruçando-se os intérpretes em novas possibilidades para sua recriação.

O reconhecimento dos fonemas, que ao longo da peça se transformam em palavras e, por fim, em todo o poema, foi um elemento essencial para a compreensão da idéia central na execução. No entanto, o propósito desta obra também se realizaria na invenção educativa.

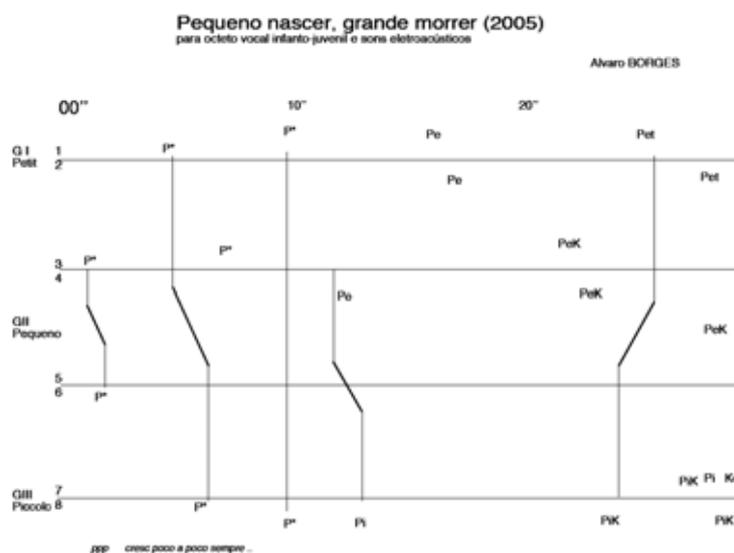


FIGURA 18 - Trecho inicial de *Pequeno nascer, Grande morrer* de A. Borges.

Verificou-se que os aspectos educativos sonoros ali demonstrados centravam-se na atividade coletiva: interação, reconhecimento e verbalidade. Num dado momento, foi importante dar atenção à escuta, pois quando se escutava um som proposto, nascia uma contraproposta e a trama se iniciava. Muitas vezes o silêncio de um dos cantores realçava os sons emitidos por outro e, assim, a resposta mantinha-se coerente e variada. Num outro momento, a atenção se voltou à reprodução sonora, na qual se valorizavam os contrastes das texturas ou se propunha homogeneidade às sonoridades. Em um terceiro momento, a verbalidade dirigia as ações e as escolhas sonoras, de forma representativa. Estes dispositivos proporcionaram um aprofundamento da concepção estrutural para uma sensibilidade material da obra, fortemente ligada à exploração, e ao conhecimento individual, expresso pelo grupo.

O momento dado às gravações das vozes, que, posteriormente, comporiam os sons eletroacústicos, serviu de contextualização dos procedimentos utilizados pelos compositores naquele gênero. Fez-se deste momento uma oportunidade para que os sujeitos observassem as formas de manipulação do som e obtivessem conhecimento de seus aspectos acústicos. Nesta fase, a criatividade e a ativa participação dos executantes já haviam sido requeridas.

A proximidade desta execução com a Oficina de Educação Sonora foi decisiva. Observou-se que a familiaridade com a nova postura de escuta propiciou a apreciação e a afinidade dos participantes com esta obra. Portanto, seu desenvolvimento interpretativo transcorreu naturalmente.

### **3.2.4 DA ESCUTA À PRÁTICA CRIATIVA: *ISTO É MÚSICA !!!***

Para atribuição e relacionamento das três fases já ocorridas, foi sugerido que os sujeitos trabalhassem na elaboração de uma composição musical. Esta composição deveria ser realizada por grupos de até cinco membros, e elaborada a partir de meios diversos: uso de sons do ambiente, produzidos pelo homem, provenientes de instrumentos musicais ou, ainda,

resultado de gravações. Estas composições deveriam ser explicadas e ensinadas aos colegas, os quais deveriam executá-las (PAYNTER, 1992). Dessa forma, acreditou-se poder avaliar a compreensão e aplicação do conteúdo proposto, através da observação e análise dos resultados das propostas composicionais apresentadas pelos grupos. Após a composição e execução das peças elaboradas por eles, avaliou-se o resultado como bastante satisfatório, principalmente por se considerar o curto tempo disponível para esta tarefa e também para a vivência do repertório ouvido. A resposta obtida a partir desta tarefa, a –“*musicalização*” – foi: *Isto é Música!!!*

#### —OFICINAS DE CRIAÇÃO

Esta última fase serviu de avaliação geral do conteúdo lançado a baila e, também, configurou um celeiro de possibilidades de criação para os sujeitos. Relacionando-se a escuta, a representação sonora ouvida, a interpretação das obras e dos jogos musicais com as discussões sobre o *status* da música na atualidade, sempre relacionadas à problemática do ensino, partiu-se para tentativas de escrita destas músicas e sonoridades. A primeira frente trabalhada foi a elaboração de partituras, para que os participantes pudessem representar suas próprias idéias composicionais.

Algumas partituras conhecidas por eles durante o processo anterior serviram de exemplo aos professores. Eles foram orientados para, primeiramente, ouvirem os sons do local, para, em seguida, transporem este sons, graficamente para o papel. Em seguida, os sons grafados foram distribuídos a terceiros que, por sua vez, os reproduziriam. Desta feita, foi possível observar o grau de entendimento e de interpretação conseguido por eles.

Após algum tempo gasto naquela tarefa, pediu-se ao grupo para que formassem grupos de cinco membros, e idealizassem uma composição musical baseada em uma estória popular

e, que esta fosse conhecida<sup>8</sup>. Colocados em três grupos, os sujeitos sugeriram histórias de contos infantis: *Os Três Porquinhos* (dois grupos escolheram este conto) e *A Bela Adormecida*. Uma análise das possibilidades sonoras dos textos foi criteriosamente desenvolvida: os sujeitos buscaram diferenciar sonoplastia de música de cena, pois através dos sons deveriam descrever a idéia escolhida.

Os sujeitos estavam livres para escolherem a forma de composição que lhes agradasse. Entretanto, tinham também como objetivo fazer que suas escolhas – gênero musical, estilo, técnicas, dentre outros – estivessem direcionadas ao contexto educacional. Os participantes, assim, teriam de extrair deste momento criativo, experimentação de idéias e materiais movidos pela imaginação.

O resultado se deu em três composições de caráter criativo bastante particular. O primeiro grupo preferiu seguir meios tradicionais de notação e forma; seus membros utilizaram a construção temática-motívica-melódica tonal (“tema popular de *Os Três Porquinhos*”) e a instrumentação também demonstrou ser pouco inovadora. O segundo grupo, que escolheu um conto infantil diferente do dos outros grupos: *A Bela Adormecida*, construiu um discurso em forma teatral. Havia divisão de personagens, atos, figurinos e falas. A representação sonora teve caráter de sonoplastia, a qual era enriquecida com o gestual. Por fim, o terceiro grupo representou sonoramente a idéia do texto, ousando na instrumentação e buscando meios de expressar o discurso, unicamente por meio de sons, em uma forma musical possivelmente reconhecível.

Seguindo-se a esse processo composicional, convencionou-se que, em cada grupo, as partituras das composições deveriam ser entregues aos outros grupos, para que estes as executassem, ao final das tarefas. Esta proposta implicava mais uma forma de avaliação dos elementos educacionais expressos nas partituras e idéias desenvolvidas.

---

<sup>8</sup> Esta proposta de oficina ocorreu baseada no Curso “Tendências Pedagógico-musicais do Século XX”, ministrado pela Profa. Dra. Paula Sanches Ortega (Cuba), realizado pelo Programa de Pós-Graduação em Música da UNESP, no ano de 2006 em São Paulo.

▪ **Grupo 1 – Composição musical sobre *Os Três Porquinhos***

A escolha do tema melódico, popularmente conhecido (Figura 19), foi decisiva no modelo seguido pelo Grupo: construção melódica, tonal, com harmonia simples e efeitos de sonoplastia (chamados pelo grupo de trilha). No entanto, os instrumentos escolhidos foram os que os componentes tinham domínio e, conseqüentemente, usavam para suas aulas nas escolas: o violão, o piano, a bateria e instrumentos de percussão.

Observou-se que o ‘tema do Lobo’, fora deixado *ad libitum* e, conseqüentemente, o grupo executante optou pelo uso dos instrumentos de percussão para criar ambientes dramáticos. Logo, o que ressaltou nesta primeira composição foi o contraste entre as linhas tradicionais (os porquinhos) e o não convencional (as ações do lobo).

The image shows a handwritten musical score on a white background. At the top, it is titled 'Tema do 3 Porquinhos' and 'LEGENDA'. The first staff is a treble clef in 4/4 time, showing a melodic line with a double bar line and a box containing 'P3'. The second staff is a bass clef in 4/4 time, showing a melodic line with a double bar line and a box containing 'LOBO'. Below these are several staves for percussion and effects, each with a box containing a symbol: 'PIANO - [Pi]', 'VIOLÃO - [Vio]', 'CLAVA - [CLA]', 'RECO-RECO - [REC]', 'CHOCALHO - [Choc]', 'BUMBO - [Bum]', 'SOPRO - [Sopr]', 'VOZ GLISSANDO', 'PRATO - [PRAT]', 'PAPEL e Copinho - [PACOP]', and 'GLISS'.

FIGURA 19 - Legenda e tema escolhido para a composição musical durante a Oficina de Criação: Grupo 1.

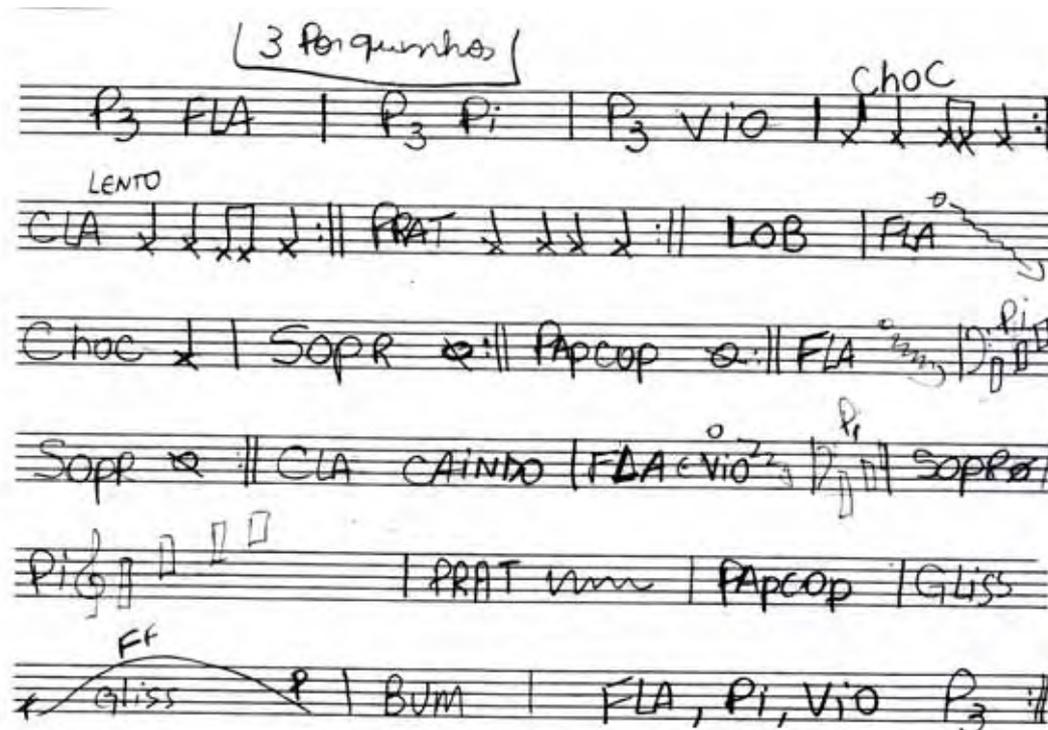


FIGURA 20 - Fragmento da partitura de realização: Grupo 1.

O referencial sonoro do tema causou reconhecimento imediato dos demais, ao ouvirem a apresentação final desta composição. Para o grupo, este foi o centro de apoio da idéia discursada e, para eles, este aspecto é de suma importância para obterem atenção dos alunos em sala de aula. Discorreu-se sobre a vivência musical pessoal e sua importância na formação da escuta, que depois das Oficinas teve seu conceito ampliado para os sujeitos, concluindo-se que as novas possibilidades de ouvir e interpretar, mesmo que contemplem apenas o tradicional, podem ser adotadas durante o processo de ensino/aprendizado nas escolas.

- **Grupo 2 – Composição musical sobre *A Bela Adormecida***

A idéia representada pela composição do Grupo 2 ocorreu na forma de teatro: dispuseram-se símbolos que representassem trechos da estória. Esta simbologia se dividiu em 12 momentos, sob os quais os executantes deveriam criar uma ambiência sonora. A

preocupação não se ateve muito sobre os parâmetros musicais – instrumentação, construção harmônica, organização do tempo cronológico, pulsação e outros – pois o grupo propôs um direcionamento emocional do que deveria ser feito.

Além das figuras representativas, usaram-se palavras onomatopaicas para sugerir ações (Figura 21). Nesse sentido, a execução desta composição teve notação, forma e construção livres (abertas à criação total), centradas unicamente no contexto do conto verbal.

Alguns problemas foram ressaltados na execução desta composição por um terceiro grupo:

- a) necessitava-se de um roteiro prévio indicando o texto – somente a partitura deixou a idéia original fragmentada e não se achou um início claro;
- b) a falta de indicação dos instrumentos ou possíveis materiais sonoros a serem utilizados, causou dificuldade entre os executantes;
- c) percebeu-se uma sucessão de eventos e uma evidente falta de interação entre as personagens;
- d) percebeu-se que o contexto musical/sonoro foi relegado ao segundo plano.

Após a execução problemática, segundo o grupo criador, uma discussão ocorreu para criar tentativas de solucionar àquelas possíveis falhas. As observações foram compartilhadas e uma nova partitura seria elaborada pelo grupo mais tarde.

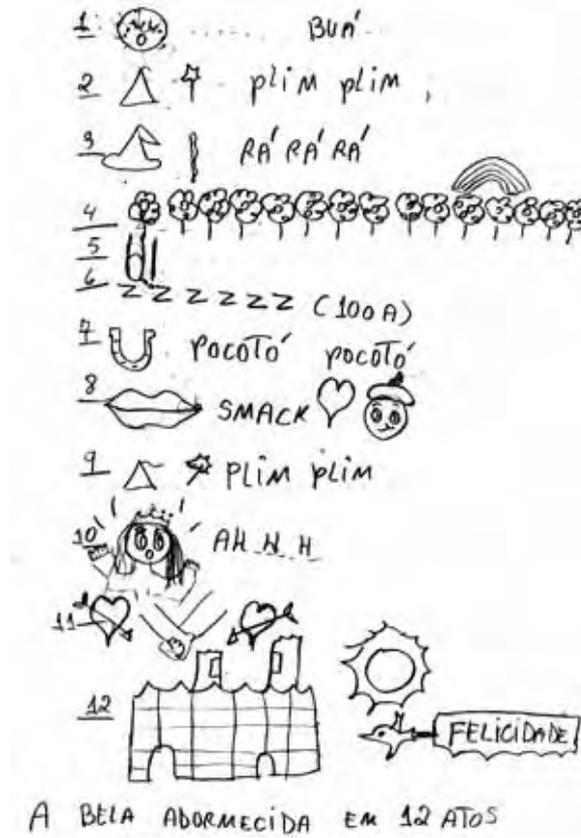


FIGURA 21 - Partitura de realização de *A Bela Adormecida*, Oficina de Criação: Grupo 2.

▪ **Grupo 3 – Composição musical sobre *Os Três Porquinhos***

O terceiro Grupo optou por uma notação gráfica, em uma forma musical reconhecível. Os elementos sonoros seriam realizados por instrumentos não convencionais, que poderiam ser construídos ou improvisados a partir do ambiente.



FIGURA 22 - Partitura de realização de “Os Três Porquinhos”, Oficina de Criação: Grupo 3.

A notação, também, ocorreu em forma de grafismo com indicações verbais. Esta notação compôs uma partitura, que se desenvolvia em uma linha temporal, porém, sem indicação de duração. A composição estava dividida em três partes, as quais se subdividiam em seis eventos cada – cada um desses eventos era executado por todos os componentes do grupo.

O apoio à questão formal foi o ponto-chave para a busca da unidade, segundo o grupo criador. Eles exprimiram esta importância pela comparação entre escuta do repertório apresentado a eles e a possibilidade da verbalização do conto pela composição da paisagem sonora da estória.

Os executantes não encontraram dificuldades na realização. Comentaram que a clareza da proposta, exposta na partitura, refletiu-se num discurso óbvio, sem os distanciarem da liberdade de recriarem suas próprias sonoridades, de acordo com o contexto.

Por fim, observaram que a soma dos aspectos de expressão contemporânea e tradicional poderiam coexistir em um mesmo contexto, e que a leitura de ambos dependeria das experiências de cada indivíduo. Perceberam que, pela heterogeneidade presente na escola, eles poderiam explorar mecanismos que contemplassem todas as possibilidades criativo-musicais e que isto enriqueceria o saber como um todo.

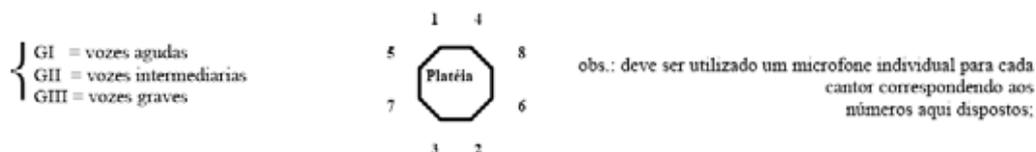
### 3.2.5 PEQUENO NASCER, GRANDE NORRER - PARTITURA

## PEQUENO NASCER, GRANDE MORRER\*

Alvaro Borges - São Paulo 2005

#### INSTRUÇÕES: Pequeno nascer, grande morrer (2005) – Alvaro Borges (1977)

- a) a disposição dos grupos deve ser a seguinte :



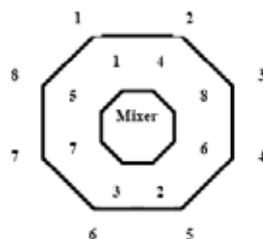
- b) o regente deve se posicionar, preferencialmente ao centro da *octofonia*;

- c) a disposição dos alto-falantes deve ser a seguinte:



- d) a disposição final e o endereçamento dos canais serão os seguintes:

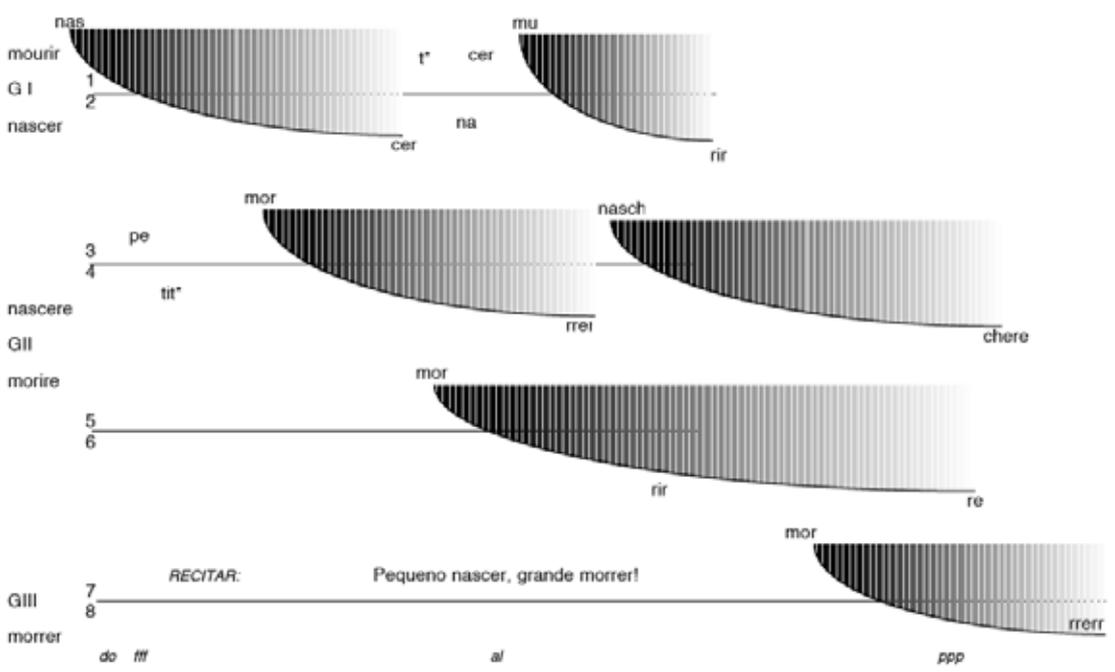
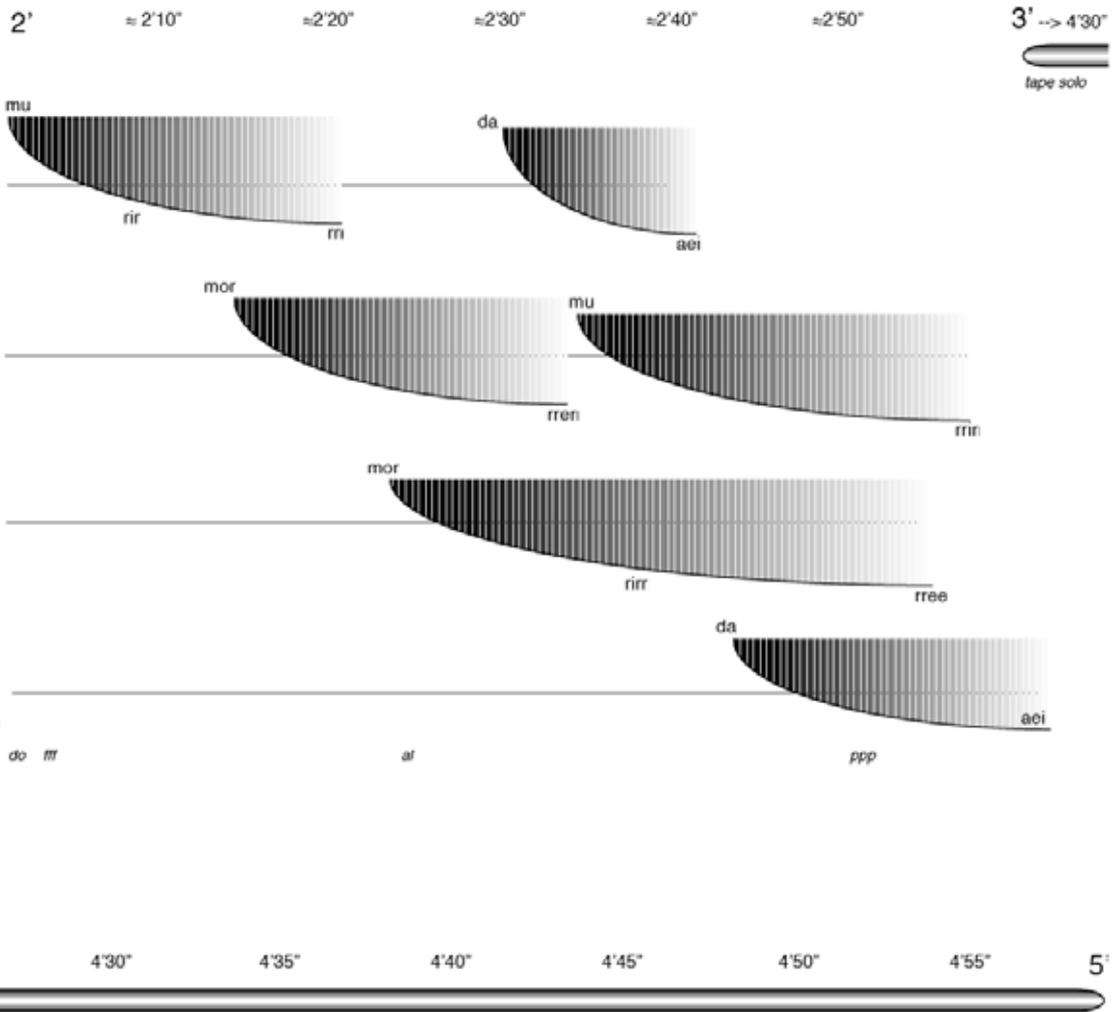
mic 1 = alto-falante 1  
 mic 2 = alto-falante 5  
 mic 3 = alto-falante 6  
 mic 4 = alto-falante 2  
 mic 5 = alto-falante 8  
 mic 6 = alto-falante 4  
 mic 7 = alto-falante 7  
 mic 8 = alto-falante 3



\* Partitura elaborada em 2005; áudio disponível com o compositor pelo e-mail: alhenryborges@yahoo.com.br.









## ***CONSIDERAÇÕES FINAIS***

Como as propostas deste estudo se apoiaram nas abordagens criativas em educação musical, tal como se apresentam nas obras de autores como Schafer (1933), Reibel (1936), Paynter (1931), Porena (1927) e Self (1921), tem-se consciência de que muito ainda precisa ser feito nesse âmbito, tendo cumprido esta primeira aproximação apenas o papel de introduzir os sujeitos da pesquisa – professores de música em Minas Gerais – num universo bastante amplo e em movimento.

No entorno da pesquisa participante, assumiu-se uma postura de diálogo, adotando-se uma perspectiva segundo a qual “entre sujeito e objeto não há mera observação por parte do primeiro, nem imposição por parte do segundo, mas interação dinâmica e dialética” (DEMO, 1984:68). Este compromisso se apoiou nas transformações da escuta, motivadas por uma série de fatores, que poderiam ser resumidos tanto nas alterações do som ambiental, amplamente exacerbadas nos séculos passados, na escuta sonora e musical, quanto nas propostas dos compositores mais recentes.

O método adotado foi estruturado a partir das abordagens qualitativas elegendo-se como metodologia a pesquisa intervencionista com observação participante, em que foram privilegiadas a descrição, a análise e a interpretação de dados. O reflexo percebido na aplicação do trabalho prático foi o comprometimento dos sujeitos e a mudança de postura diante das propostas apresentadas. Portanto considerou-se concluída uma etapa importante na valorização do educador e da música como disciplina formadora de caráter e de cidadania.

Elegeram-se as abordagens criativas para tratar deste tema, apresentando-as como um recorte de caminhos possíveis de modificação significativa das propostas atuais de educação musical, partindo da conscientização das mudanças ocorridas nas formas de escutar, perceber e fazer música na atualidade e nos processos de transmissão do conhecimento em sala de aula.

Percebeu-se que as transformações aferidas na composição musical ocorrente nos últimos séculos demandam abordagens que contemplem as mudanças ocorridas nos modos de

escutar e perceber esta música. Estas transformações estão relacionadas às maneiras de construção de sentido e discurso musical, os quais, por sua vez, estão intimamente ligados às formas de escutar, interpretar e criar música, a partir de “chaves de escuta”.

Para se tomar consciência deste processo foi preciso perceber o conteúdo global das obras mostradas e essa percepção se deu pelo reconhecimento do material utilizado pelo compositor e as referências ao seu meio, isto é, sua vivência sonora pessoal. Entretanto, foi necessária a distinção das sonoridades presentes naquele repertório, bem como a identificação dos objetos sonoros em jogo. Esta distinção e a identificação colocaram os aspectos musicais do repertório escutado em um terreno conhecido, visto que tal repertório foi vivenciado, ouvido e contextualizado pelos sujeitos. Com efeito, o discurso proposto pelos compositores tomou parte do processo de conscientização e compreensão do repertório vivenciado por cada um, permitindo que eles fossem capazes de estabelecer correspondências e buscar paralelos entre seu pensamento musical, a composição contemporânea e os processos de ensino vividos, resultando na reflexão a respeito dessa forma de educar.

A hipótese da pouca, ou nula, presença do repertório pós-tonal no processo de ensino/aprendizagem das instituições, inicialmente levantada, pôde ser verificada. De acordo com o que diz Guy Reibel, também aqui constatou-se que a dificuldade na compreensão deste repertório e, portanto, o seu afastamento do meios educacionais, reside no fato de estar restrito a um micro-público, quase sempre composto por especialistas. Neste sentido, avaliaram-se os processos educacionais adotados pelos educadores do Projeto “Música na Escola”, como uma amostra significativa dos reflexos ocorridos nos conservatórios e nas escolas regulares, tendo constatado a ocorrência única do repertório tonal ou pré-tonal, atendo-se, na maior parte das vezes, ao cancionário popular brasileiro.

Percebeu-se relevante abertura e interesse ao se aproximar os educadores de alguns autores – músicos e educadores – que defendem as abordagens criativas e as novas

pedagogias musicais. Dentro desse quadro, o objetivo desta pesquisa foi propor caminhos para o fortalecimento da educação musical de base, observando o questionamento feito anteriormente: “*Como estão ocorrendo os processos de ensino/aprendizagem da música na atualidade?*”. Logo neste nível, percebeu-se a necessidade de adotar o novo repertório, dentro da viabilidades de cada instituição, e de adaptá-lo aos interesses particulares de cada uma delas, de modo a contemplar uma clientela significativa, de forma interessante e consistente.

O aspecto ressaltado nesta fase foi a necessidade da aproximação deste repertório e de propostas de novas posturas de escuta musical e sonora (“chaves de escuta”). Isto ocorreu pela vivência e pela promoção de discussões acerca dos processos educacionais e das novas possibilidades criativas neste processo. Observou-se ainda, que foi importante o acesso às novas possibilidades e novos meios, o que antes, de modo geral, era restrito.

O apoio principal deste trabalho se deu em ações de experiências significativas, pelas quais somaram-se a escuta de um novo repertório com a vivência ativa das abordagens criativas. Desta forma obtiveram-se resultados prático/teóricos, os quais serviriam de fomento para novas metodologias, ou para sua adoção nas escolas, de forma direta e abrangente. Pela estrutura das reuniões com o pesquisador – formação estruturada de grupo de pesquisa com propósito de capacitação e observação de situação – pôde-se ressaltar alguns, dentre vários meios de comprometimento com a questão principal levantada inicialmente: “*Por que o público não entende o repertório contemporâneo?*”. Estes meios possíveis foram demonstrados por meio de oficinas de Escuta, Educação Sonora, Intervenção e Criação, as quais refetiram as releituras dos autores que deram suporte à este trabalho.

Durante a aplicação prática e as reflexões com os professores do Projeto “Música na Escola” foi possível ter uma visão panorâmica da estrutura e organização do ensino formal musical oferecido pelo Estado de Minas Gerais, por meio dos conservatórios. O índice numérico se mostrou relevante para o cenário do país: 12 conservatórios estaduais com cerca

de 28.000 alunos de formação específica, e 19.000 alunos contemplados pelos projetos de integração com as escolas regulares; agrega-se a estes números outra importante parcela de alunos acolhidas por diversos conservatórios e centros de artes municipais em todo o território estadual mineiro, que apresentam o mesmo perfil. Ressaltou-se, também, que os regimentos e programas político/pedagógicos destas instituições e suas extensões demonstraram estar afinados com as demandas dos PCNs e com os preceitos da LDBEN 9394/96, colocando-se, portanto, um passo à frente nos atuais movimentos político/sociais para a inclusão das disciplinas artísticas, novamente, na grade curricular da escola comum.

Em vista de tudo que foi aqui descrito e observado, acredita-se que os professores participantes do Projeto “Música na Escola” demonstraram grande capacidade de assimilação dos conceitos estudados, das novas estéticas decorrentes do repertório estudado e, sobretudo, de saber lidar com as situações apresentadas. Espera-se que o trabalho realizado possa, por ele mesmo produzir frutos e contribuir para o aperfeiçoamento das escolas em geral, no que diz respeito ao ensino de música.

## ***REFERÊNCIAS***

BERIO, Luciano; DALMONT, Rossana. **Entrevista sobre a música contemporânea**. Tradução de Álvaro Lorencini e Letizia Zini Nunes. São Paulo: Civilização Brasileira, 1981.

CARMO, Sérgio Rafael do. **Conservatórios de Música: arte e emoção como aliados da educação em Minas Gerais**. Lições de Minas, 18. Belo Horizonte: Secretaria de Estado da Educação, 2002.

DEMO, Pedro. **Pesquisa Participante: mito e realidade**. Rio de Janeiro: Senac, 1984.

\_\_\_\_\_. **Metodologia científica em ciências sociais**. São Paulo: Atlas, 1981.

\_\_\_\_\_. **Pesquisa: princípio científico e educativo**. São Paulo: Cortez, Autores Associados, 1990.

\_\_\_\_\_. **Avaliação qualitativa**. 5.ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1996.

\_\_\_\_\_. **Metodologia do conhecimento científico**. São Paulo: Atlas, 2000.

DICIONÁRIO GROVE DE MÚSICA. Edição Concisa (Editado por Stanley Sadie; editora-assistente Alison Lathan) Tradução de Eduardo Francisco Alves. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994.

EIMERT, Herbert. **Qué es la Música Electrónica?** Buenos Aires: Nueva Visión, 1973.

FONTEERRADA, Marisa Trench de Oliveira. **De tramas e fios: um ensaio sobre música e educação**. São Paulo: Editora UNESP, 2005.

FRAPAT, Monique. **L'invenzione musicale nella scuola dell'infanzia**. Milão: Ricordi, 1992.

GRIFFITHS, Paul. **A música Moderna: uma história concisa e ilustrada de Debussy a Boulez**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

REIBEL, Guy. **Jeux Musicaux: Essai sur l'invention musicale**. Paris: Editions Salabert, 1984.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E.D.A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

PAYNTER, John. **Hear and now: an Introduction to modern music in Schools**. London: Universal, 1972.

\_\_\_\_\_. **Sound and Structure**. Cambridge: University of Cambridge, 1992.

PORENA, Boris. **Kinder-Musik**. Milão: Suvini-Zerboni, [s.d.].

SCHAEFFER, Pierre; REIBEL, Guy. **Solfège de l'Objet Sonore**. [Nouvelle édition]. Paris: Éditions du Seuil, 1966

SCHAFER, Murray Raymond. **O ouvido pensante**. S. Paulo: Editora UNESP, 1996.

\_\_\_\_\_. **A Sound Education**. Indian River: Arcana, 1993.

\_\_\_\_\_. **A Afição do Mundo**. Tradução de Marisa Trench Fonterrada. São Paulo: Editora UNESP, 2001.

SELF, George. **Nuevos sonidos en classe**. Buenos Aires: Ricordi, 1967.

SILVA, Maria Ozanira da Silva. **Refletindo a Pesquisa Participante**. São Paulo: Cortez Editora, 1986.

VERTAMATTI, Leila R. G. **Ampliando o repertório do coro infanto-juvenil: um estudo de repertório inserido numa nova estética**. 2006. 296 f. Dissertação [Mestrado] – Instituto de Artes, São Paulo. Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, 2006.

WEBERN, Anton. **O caminho para a nova música**. Trad. Carlos Kater. São Paulo: Novas Metas, 1984.

## **BIBLIOGRAFIA CONSULTADA**

SCHAEFFER, Pierre. **Traité des objets musicaux**. [Nouvelle Édition 1998]. Paris: Éditions du Seuil, 1966.

STACCIOLI, Gianfranco; RITSCHER, Penny. **Giocare la Musica: Proposte per una educazione musicale e motoria di base**. Firenze: La Nuova Itália Editrice, 1985.

## **FONTES PRIMÁRIAS**

## **DOCUMENTOS**

BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais [Artes], 1998.

\_\_\_\_\_, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB 9394/96, 20 de Dezembro de 1996.

MINAS GERAIS. Lei Delegada 122 – SEE-MG/Sa/Spl/Dpro (<http://www.educacao.mg.gov.br>) acesso em 10/04/2007.

CONSERVATÓRIO ESTADUAL DE MÚSICA “JKO”. Projeto “Música na Escola”. Gestão de 2005-2007, [s.n].

\_\_\_\_\_, Planos de Curso do Projeto “Música na Escola”. Gestão 2005-2007, [s.n].

## **PARTITURAS**

BARTÓK, Bela. **O mandarim maravilhoso: op. 19**. [S.l.: s.n.], 1952. 1 partitura (73p.). Orquestra.

BERIO, Luciano. **6 Encore pour Piano**. [Radicondoli 1990] [S.l.: s.d.]. 1 partitura (2p.). Piano.

BORGES, Álvaro. **Pequeno nascer, Grande morrer**. (Para Octeto Vocal e Sons Eletroacústicos) [s.n.], 2005. 1 partitura (8p.). Coro/Eletroacústica.

DEBUSSY, Claude. **Prelude a l'apres-midi d'un faune**. New York: E. F. Kalmus, [s.d.]. (Kalmus Miniature Orchestra Scores, 17). 31p. 1 Partitura. Orquestra.

LIGETI, György. **Lux Aeterna**. [S.l.: s.n.], 1970. 1 partitura (39p.). Coro.

SELF, George. Nuevos sonidos en classe. In: **Nuevos sonidos en classe**. Buenos Aires: Ricordi, 1967. 1 partitura (21p.) Instrumentos diversos.

SCHOENBERG, Arnold. **Suite Opus 25**. [S.l.: s.n.], [s.d.]. 1 partitura (22p.). Piano.

STRAVINSKY, Igor. **La Sacre u Printemps**. Miami: E.F. Kalmus, [s.d.] 1 partitura (139p.). Orquestra.

VARÈSE, edgar. **Ionisation**. [S.l.: s.n.], 1961. 1 partitura (23p.). Percussão.

## **CDROM**

**LA MUSIQUE ELETROACOUSTIQUE**. Realização de Olivier Koechlin. Direção de Pierre Lavoie. Idéia original : INA-GRM. Concepção e Coordenação Françoise Delalande, Emanuel Favreau, Evelyne Gaiou, Dominique Saint Martin, Daniel Teruggi, Christian Zanési. Diretor de Produção:

Daniel Teruggi. Realizado com apoio do Ministério de Educação Nacional, da Pesquisa e Tecnologia. Uma Co-edição da Radio France. 1 CDROM.

**LO SRUDIO DE FONOLOGIA MUSICALE DI MILANO.** Produtor executivo: ADI MIDIA. Diretor técnico: Massimo Temi. Design: Max Coleman. Programação: Fábio Vrese. Organização: Irma Trtorello. Técnico de Estúdio: Romolo Barbanini, Egidio Ceccaccio. 1 CDROM.

### **CD (Áudio)**

BARTÓK, Bela. **O mandarim maravilhoso: op. 19.** [partes] Classic Cd: Seleções. Parte integrante da Revista Classic CD out/98. [S.l.]: Future Publishing, 1998. 1 Cd [68min].

BERIO, Luciano. **6 Encore pour Piano.** The Complete Works For Solo Piano. Tanglewood: Pro Musica Viva, 1996. 1 Cd [48min34seg].

DEBUSSY, Claude. Classic Cd: Seleções. Parte integrante da Revista Classic CD nov/97. [S.l.]: Future Publishing, 1997. v. 13. 1 Cd [70min].

LIGETI, György. **Lux Aeterna.** Rio de Janeiro: Deutsche Grammophon, (P) 1985. 1 Cd.

PARMEGIANI, Bernard. **De Natura Sonorum.** Paris: INA-GRM, 1992. [C1012,1013] 2 Cds.

SCHOENBERG, Arnold. **Suite Opus 25.** Rio de Janeiro: Deutsche Grammophon, (P) 1985. 1 Cd.

STRAVINSKY, Igor. **La Sacre u Printemps.** Hanburg: Deutsche Grammophon, 1992. 1 Cd [68min32seg].

STOCKHAUSEN, Kalheinz. **Gesang der Jungling.** Elektronische Musik 1952-196. Köln: WDR [s.d]. 1 cd.

VARÈSE, edgar. **Ionisation.** The Complete Works Cd. [s.d]: Decca Publishing, [s.d.]. 2 CDs.

### **INSTITUIÇÕES**

BIBLIOTECA do Conservatório Estadual de Musica “Juscelino Kubitscheck de Oliveira”. Pouso Alegre, Minas Gerais.

BIBLIOTECA do Instituto de Artes da UNESP. São Paulo.

BIBLIOTECA Nacional do Rio de Janeiro. Seção de Musica. Rio de Janeiro.

### SÍTIOS CONSULTADOS

<http://www.educacao.mg.gov.br> Acesso em: 10/04/2007

<http://www.abem-educmed.org.br/> Acesso em: 02/05/2007

<http://www.anppom.com.br/anais.php> Acesso em: 15/05/2007

<http://mediatheque.ircam.fr/> Acesso em: 10/07/2007

<http://scholar.google.com.br/>

<http://www.ina.fr/entreprise/activites/recherches-musicales/index.html>

<http://www.patria.org/> Acesso em: 25/10/2007

***ANEXOS***

**ANEXO 1**

**ATESTADO DE PERMISSÃO PARA PESQUISA:**

**ATESTADO**

Atestamos, para fins de justificativa, que *Álvaro Henrique Borges* foi **aceito** pelo Conservatório *Estadual de Música “Juscelino Kubitscheck de Oliveira”*, no período de 01/02/2007 a 10/12/2007, para atuar junto ao *Projeto “Música na Escola”*, como discente pesquisador no desenvolvimento de dissertação relativa ao Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Música da Unesp.

Pouso Alegre, 10/12/2007

---

Diretor da Escola  
(Com carimbo da escola)

---

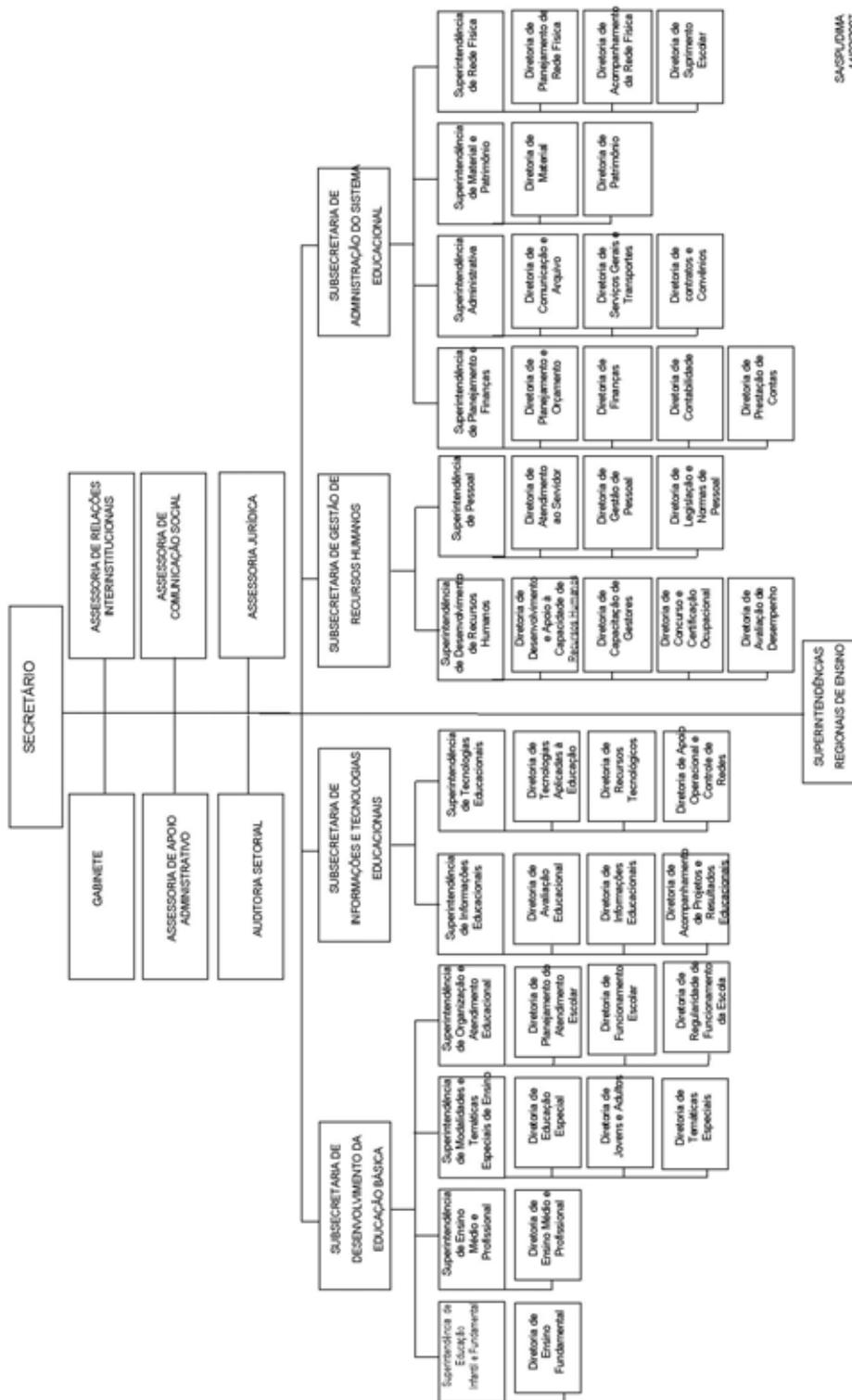
Coordenação do Projeto “Música na Escola”



ANEXO 3

ORGANOGRAMA DA ESTRUTURA ORGÂNICA DA SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS COMPLETO :

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO  
 ESTRUTURA ORGÂNICA  
 (LEI DELEGADA Nº122, DE 25 DE JANEIRO DE 2007/DECRETO N.º44.459, DE 12 DE FEVEREIRO DE 2007)



SAGSP/DMA  
14/07/2007