

**ALVARO HENRIQUE BORGES**

**O COMPOSITOR NA SALA DE AULA:  
SONORIDADES CONTEMPORÂNEAS PARA  
EDUCAÇÃO MUSICAL**

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

**São Paulo  
2014**

**ALVARO HENRIQUE BORGES**

**O COMPOSITOR NA SALA DE AULA:  
SONORIDADES CONTEMPORÂNEAS PARA  
EDUCAÇÃO MUSICAL**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Música do Instituto de Artes da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – UNESP – Campus de São Paulo como parte dos requisitos para obtenção do título de Doutor em Música (Área de Concentração: Educação Musical)

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

**São Paulo  
Fevereiro de 2014**

Ficha catalográfica preparada pelo Serviço de Biblioteca e Documentação do Instituto de Artes  
da UNESP  
(Fabiana Colares CRB 8/7779)

B732c Borges, Alvaro Henrique,  
O compositor na sala de aula: sonoridades contemporâneas para  
educação musical / Alvaro Henrique Borges. - São Paulo, 2014.  
121 f. ; il.

Orientador: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Marisa Trench de Oliveira Fonterrada  
Tese (Doutorado em Música) – Universidade Estadual Paulista,  
Instituto de Artes, 2014.

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

CDD 707

**ALVARO HENRIQUE BORGES**

**O COMPOSITOR NA SALA DE AULA:  
SONORIDADES CONTEMPORÂNEAS PARA  
EDUCAÇÃO MUSICAL**

BANCA EXAMINADORA

DEFESA DE TESE DE DOUTORADO

Presidente e orientador: Prof. Dra. Marisa Trench de Oliveira Fonterrada

2º Examinador: Prof. Dr. Anselmo Guerra de Almeida

3º Examinador: Prof. Dra. Leila Rosa Gonçalves Vertamatti

4º Examinador: Prof. Dra. Jessica Mami Makino

5º Examinador: Prof. Dra. Sonia Albano de Lima

São Paulo, 27 de Fevereiro de 2014

À  
*Francisca Rosenda Goulart Pereira*  
(*in memoriam*),

*Dedico*

## **AGRADECIMENTOS**

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

Clara, Mi e Fábio, minha família, agradeço sempre!

A querida mestra Marisa: exemplo de vida e humanidade...

Aos professores e professoras do Program Música na Escola amigos dedicados...

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

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

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!

*“O que melhor distingue a educação escolar dos outros tipos e espaços é o fazer-se e refazer-se na e pela pesquisa. A própria vida como tal é um espaço naturalmente educativo, à medida que induz à aprendizagem constante, burila a têmpera das pessoas, forma no sofrimento e na experiência acumulada.”*

***Educar pela Pesquisa.*** Pedro Demo

## RESUMO

Esta tese foi ensejada pela constatação da ausência de repertório da música contemporânea, experimental e eletroacústica no ambiente escolar. Esta constatação, especulada pelo compositor Guy Reibel, tendo como causa a pouca comunicabilidade por ter um código pouco conhecido, pôde ser verificada pela observação e análise de ações do Programa “Música na Escola”, do Município de Pouso Alegre – MG. Este Programa é uma demonstração de comprometimento político e social, por ser uma instituição que, desde 2005, dá acesso ao ensino de música na escola regular de forma estruturada, porém sem contemplar o repertório musical contemporâneo ou técnicas pedagógicas que o acolham. Não se excluem os méritos desta política pública, que dá relevância ao Estado de Minas Gerais, por ter este uma atuação diferenciada em relação a outros Estados da União, no que se refere ao ensino da música. Esta pesquisa buscou formas de ampliar suas ações já consolidadas para uma maior abrangência na atuação docente em suas escolas e abrir espaço a novas abordagens. As observações preliminares se concentraram nos seguintes aspectos: a origem do Programa como resultado de ação de políticas públicas, descrição de suas estruturas, estabelecimento de relações com os Projetos “Música na Escola” dos conservatórios mineiros, bem como o reconhecimento de sua abrangência na Rede Municipal de Ensino. Buscou-se, posteriormente, criar pontes de aproximação entre os educadores do Programa e o repertório musical e didático que envolve formas alternativas de ouvir e fazer música, reportando-se às propostas dos compositores-educadores da metade do século XX, ou seja, Murray Schafer, Guy Reibel, John Paynter, Boris Porena e George Self, entre outros. Este processo de desenvolvimento estrutural da pesquisa ocorreu pela análise das estruturas pedagógicas vivenciadas em reuniões dos educadores do Programa com o pesquisador, chamadas Oficinas de Formação, bem como pela atuação direta dos educadores com os alunos, nas escolas. O objetivo principal deste procedimento foi ampliar o repertório didático dos educadores e fomentar sua atuação junto aos seus alunos, a partir de uma nova postura. Como desdobramento dos processos anteriores, o pesquisador apresenta um conjunto de propostas composicionais, intitulado Ciclo Pedagógico, elaborado especialmente para esta pesquisa, pelo qual se oferece uma experiência rica e motivadora, tanto ao educador quanto ao aluno, para ampliar a experiência dos alunos da escola em relação à música contemporânea. Pelo interesse demonstrado pelos envolvidos concluiu-se que esta tese é uma pequena contribuição do pesquisador que pretendeu unir sua formação de compositor à educação, abrindo acesso à algumas possibilidades de escuta e realização musical alinhada à estética contemporânea para alunos e professores.

**PALAVRAS-CHAVE:** Educação Musical; Composição Musical; Música Contemporânea.

## **ABSTRACT**

*This thesis was developed to lessen the absence of the repertoire of contemporary, experimental and electroacoustic music in the school environment. Contemplated by composer Guy Reibel, this finding, caused by a lack of communicability of some unfamiliar code, was verified through observations and analyses of the “School Music Program” at the City of Pouso Alegre - MG. This program is a demonstration of social and political opportunity, being that since 2005 it provides access to music education in regular schools by a structured process. However it doesn't address the contemporary repertoire and pedagogical techniques that embrace it. We don't want to reduce the merits or the relevance of Minas Gerais public policy, which has a differentiated performance if compared to other states in Brazil regarding the teaching of music. The study sought ways to expand the actions already consolidated for greater coverage on performances in the schools. Preliminary observations were focused on some aspects: the origin of the program as a result of public policies and description of its structures and its relationship with the conservatories programs “School Music Program”, as well as its scope in municipal schools. Subsequently, bridges were built to approach the educators of the program to the educational musical repertoire that involves alternative ways to listen and make music following some contributions of the composers-educators from the mid twentieth century, namely Murray Schafer, Guy Reibel, John Paynter, Boris and George Porena Self and others. The structural development process of this research was the educational experiences analysis developed through meetings with the program educators and the researcher, called “Training Workshops”, as well as an analysis of the direct work of the educators in the schools with their students. The main purpose of this procedure was to expand the teaching repertoire of educators and their engagement with students in the school by developing new attitudes. As an extension of previous items worked on the researcher has proposed a set of compositional pieces entitled “Pedagogical Cycle”, which was developed specially for this study. This work offers an interesting experience with contemporary music to both educators and students to the construction of an initial repertoire for schools. From the interest shown by those involved, it was concluded that this thesis is a small contribution by the researcher who wished to join his learning as a composer to education, opening access to some possibilities of listening and alignment with contemporary aesthetics to students and teachers musical accomplishment.*

**KEY WORDS:** *Musical Education; Music Composition; Contemporary Music.*

## LISTA DE QUADROS E FIGURAS

### QUADROS

<b>Quadro 1</b> - Abrangência dos eixos pedagógicos gerais do Programa Música na Escola	33
<b>Quadro 2</b> - Classificação das frentes de atuação nas aulas de Música do Programa Música na Escola	35
<b>Quadro 3</b> - Etapas do Plano de Ação e Conteúdos do Plano de Ensino	39

### FIGURAS

<b>Figura 1</b> - Organograma da situação do Programa Música na Escola	31
<b>Figura 2</b> - Excerto do manuscrito de <i>Prélude a l'Après-midi d'un Faune</i> de Claude Debussy (1913)	49
<b>Figura 3</b> - Politonalidade: <i>A sagração da Primavera</i> (1910), excerto reduzido	50
<b>Figura 4</b> - Excerto de partitura gráfica, áudio-partitura (Borges, 2008)	51
<b>Figura 5</b> - Representação do paralelo entre o Jogo de Infância e a Prática Musical de Delalande/Piaget	53
<b>Figura 6</b> - Excerto de Suíte Op. 25 (1924) e Três Peças para Piano Op. 11 (1909) de A. Schoenberg	56
<b>Figura 7</b> - <i>Áudio Partitura em espiral</i> , representação gráfica das Paisagens Sonoras ouvidas nas atividades	63
<b>Figura 8</b> - Proposta de ampliação do paralelo entre o Jogo de Infância e a Prática Musical de Delalande/Piaget	64
<b>Figura 9</b> - Partitura de referência para <i>Colagem-Paisagem</i> do Ciclo Pedagógico (Borges, 2013)	67
<b>Figura 10</b> - Partitura de referência para a peça <i>Ponto, linha e Coisas...</i> do Ciclo Pedagógico (Borges, 2013)	70
<b>Figura 11</b> - Partitura da <i>Invenção em três instantes: Crepúsculo, Noite, Aurora</i> do (Borges, 2013)	71
<b>Figura 12</b> - Os três materiais básicos utilizados na obra <i>Pequeno Nascer Grande Morrer</i> (2005)	73
<b>Figura 13</b> - Fragmento final da obra <i>Pequeno nascer, grande morrer</i> (2005)	73
<b>Figura 14</b> - Instruções para difusão dos sons eletroacústicos e espacialização das vozes em <i>octofonia</i>	74
<b>Figura 15</b> - Partitura original de <i>Pequeno nascer, grande morrer</i> (2005)	78
<b>Figura 16</b> - Partitura conceitual para <i>O Regente sem Orquestra</i> do Ciclo Pedagógico (Borges, 2013)	79
<b>Figura 17</b> - Diagrama analítico para o <i>Ciclo Pedagógico</i> (Borges, 2013)	80

<b>Figura 18</b> - Diagrama notacional utilizado no <i>Ciclo Pedagógico</i> (Borges, 2013)	81
<b>Figura 19</b> - Colagem feita a partir da temática de floresta para a execução da peça <i>Colagem-Paisagem</i>	96
<b>Figura 20</b> - Exemplo de montagem da paleta coletada no Diário de Sons	98
<b>Figura 21</b> - Áudio-partitura, realizada a partir da experiência de <i>O Regente sem Orquestra</i>	107

# SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b>	14
<b>1 CONHECENDO O PROGRAMA MÚSICA NA ESCOLA DE POUSO ALEGRE – MG</b>	25
1.1 A FORMAÇÃO DO PROGRAMA MÚSICA NA ESCOLA	26
1.2 O MODELO INICIAL	28
1.2.1 DO PROJETO DE ENSINO MUSICAL DO ESTADO À PROPOSTA DO MUNICÍPIO	28
1.2.2 A ORGANIZAÇÃO INSTITUCIONAL DO PROGRAMA MÚSICA NA ESCOLA	30
1.2.3 A ESTRUTURA DIDÁTICO-PEDAGÓGICA DO PROGRAMA	31
1.3 O MODELO APLICADO	36
1.3.1 A ADEQUAÇÃO DO PROGRAMA À REALIDADE DA ESCOLA REGULAR	36
1.3.2 AVALIAÇÃO METODOLÓGICA E CONTEÚDO	39
1.3.3 CONSIDERAÇÕES	40
<b>2 COMPOSIÇÃO MUSICAL EDUCADORA: DESVELANDO NOVOS REPERTÓRIOS</b>	41
2.1 OFICINAS DE FORMAÇÃO MUSICAL	43
2.1.1 A ESCOLA COMO AMBIENTE POTENCIAL PARA A CRIAÇÃO MUSICAL	43
2.1.2 O QUE É MÚSICA HOJE?	45
2.1.3 TENDÊNCIAS DA PRODUÇÃO MUSICAL, DOS PROCESSOS EDUCACIONAIS EM MÚSICA E SUA (RE)COLOCAÇÃO NA ESCOLA	46
2.1.4 DA ESPONTANEIDADE DA CRIANÇA E DA INVENÇÃO MUSICAL: REFERÊNCIAS PEDAGÓGICAS INICIAIS	51
2.2 UM AMBIENTE MUSICAL PARA A NOVA PRÁTICA DOCENTE	52
2.2.1 SOM E SILÊNCIO: DE ONDE VEM, O QUE PODE SER; VAMOS FAZER MÚSICA?	53
2.2.2 RUÍDO É MÚSICA?	56
2.2.3 COLAGEM: NOVOS MATERIAIS PARA NOVAS SONORIDADES	58
2.2.4 DO OBJETO SONORO À PAISAGEM SONORA: DIÁRIO DE SONS	60
2.2.5 UM PERCURSO MISTERIOSO: CONSIDERAÇÕES SOBRE ESCUTA, CRIAÇÃO E EXPRESSÃO MUSICAL	62
<b>3 CICLO PEDAGÓGICO: UMA PROPOSTA DE REPERTÓRIO INICIAL PARA A ESCOLA</b>	65

3.1 O CICLO PEDAGÓGICO	66
3.1.1 PRIMEIRA PEÇA: COLAGEM-PAISAGEM	66
3.1.2 SEGUNDA PEÇA: PONTO, LINHA E COISAS	67
3.1.3 TERCEIRA PEÇA: INVENÇÃO EM TRÊS INSTANTES: CREPÚSCULO, NOITE E AURORA	70
3.1.4 QUARTA PEÇA: PEQUENO NASCER, GRANDE MORRER...	72
3.1.5 QUINTA PEÇA: O REGENTE SEM ORQUESTRA	78
3.1.6 SÍNTESE ANALÍTICA INTRODUTÓRIA PARA O CICLO PEDAGÓGICO	79
3.2 CONTEXTO MUSICOLÓGICO DO CICLO PEDAGÓGICO	82
3.2.1 NOVAS SONORIDADES NA COMPOSIÇÃO MUSICAL	83
3.2.2 SONS ELETROACÚSTICOS	85
3.2.3 TIMBRE UM ATRIBUTO ENIGMÁTICO	87
3.2.4 CONSIDERAÇÕES	88
<b>4 EM PRÁTICA: SONORIDADES CONTEMPORÂNEAS NA SALA DE AULA</b>	<b>89</b>
4.1 CONSIDERAÇÕES PRELIMINARES À PRÁTICA DO CICLO PEDAGÓGICO	90
4.1.1 DIÁRIO DE SONS	90
4.1.2 POSTURA DE JOGO	91
4.1.3 FORMAÇÃO CIRCULAR DOS GRUPOS	92
4.1.4 COMPOSIÇÃO MUSICAL ESPONTÂNEA	93
4.2 O CICLO PEDAGÓGICO NA PRÁTICA	95
4.2.1 COLAGEM-PAISAGEM	95
4.2.2 PONTO, LINHA E COISAS...	97
4.2.3 INVENÇÃO EM TRÊS INSTANTES: CREPÚSCULO, NOITE E AURORA	101
4.2.4 PEQUENO NASCER, GRANDE MORRER...	103
4.2.5 O REGENTE SEM ORQUESTRA	105
4.2.6 CONSIDERAÇÕES	107
<b>CONCLUSÃO</b>	<b>109</b>
<b>REFERÊNCIAS</b>	<b>115</b>
<b>ANEXO</b>	<b>120</b>

## ***INTRODUÇÃO***

A presente tese foi motivada pela pesquisa desenvolvida na dissertação de Mestrado em Música – *Abordagens criativas: possibilidades para o ensino/aprendizagem da música contemporânea* - Instituto de Artes da Unesp (2008) – na qual o pesquisador, que tem formação e experiência na área da composição musical, aproximou-se do meio educacional e do ambiente escolar mineiro, durante o processo investigativo da pesquisa. Naquela oportunidade, após ter estudado o modelo de atuação dos educadores no Projeto Música na Escola do Conservatório Estadual de Música Juscelino Kubitschek de Oliveira, ação presente nos 12 conservatórios estaduais, constatou-se que essas mesmas ações ocorrem na esfera municipal de algumas cidades do Estado. Oportunamente, no ano de 2010, o pesquisador passou a integrar o Programa Música na Escola, assumindo uma vaga no quadro de educadores da Secretaria de Educação do Município de Pouso Alegre, mantendo atuação conjuntamente com a coordenação do Programa no âmbito da capacitação e avaliação docente.

Partindo desta situação acerca do Programa, o interesse investigativo desta tese ocorreu pela possibilidade da implementação de uma proposta de intervenção, realizada pelo pesquisador, por meio de dois eixos principais: (1) por oficinas de formação de educadores com discussões sobre as propostas de atuação docente com abordagem do repertório da música contemporânea pela criação, a serem desenvolvidas em sala de aula e (2) pela apresentação de um repertório novo, viável à escola. A escolha desta linha de atuação se pautou no fato de se ter observado, desde a pesquisa de Mestrado, que, na atuação dos Projetos dos conservatórios – mesmo modelo adotado no Programa do município – os alunos não tinham acesso ao repertório de música contemporânea, tanto experimental quanto eletroacústica. Constatou-se também que, na mesma proporção, os educadores não apresentavam conhecimentos específicos que pudessem favorecer a abordagem deste repertório. Em vista dessas circunstâncias, ressaltou-se, portanto, a preocupação do pesquisador em relação às formas de acesso dos educadores e dos seus alunos à música ao pensamento musical da atualidade.

Se a dissertação de Mestrado esteve focada na atuação dos educadores do Projeto Música na Escola do Estado de Minas e no tipo de abordagem empregada no

processo de ensino-aprendizagem pelo viés da docência, principalmente no tocante ao repertório musical por eles adotado, nesta tese busca-se discorrer a respeito da capacitação docente e das possibilidades de acessar as ideias e o repertório da música contemporânea experimental e eletroacústica no ambiente escolar, por meio de ações que envolvam criação, imaginação e experimentação. Considera-se, portanto, que, além de promover a continuidade da pesquisa desenvolvida durante o Mestrado em Música, na qual foi traçado um perfil de ensino musical em escolas regulares estaduais do Sul de Minas Gerais, seja este um momento propício para a discussão crítica acerca do que vem ocorrendo nas escolas, no que se refere à música e à educação musical.

Ao configurar-se esta conjuntura, sobressaem alguns questionamentos que ajudam a fundamentar o atual estudo: Qual é o *status* do Programa de Música na Escola do Município de Pouso Alegre? Pode-se, por meio de uma avaliação crítica do Programa, intervir e apresentar estratégias de ampliação dos conteúdos desenvolvidos, repertório musical e pedagógico, pelos resultados obtidos? Quais abordagens poderiam ser apresentadas por meio de propostas que se afinem com as preocupações dos educadores, dos alunos e da escola e contemplem as preocupações externadas nesta pesquisa? Estas abordagens poderiam ser receptivas ao repertório da música contemporânea, experimental e eletroacústica dentro do contexto educacional da escola regular? Como este repertório pode se mostrar disponível e acessível ao contexto desta pesquisa?

Aportando-se às ideias ocorridas desde o Projeto de Lei 2732/08, com a aprovação da Lei Federal 11.769 de 19 de agosto de 2008, que altera a LDBEN 9394 de 20 de dezembro de 1996 e torna obrigatório o ensino da Música na escola regular a partir de sua implantação em agosto de 2011, observa-se uma conquista para a Educação Musical. Entretanto, em contrapartida, esta condição apresenta diversos desafios, dentre os quais, destacam-se a importância e a consistência das propostas que devem ser desenvolvidas nas escolas. Paralelamente, observa-se que, no meio acadêmico, ocorre um esforço significativo no sentido de estudar e subsidiar as perspectivas do ensino musical no país, em especial, no espaço da escola regular. Esses esforços podem ser verificados nos diversos trabalhos científicos apresentados em recentes congressos e encontros científicos da área, que demonstram reflexões e atuação político-social dos educadores musicais brasileiros.

Neste mesmo espírito, há a preocupação da população em geral, como, por exemplo, a demonstrada recentemente no evento em que cerca de 60 pessoas de 23 países de diversos segmentos envolvidos com o meio musical se reuniram por quatro dias no Seminário Global de Salzburgo, para discutirem a respeito do poder transformador da música e seus meios de contribuição para os indivíduos, a sociedade e a cultura de modo geral. Essas discussões apontaram para os valores intrínsecos da música - desenvolvimento juvenil, música - criatividade, música - espiritualidade e música - cérebro. Os participantes, dentre eles músicos, compositores, apresentadores, educadores musicais, representantes políticos, financiadores, consumidores e neurocientistas, divulgaram, ao final do Seminário, um Manifesto, que preconiza que “a inspiração e as recompensas advindas da música são benefícios universais que devem estar disponíveis a todos como um direito da humanidade por ser provado que a música congrega valores de cidadania, desenvolvimento humano e bem estar” (SALZBURG GLOBAL SEMINAR, 2011). Os principais apontamentos deste Manifesto demonstram algumas preocupações emergentes para a educação musical global, que corroboram e reforçam os questionamentos desta tese.

- a) [...] a música é uma porta de entrada de comprovado engajamento da cidadania, do desenvolvimento pessoal e do bem estar.
- b) [...] como bem universal da humanidade, seu acesso deve ser integral e efetivo. Como direito humano, a educação musical deve ser oferecida para todos desde tenra infância, por educadores experientes, com recursos sustentáveis para que se tenha uma continuidade e que se possa chegar à excelência.
- c) “[...] a música deve ter espaço garantido na escola, sendo parte do currículo básico e obrigatório escolar. “Deve haver envolvimento de governos, políticos, organizações internacionais, educadores, apoiadores e cidadãos” para que isto aconteça.
- d) [...] é emergente a necessidade do incentivo à criatividade, ao compartilhamento de habilidades em grupo, à empatia e à disciplina. “Somente com ações urgentes e sustentáveis podemos formar uma nova geração ativa, comprometida, consciente, criativa e uma sociedade produtiva.
- e) Existe no mundo inteiro modelos, referências, que provam a funcionalidade e a possibilidade de se alcançar estes preceitos. Estas referências devem ser estudadas e compartilhadas. [...] (SALZBURG GLOBAL SEMINAR, 2011) (Tradução Alvaro Borges)

Para entender esta problemática, a partir da constatação de que existe uma lacuna no sistema básico de educação musical, esta pesquisa parte da hipótese de que a adoção de procedimentos educacionais criativos nas escolas, pelos quais se valoriza o repertório musical tradicional e se inclui o repertório de linhas composicionais contemporâneas,

pode auxiliar professores e alunos a desenvolver um trabalho interessante e consistente. Até onde foi possível averiguar, este repertório não é contemplado, ou até pode estar excluído, no sistema básico de educação. Igualmente, assinala-se o pouco interesse demonstrado por muitos compositores contemporâneos em oferecer aos atores deste sistema algum subsídio a respeito da apreciação de suas obras.

Estes fatores podem demonstrar algumas das causas do distanciamento, mesmo nos ambientes educacionais especializados de ensino musical, entre o repertório contemporâneo e sua compreensão. Esta observação também é apontada por Guy Reibel, compositor e pesquisador do *Institut National de L'Audiovisuel – Grupe de Recherche Musicale* (INA-GRM), em Paris:

É possível constatar uma ruptura de fato que se instalou entre ‘a música geral’ (*jazz, rock, variedades, clássica...*) e a música chamada ‘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 realmente profunda, necessita-se 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, p.12, ) (Tradução Alvaro Borges)

Neste contexto, espera-se que esta pesquisa demonstre que a adoção de procedimentos educacionais criativos nas escolas, por meio do conhecimento e da vivência de experiências composicionais, pode auxiliar educadores e alunos a desenvolverem um trabalho interessante e consistente de ensino-aprendizagem. Acredita-se, inclusive, que esse tipo de intervenção contribuirá para a melhor compreensão pessoal do aluno e da escola, por estar embasada em posturas criativas, cuja prática envolve a adoção de posições críticas, tanto por parte de estudantes, como de professores. Com efeito, as propostas educacionais que privilegiam a criatividade, além de buscarem uma escuta crítica, podem proporcionar a ampliação do repertório, favorecendo novas formas de escuta da música do passado e a música da atualidade. Esta afirmação está em consonância com o perfil dos compositores-educadores da segunda metade do século XX (Guy Reibel, Raymond Murray Schafer, John Paynter, Boris Porena e George Self), os quais privilegiam em suas propostas, a adoção de

abordagens criativas e de uma visão renovada do repertório musical. Dessa maneira, assume-se, nesta investigação esses pressupostos, conforme sublinha Fonterrada:

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”. (2008, p.179)

A atuação desses compositores-educadores iniciou-se a partir de meados da década de 1950 na América do Norte e na Europa e teve ampla difusão em várias partes do mundo. Esta chamada “segunda geração” de educadores musicais, considerados fomentadores dos métodos ativos em música, apresentou propostas metodológicas inovadoras num período coincidente com as especulações da música de vanguarda. Foram, portanto, pioneiros pelo seu comprometimento com a cultura musical contemporânea e com a busca de formas criativas para educação musical postulando um melhor conhecimento do ser humano, além de apresentar procedimentos para tornar crianças, adolescentes e adultos seres mais aptos a ouvir e fazer música.

No Brasil, surgiu, também, uma corrente fértil de Oficinas de música, ensejadas pelo compositor Hans-Joachim Koellreutter na Universidade Federal da Bahia (UFBA), sucedido nesta instituição por Ernst Widmer, no Conservatório Brasileiro de Música (CBM) e no Instituto Villa-Lobos (IVL). Koellreutter foi fundador do movimento Música Viva em 1939, que dentre seus interesses tinha o de promover a educação musical ampla e popular sob pontos de vista modernos e atuais (KATER, 2001, p. 250). Marisa Fonterrada comenta que dessas experiências pedagógicas, posteriormente, saíram propostas ligadas à criação musical e ao estudos do som, em muito semelhantes aos procedimentos dos compositores/educadores estrangeiros (cf. FONTEERRADA, 2008, p. 215). Com o mesmo intuito, em torno das décadas de 1960 e 1970, a Universidade de Brasília (UnB) sistematizou as Oficinas Básicas de Música como disciplina, influenciando seus alunos e ex-integrantes daquela universidade, por suas experiências, a levarem essa ideia para outras regiões. Alguns nomes importantes do grupo de Brasília, que atuaram como professores ou foram influenciados pelas propostas das oficinas, são: Reginaldo Carvalho, Emílio Terraza, Conrado Silva, Fernando Cerqueira,

Estércio Marquez Cunha, Luis Carlos Czeko e Ângela Carvalho (MOREIRA, 2013, p. 25-26).

No entanto, por muito importantes que seja a atuação de todos os compositores-educadores mencionados nesta pesquisa, não se adotaram tais abordagens tal como se apresentam em sua origem. O que se pretendeu foi conhecer essas propostas e confrontá-las com a realidade do Programa Música na Escola, de modo que, a partir desse diálogo, se pudesse identificar o que poderia ser trabalhado nesse contexto específico.

Para ampliar o interesse e as reflexões dos educadores, e para que estes não ficassem restritos ao âmbito do Programa, mas pudessem se adequar às necessidades da educação musical atual do país, propôs-se a abordagem de um repertório de técnicas contemporâneas capaz de demonstrar que a escola pode ser um ambiente rico e propício ao ensino da música. Este direcionamento levou à adaptação dos objetivos e propostas da pesquisa à realidade das escolas estudadas, o que resultou na escolha de propostas educacionais viáveis de serem realizadas naqueles locais. Considerou-se, portanto, a inserção da escola na cultura brasileira, os interesses dos educadores envolvidos, suas habilidades musicais, atentando-se para que a aplicação da proposta às diferentes classes e faixas etárias fosse feita de modo coerente e eficaz. Essa adequação pôde ser efetuada a partir da reflexão crítica a respeito do processo de criação musical na contemporaneidade, o que envolveu, tanto as metodologias propostas, quanto o contexto em que se inserem as escolas brasileiras em geral e, especificamente, o Programa de Música na Escola do Município de Pouso Alegre.

A justificativa desta investigação ancora-se na iminente necessidade de se fortalecer a educação musical a partir das suas bases, alinhando-se os procedimentos didáticos pedagógicos às propostas da nova música, com procedimentos adotados pelos compositores-educadores em que se privilegiam a criação, a escuta ativa e a ênfase no som e em suas características, como subsídio para a atuação propedêutica de inserção de alunos e professores ao repertório de música contemporânea.

Sublinha-se, também, o ensejo do momento histórico, a partir da aprovação da Lei 11.769/08, que traz a música para a escola, depois de uma ausência quase completa de mais de quarenta anos.

A delimitação da pesquisa desenvolvida nesta tese abarca integralmente o âmbito do Programa Música na Escola: os educadores, alunos e escolas da Rede Municipal de Ensino da cidade de Pouso Alegre, dentro de um Programa instituído por ação de políticas públicas, com gestão da Seção de Artes e Música, da Secretaria Municipal de Educação. Portanto, os desdobramentos deste estudo reportam-se às escolas municipais da cidade e a seu sistema organizativo-funcional, ao repertório que se observou nestas escolas e às possibilidades de sua ampliação, no âmbito da música de hoje.

A partir das preocupações apresentadas, pretendeu-se, num primeiro momento, demonstrar que, pela experiência dos educadores no ensino de música, seria possível a adoção de procedimentos educacionais criativos e a inserção de alunos e professores a um tipo de repertório alternativo. Constatado o interesse dos educadores pela produção musical mais recente, por meio da vivência, foi intenção do pesquisador levá-los a trabalhar com seus alunos por abordagens de criação musical, as quais possibilitariam, tanto uma nova postura docente, quanto sua aproximação aos novos repertórios educacionais nas escolas.

O objetivo principal das propostas concentrou-se no ouvir-fazer e na escuta-criação. Entretanto, é preciso que se diga que, se, por um lado, existia a carência de subsídios para a apreciação e a realização do repertório contemporâneo nos ambientes estudantis, por outro, pôde-se vislumbrar, nas propostas apresentadas, uma gama de possibilidades, infundáveis e coerentes, que facilitariam a assimilação das estruturas musicais e introduziriam a escola na prática deste repertório. Logo, o pesquisador ofereceu aos educadores um rol de composições próprias, elaboradas segundo o contexto da música contemporânea experimental e eletroacústica, pensadas especificamente para auxiliar sua introdução na educação musical na escola. Essas composições buscam propiciar uma aproximação dos sujeitos com o pensar, o escutar e o criar musical pelo viés da criação.

Por fim, pontua-se que esta pesquisa foi realizada no contexto 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 o pesquisador ter atuado praticamente junto aos professores referidos, e exercido o duplo papel de professor/orientador e pesquisador (SILVA, 1986).

As abordagens criativas apresentadas neste trabalho são propostas abertas, que dão abrangência à formação integral do ser humano e ao desenvolvimento de sua capacidade de expressão musical, tal como, historicamente, já fora observado em propostas educacionais de autores do início do século XX – Dalcroze, Willems, Kodaly e Orff– precedentes aos autores abordados nesta pesquisa.

Os passos metodológicos adotados consistiram em um processo de aplicação de conteúdo, documentação e coleta de dados, elaboração de relatórios de atividades, além de análise e comparação de resultados; para tanto, baseou-se 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 participação e observação do processo, em relação às propostas apresentadas, na vivência em sala de aula, pela atuação docente efetiva nas escolas, e na análise da compreensão das abordagens criativas de ensino de música, consideradas como possíveis procedimentos pedagógicos alternativos, além da avaliação dos efeitos do repertório musical contemporâneo abordado pelos educadores do Programa Musica na Escola.

A organização destes procedimentos ocorreu da seguinte maneira:

*Fase Inicial – Oficinas de formação:*

- a) Situação e contextualização do Programa Música na Escola de Pouso Alegre (entrevistas, consulta do material didático utilizado em aulas, repertório conhecido e praticado) e constatação da ausência do repertório da música contemporânea, experimental e eletroacústica no seu contexto de ensino;
- b) Apresentação e vivência de propostas pedagógicas alternativas para atuação docente nas escolas regulares (audição, análise de obras, execução de jogos criativos, debates sobre a escuta musical na atualidade, e outros) como ampliação do repertório didático do Programa;
- c) Discussão de procedimentos que envolvessem abordagens do repertório da música contemporânea, experimental e eletroacústica.

*Fase de Aplicação – Criação de um repertório musical nos contextos abordados para escolas:*

- a) Documentação e avaliação da apreensão e compreensão dos processos de ensino-aprendizagem pelas abordagens dos educadores nas Oficinas de Formação;
- b) Reflexão e construção de composições pedagógicas contextualizadas para aplicação direta nas escolas;
- c) Consideração dos resultados parciais observados.

*Fase Final – Redação da Tese:*

Reflexão a respeito das fases anteriores e composição desta tese, que está organizada da seguinte maneira:

No primeiro capítulo apresenta-se o histórico da implantação do Programa, ressaltando o ensejo político social dessa ação, a formação dos educadores e a relevância do Estado de Minas Gerais por ter uma atuação diferenciada em relação a outros Estados da União, no que se refere ao ensino de música na educação pública. Os aspectos discutidos são: a origem do Programa como resultado de ação de políticas públicas, descrição das estruturas e das relações com os Projetos Música na Escola dos conservatórios mineiros, bem como sua abrangência na Rede Municipal de Ensino.

No segundo capítulo demonstra-se a aproximação dos educadores do Programa aos princípios que regem esta pesquisa. Sua organização ocorreu pela análise das estruturas pedagógicas vivenciadas nas reuniões dos educadores com o pesquisador, chamadas de Oficinas de Formação Musical, e seus desdobramentos, bem como na atuação direta dos educadores com os alunos nas escolas. Neste capítulo também estão esboçadas as metodologias de documentação, observação e avaliação dos processos educacionais do Programa, bem como a aplicação das propostas dos autores que fundamentam esta pesquisa, no sentido de ampliar o repertório didático dos educadores e fomentar o desenvolvimento dos alunos, ao fazer, ouvir e vivenciar música por procedimentos que acolham a música contemporânea.

No terceiro capítulo apresenta-se um conjunto de composições, denominado *Ciclo Pedagógico*, elaborado pelo pesquisador especialmente para esta pesquisa, pelo qual se ofereceu o contato, tanto ao educador como ao aluno e à escola, a fim de promover sua motivação para desenvolverem ações ligadas à música contemporânea no ambiente escolar. Essas composições estão contextualizadas e fundamentadas nas experiências de formação e pesquisas do pesquisador no campo da composição musical contemporânea, eletroacústica e experimental.

No quarto capítulo ocorre a descrição da experiência em sala de aula, iniciando-se pela contextualização dos educadores a respeito dos códigos preliminares à prática do Ciclo Pedagógicos, seguida da vivência efetiva das propostas que o compõem.

Por fim, ocorre o fechamento do texto com a articulação dos objetivos, pela avaliação, análise, contextualização e comparação de todo o processo decorrido na pesquisa. Neste texto, articulam-se as diretrizes esboçadas nesta Introdução com a prática efetivamente desenvolvida nas escolas e seus possíveis reflexos para a educação musical na atualidade brasileira.

*“Deixem-se levar pelo verdadeiro interesse  
e não apenas pela simples curiosidade.  
Deixem-se levar pelos fundamentos essenciais dos nossos  
conhecimentos e pela força da problemática que nos envolve e que dá  
sentido à atuação do artista de nosso tempo.”*

*Hans-Joachim Koellreutter*

***1***

***CONHECENDO O PROGRAMA MÚSICA NA ESCOLA  
DE POUSO ALEGRE - MG***

## **1.1 A FORMAÇÃO DO PROGRAMA MÚSICA NA ESCOLA**

No ano de 2005, o Prefeito do município de Pouso Alegre, Jair Siqueira, apoiado pelo Secretário Municipal de Educação, Antonio Célio Rios de Andrade, motivados pela Professora Ciça Amoroso, transformou, em ação de política pública, o Projeto Música na Escola em um Programa. No primeiro semestre desse ano, foi publicado o Edital para contratação de 32 educadores, que iriam compor o quadro efetivo da Secretaria de Educação, a fim de atuar especificamente no ensino de Artes e Música nas escolas da Rede Municipal de Ensino.

O ensejo desta ação foi a política educacional do Estado de Minas Gerais, representada pelo Projeto Música na Escola dos conservatórios mineiros (cf. BORGES, 2008), que, em suas ações, não consideravam os alunos da rede de ensino regular (crianças, adolescentes, jovens e adultos) como potenciais operários e defendiam a ideia de que não deviam ser preparados tão-somente para o mercado de trabalho, mas para a vida. Como ideologia, isto implicou em investir em projetos de desenvolvimento humano, pois acreditavam que, mais do que trabalhadores em potencial, os alunos eram seres humanos, os quais, por essa razão, deveriam receber preparação para o gozo de uma vida plena e para sua inserção no mundo moderno, com seus avanços tecnológicos e, portanto, para a produção, compreensão e valorização do Patrimônio Cultural da Humanidade (CARMO, 2002).

Segundo Ciça Amoroso, fundadora do Programa Música na Escola do Município de Pouso Alegre e sua coordenadora no período de 2005 a 2008, ao seguir estes preceitos, por meio do incentivo à música, poderiam cultivar e preparar uma escola para a vida. Foi neste espírito que se deu a criação do Programa Música na Escola do Município de Pouso Alegre, cuja prioridade absoluta visava a formação integral do ser humano, pelo envolvimento escolar, familiar e comunitário, em ações humanas.

As aulas de música nas escolas regulares do município ocorriam no mesmo modelo do Projeto Música na Escola do Conservatório de Música “Juscelino Kubitschek de Oliveira”. No entanto, o Projeto operava fora da grade curricular e, na maior parte das vezes, no contra-turno escolar, ou seja, eram oferecidas aulas de música

somente a alunos interessados, não a todos. As aulas ocorriam em forma de grupos corais ou, esporadicamente, de grupos instrumentais como flauta doce ou violão. Ressalta-se que, por ocasião da criação do Programa Música na Escola, o quadro docente atuante no município compreendia cerca de apenas quatro professoras, incluindo a Coordenadora (cargo comissionado), escolhidas entre profissionais do quadro funcional regular, por terem habilidades específicas que permitiam sua atuação em trabalhos que contemplassem conteúdos musicais e artísticos. Das 32 escolas da rede municipal, poucas tinham a oportunidade de oferecer estas aulas, que ocorriam apenas naquelas de período integral.

Na gestão municipal de 2005, possibilitaram-se o concurso e a nomeação de 32 educadores, como foi anteriormente mencionado, para atuar diretamente nesse Programa, o que resultou na inserção oficial da disciplina Música na Matriz Curricular de todas as 32 escolas da Rede Municipal de Ensino. Sendo assim, os educadores nomeados atuavam, tanto no ensino musical quanto no ensino de Arte, em suas várias modalidades – Artes Visuais, Artes Cênicas e Dança. Conforme relato da Coordenadora Ciça Amoroso, este foi um dos maiores desafios enfrentados no início da implantação do Programa, pois encontrar professores com formação específica na quantidade demandada pelo edital, ou seja, 32 educadores portadores de diploma de Licenciatura em Música ou Artes, era praticamente impossível. Diante da situação, a solução encontrada no processo de abertura do Edital para o concurso público foi o nivelamento de educadores com formação superior – os licenciados em música ou artes, aos que tinham formação técnica em Educação Artística – curso oferecido, na época, pelo Conservatório Estadual – acrescido de formação pedagógica – Licenciatura ou Magistério. Os educadores que acessaram as vagas nessas condições, posteriormente, vieram a se capacitar em curso superior na sua área de atuação; hoje, praticamente, todos possuem Licenciatura específica em Música ou Artes. Realizado o processo do concurso, logo no segundo semestre de 2005, todos já atuavam efetivamente em sala de aula na disciplina Música, atendendo todas as 32 escolas da Rede Municipal de Ensino. Para este fato ser concretizado, foi de suma importância a iniciativa da Secretaria Municipal de Educação em propor o acolhimento da Música e das outras linguagens artísticas na matriz curricular das escolas regulares. Tal iniciativa estava balizada pelos preceitos da LDB 9394/96 e Parâmetros Curriculares Nacionais, além de fomentar a

interação ampla e abrangente das disciplinas artísticas nas escolas regulares e de incentivar a melhoria da formação geral do aluno, o que, hoje, tem respaldo na Lei 11.769/08.

Os incentivos políticos dados nos anos iniciais do Programa, seguramente, ocorreram em razão do crescimento dos projetos de integração Música na Escola dos conservatórios mineiros, ofertados às escolas estaduais, e do interesse das escolas municipais em adotar e absorver os conteúdos artísticos no seu cotidiano escolar. Os projetos de integração entre conservatórios e escolas regulares 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 das que havia até então (BORGES, 2008). A partir da experiência desses projetos, em 2002, um modelo semelhante foi apresentado à Secretaria de Educação Municipal de Pouso Alegre, como projeto para ensino musical na escola. Como precedente histórico, o Projeto Música na Escola estadual foi a carta de apresentação que, em 2005, favoreceu a implementação efetiva das diversas ações políticas e de gestão educacional, no âmbito do que viria a ser o Programa Música na Escola da Rede Municipal. O que se pôde perceber, após estes anos de funcionamento, é que a estrutura organizacional da Educação em Minas se mostra favorecida com esses projetos, uma vez que os Conservatórios, por serem escolas especializadas, começaram a tanger o ensino de música nas escolas da cidade e, conseqüentemente, a incentivar desdobramentos de suas ações, em nível local, por meio de diversas iniciativas políticas e sociais, que contribuía para a formação cultural do cidadão desde os primeiros anos escolares.

## **1.2 O MODELO INICIAL**

### **1.2.1 DO PROJETO DE ENSINO MUSICAL DO ESTADO À PROPOSTA DO MUNICÍPIO**

A estrutura do Programa Música na Escola do Município de Pouso Alegre foi fruto da experiência da ação educacional da Secretaria Estadual de Educação em seus projetos de integração de conservatórios e escolas regulares, denominados Projeto Música na Escola. Este foi o modelo que validou a aprovação e implantação do referido Programa, que teve como fundamento os mesmos valores, conceitos e técnicas que adotava, e nele atuou um número significativo de educadores envolvidos com o processo. Com este precedente histórico, nasceu o Programa Música na Escola do Município, criado para suprir a demanda do ensino de Artes no ambiente escolar. Nesse sentido, o trabalho desenvolvido pelos educadores do Programa, além de despertar precocemente o interesse musical das crianças, desde o ensino básico, pretendia fomentar o desenvolvimento artístico, orientar a apreciação crítica e estética da música e incentivar a criação e a interpretação, nas suas diversas manifestações.

No sistema organizativo do Programa, parte-se da reflexão a respeito do papel do professor na sociedade, avaliando-se as condições do ensino atual, o que exige conhecimentos pedagógicos, visto que o exercício do educador está calcado na sua formação específica e na atuação em sala de aula. Sabe-se que há uma gama de problemas na condução de propostas como esta, dos mais simples aos mais complexos, mas o que se pode ressaltar é a força coletiva dos 32 professores, no sentido de compartilhar a vontade de dar acesso aos alunos às diversas frentes do ensino musical, ou seja, de contribuir para a formação coesa neste campo. Percebe-se esta identidade de propósitos pela força motriz impulsionadora dos educadores, que estavam ligados ao Projeto Música na Escola, em tornar possível a ação de política pública pela qual se instituiu e consolidou o Programa do Município.

Em sua organização dentro do Programa, o grupo de educadores tem assistência efetiva de uma coordenação pedagógica. Esta coordenação é composta por um Núcleo Docente Estruturante, formado por um grupo de professoras que atua na Seção de Artes e Música da Secretaria Municipal de Educação. Congregando a assistência pedagógica direta prestada aos educadores, por parte do Núcleo Docente Estruturante, as coordenadoras também cuidam da qualidade e da responsabilidade social do trabalho ali desenvolvido, além de fazerem parte do quadro de professores que atuam diretamente nas escolas. Observa-se que essas coordenadoras demonstram conhecimentos musicais consistentes e familiaridade com os autores atuais da Educação Musical. Nesse

contexto, é relevante apontar que a proposta inicial para a implantação do Programa, apresentada em 2005, foi calcada nos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs (1998), dos quais os professores demonstravam conhecimento e familiaridade, desde o Projeto Música na Escola existente no Conservatório. Desta feita, o Plano Pedagógico do Programa foi fundamentado e respalda-se, atualmente, em autores como Edgar Willems, Carl Orff, Zoltán Kodály, Marisa Fonterrada, Raymond Murray Schafer e outros, que sempre são estudados pelo grupo.

### **1.2.2 A ORGANIZAÇÃO INSTITUCIONAL DO PROGRAMA MÚSICA NA ESCOLA**

O Programa é gerido pela Seção de Artes e Música da Secretaria Municipal de Educação da Prefeitura de Pouso Alegre, Minas Gerais, a qual é responsável pela contratação e manutenção dos professores, pelos materiais didáticos, incentivo à capacitação e outros. A Seção de Artes e Música apresenta dois setores internos: a Coordenação Administrativa, que organiza o trabalho nas escolas, a documentação, a interação entre os estabelecimentos de ensino, a carga horária de professor e outros assuntos afins, e o Núcleo Docente Estruturante, ou seja, a Coordenação Pedagógica, responsável pelas reuniões com professores, reservadas à discussão de assuntos didático-pedagógicos, à organização de material, ao planejamento de cursos de capacitação, à implantação de dinâmicas de grupo, além da discussão do trabalho pedagógico de cada professor. Por fim, os professores desenvolvem seu trabalho nas escolas da Rede Municipal de Ensino, responsabilizando-se por ministrar uma aula, semanalmente, em cada turma do primeiro ao quinto ano, no Ensino Fundamental, e manter contato direto com a administração escolar local: diretores e vice-diretores, supervisores, coordenadores pedagógicos e demais educadores das áreas comuns.

O organograma seguinte esboça a dinâmica de funcionamento e a colocação do Programa Música na Escola dentro da Administração Municipal:

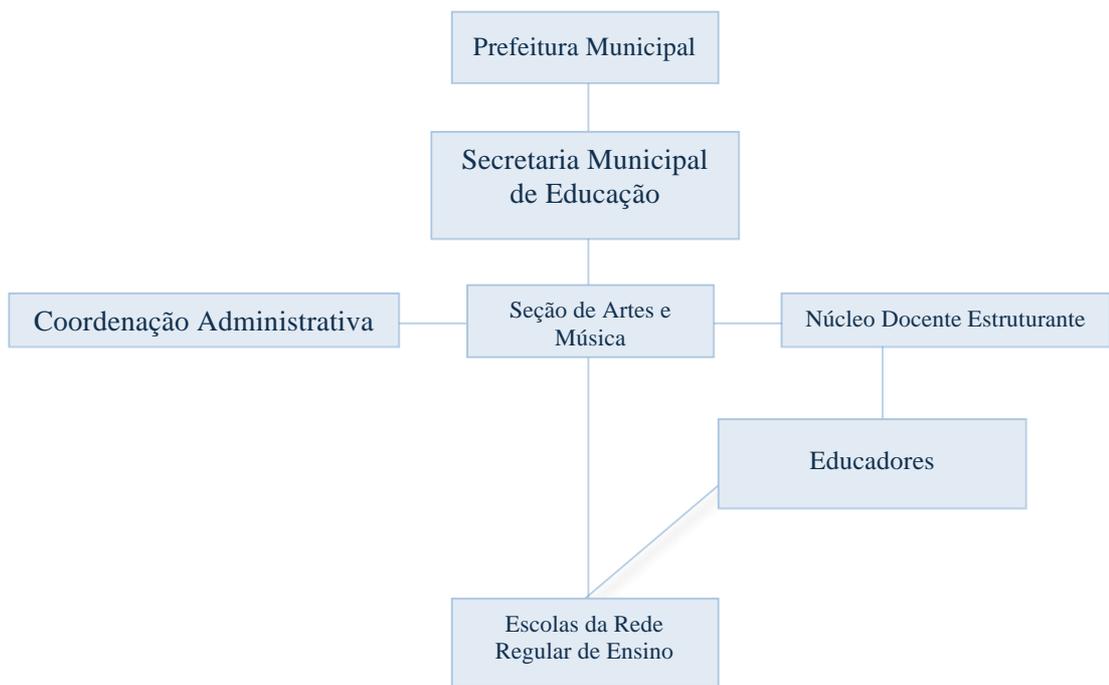


FIGURA 1- Organograma da situação do Programa Música na Escola. FONTE - PMPA 2009

### 1.2.3 A ESTRUTURA DIDÁTICO-PEDAGÓGICA DO PROGRAMA

O Programa realiza uma reunião semanal com os educadores, liderada pelo Núcleo Docente Estruturante, no qual um dos objetivos é refletir e preparar o material didático a ser usado nas aulas. As reuniões, que são obrigatórias e remuneradas, estão previstas nos regimentos contratuais que determinam o dever da administração de 18 horas/aula (que configuram o Módulo I), participação de reunião didático-pedagógica (Módulo II) durante 2 horas semanais e atividades extraclasse de 4 horas, totalizando 24 horas/aula. Ressalta-se que as reuniões de Módulo II ocorrem em horários diferentes para as duas frentes, ou seja, Artes e Música. Existem casos em que o educador atua em ambas; quando isso ocorre, ele participa de duas reuniões semanais em horários diferentes, cujos contextos e conteúdos são, também, diferentes. Nessas reuniões, geralmente, são desenvolvidos materiais de referência para uso durante as aulas, que trazem canções de autores diversos, passos de dança, jogos musicais e propostas de

oficinas de confecção de instrumentos. Nesses materiais, é notório o emprego de cantigas de roda, músicas infantis do folclore nacional e canções da MPB.

Os objetivos pedagógicos das ações didáticas observados no Programa foram:

- desenvolver os aspectos físico, intelectual, emocional, psicomotor e perceptivo dos alunos das escolas regulares;
- desenvolver neles a apreciação musical;
- partilhar conhecimentos para que o aluno demonstre prazer em compreender a música como disciplina e forma de expressão;
- conhecer e valorizar a cultura brasileira para a continuidade de seus valores;
- proporcionar a formação de cidadãos sensíveis, reflexivos e criativos;
- trabalhar o indivíduo e seu meio, considerando-o um elo com sua própria comunidade.

As propostas de ensino a serem desenvolvidos nos diversos níveis de ensino, também, constantes do material didático de referência, compreendem os seguintes conteúdos:

- a) conhecimento cultural artístico por parte dos alunos e professores;
- 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;
- l) desenvolvimento de reações rápidas e interatividade;
- m) sociabilidade e espontaneidade.

(SEÇÃO DE ARTES E MÚSICA, 2005-2010)

O Quadro 1, a seguir, demonstra os níveis de atuação e expectativas de abrangência demonstrados pelos objetivos pedagógicos gerais do Programa Música na Escola, extraídos do Projeto “Música na Escola” do Conservatório Estadual “Juscelino Kubitschek de Oliveira” (BORGES, 2008, p.57-64).

QUADRO 1- Abrangência dos eixos pedagógicos gerais do Programa Música na Escola

<b>PROGRAMA MÚSICA NA ESCOLA NA ESCOLA DO SISTEMA REGULAR MUNICIPAL DE ENSINO: EIXOS</b>	Desenvolvimento Pessoal	Físico-intelectual
		Psicoemocional e Motor
		Autoconhecimento e Autoestima
	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 Crítico-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:

- ensino musical por meio do Canto Coral (repertório para apresentações);
- aulas de Musicalização (desenvolvidas a partir de sugestões presentes no material didático, que contém jogos musicais, leituras, brincadeiras);
- Prática Instrumental, por meio da flauta doce e outros instrumentos, como violão, teclado e percussão. Assinale-se que são utilizadas, nessas aulas, metodologias tradicionais diversas, cuja escolha é de cada professor, embora se mantenha o direcionamento referencial do Núcleo Docente Estruturante, conforme diretrizes expostas no Quadro 1. Como segmento complementar, também é trabalhada em sala de aula a Apreciação Musical. O foco neste segmento consiste em abrir oportunidade para o aluno ouvir um repertório musical variado. A escolha desse repertório, porém, se dá de forma autônoma, à escolha de cada educador.

As referências do material didático também se respaldam no calendário escolar comemorativo, com execução de atividades de música em eventos cotidianos da escola regular. Com a somatória destes eventos, um dos objetivos do Programa é realizar uma mostra geral no final do ano letivo, em que se apresenta publicamente o resultado do trabalho desenvolvido. Nesta mostra, os alunos têm oportunidade de expressar sua vivência na escola, atuando no palco do Teatro Municipal, ou em locais de destaque na cidade, como a Câmara Municipal e a Catedral, entre outros. Nessa mostra final, o trabalho coral é uma das atividades de maior procura e reflete sua importância nas escolas.

Adaptado da ideia original do Projeto Música na Escola do Estado, o Conteúdo Programático do Programa apresenta questões conceituais, em linhas gerais, relativas à teoria, à prática e à literatura musical. São elas:

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

Essas questões implicam outras discussões, relativas aos aspectos da literatura musical geral e da História da Música. Pode-se ressaltar, também, o interesse pela

pesquisa da literatura relativa à música étnica e a reflexão a respeito das relações da música com outras áreas do saber.

No que se refere aos procedimentos metodológicos<sup>1</sup>, o Programa privilegia três aspectos:

- *Desenvolvimento* básico da percepção auditiva e da reprodução sonora (escuta e consciência sonora), principalmente pela prática do canto coral;
- *Desenvolvimento* avançado 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 falada e cantada (interpretação e execução musicais), principalmente na busca de procedimentos lúdicos e formas interativas entre os grupos de instrumentos e o canto coral.

No Quadro 2 estão classificadas as frentes de atuação investidas na disciplina Música, a qual se insere na matriz curricular das escolas da Rede Municipal de Ensino:

QUADRO 2 - Classificação das frentes de atuação nas aulas de Música do Programa Música na Escola

Frentes de Atuação do Programa Música na Escola			
Canto Coral	Musicalização	Práticas Instrumentais	Apreciação Musical
Conhecimento teórico-prático da Linguagem Musical e Interpretação Musical	Escuta, Consciência Sonora	Conhecimento teórico-prático e domínio técnico instrumental e Interpretação Musical	Estudos de Estilo, Gênero e Época

<sup>1</sup> Apesar do Programa Música na Escola nomear estes elementos como procedimentos metodológicos, na verdade, trata-se de conteúdos a serem desenvolvidos durante o trabalho.

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

### **1.3 O MODELO APLICADO**

#### **1.3.1 A ADEQUAÇÃO DO PROGRAMA À REALIDADE DA ESCOLA REGULAR**

O Plano de Ação do Programa prevê três etapas de forma linear: as duas primeiras, com a duração de dois anos letivos e a terceira, com duração de um ano letivo. Esse Plano foi adequado às estratégias de ensino de cada escola e à grade curricular, correspondentes ao período que vai do 1º ao 5º ano do ensino Fundamental, com duração de cinco anos.

Na primeira fase, os planos de ensino centram-se, principalmente, na apreciação musical, na sensibilização e na interação coletiva dos alunos. Apoiam-se, portanto, em ações práticas de vivências da literatura musical e da sensibilização sonora. É praxe programarem para o desenvolvimento em classe as seguintes propostas:

- *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 por meio de onomatopéias;
- *Explicação teórica* da procedência e propagação sonora: visualização das ondas sonoras por desenhos, gravuras ou experiência com uma bacia de água onde se visualizam as ondas e se estabelece um paralelo com as do som;

- *Vivência de escuta* das principais qualidades ou parâmetros do som (altura, duração e intensidade, bem como a diferenciação do timbre); para a aplicação desse conteúdo, utilizam-se jogos sonoros diversos.
- *Conhecimento do cancioneiro* 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* com diversas formações instrumentais em classe, em que os alunos desenvolvem, criam e interpretam melodias simples, cantadas ou faladas em várias vozes, além de construir seus próprios instrumentos a partir da familiaridade criada, e do manuseio de alguns materiais acessíveis aos alunos. O foco pedagógico, neste caso, está na socialização, concentração e no desenvolvimento psicomotor. O repertório é escolhido de acordo com a viabilidade dos instrumentos disponíveis para serem utilizados.

Na segunda etapa, na qual o conteúdo trabalhado é mais denso e específico do que o desenvolvido na etapa anterior, os objetivos dos planos de ensino se voltam para a técnica e o conhecimento mais aprofundado da linguagem musical, apoiando-se nas ações procedimentais do desenvolvimento musical e irão se estender até o 4<sup>o</sup> ano. Estas ações englobam:

- *Intensificação da primeira etapa* de forma mais específica, em que as brincadeiras e jogos deixam de ter caráter predominantemente recreativo e passam a ser mais conscientes e criativos.
- *Jogos cantados* que reforçam o desenvolvimento do aluno em relação à estrutura de elementos presentes na música e como realizá-la, tais como: ritmo, afinação, concentração e criação musical em conjunto;

- *Experiência e exploração da notação musical*: aplicações criativas de escrita e leitura musical (pauta, claves, figuras rítmicas e notas musicais);
- *Conhecimento dos instrumentos musicais*: organologia, reconhecimento auditivo de timbres, apresentação de fotos e gravuras dos instrumentos, oficinas de construção instrumental;
- *Apreciação musical*: estudo específico de diversos gêneros, estilos e épocas da História da Música Ocidental por escuta em sala ou por excursões para audição e concertos;
- *Exercícios vocais e aplicação nas aulas de Canto Coral*: prática de exercícios de relaxamento, respiração, vocalizes, canto de melodias simples em uníssono ou a várias vozes e improvisação;
- *Prática instrumental*: aprendizado e domínio técnico de um instrumento (flauta doce e violão) visando o desenvolvimento psicomotor, a concentração e a socialização coletiva do aluno. Por motivos de restrições na estrutura da escola que inviabilizam algumas práticas – espaço físico, disposição de instrumentos e adequação ao horário escolar, este item ocorre em apenas algumas escolas e em turmas específicas, em aulas organizadas em forma de oficina, ofertadas pelo educador fora do horário da aula de música prevista na Matriz Curricular.
- *Conhecimento e prática de repertório*: análise e execução do repertório específico das práticas vocais, que se concentram em obras tonais ou pré-tonais e, principalmente, em canções populares regionais.

Na última etapa é desenvolvido, com os alunos do 5º ano, um trabalho voltado para a montagem de uma apresentação coral, quando possível, acompanhada de instrumentos. Nessa etapa, os alunos têm oportunidade de explorar, vivenciar e criar diversos repertórios musicais e cênicos através da expressão coral.

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

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

<b>PLANO DE AÇÃO E EIXOS NORTEADORES DO ENSINO MUSICAL</b>		
<b>1ª ETAPA</b> (do 1º ao 2º Ano)	<b>2ª ETAPA</b> (do 3º ao 4º Ano)	<b>3ª ETAPA</b> (5º Ano)
<b>Vivência Musical</b>	<b>Ações Procedimentais</b>	<b>Construção Cultural</b>
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.	Desenvolvimento da expressão artística. Conhecimento de performance musical e cênica. Integração entre escolas e sociedade. Avaliação de resultados.

### 1.3.2 AVALIAÇÃO METODOLÓGICA E CONTEÚDO

Ainda dentro do modelo seguido pelo Projeto Música na Escola dos conservatórios mineiros, a avaliação metodológica e de conteúdo ministrado ajudam os professores a compreender como cada temática está sendo assimilada pelos alunos. Neste processo se enfatizam as eventuais falhas de transmissão/recepção, que podem servir para aperfeiçoar o planejamento adotado. Essa avaliação, que segue os prazos determinados no calendário escolar, ocorre em duas modalidades: cotidiana e específica. A avaliação diária ocorre nos níveis educador-conteúdo-classe e classe-conteúdo-educador; enquanto a avaliação periódica específica respalda-se nos avanços e dificuldades observados, dentro do contexto do Plano de Ensino/Período Letivo.

As avaliações cotidianas baseiam-se nas trocas de conhecimentos durante o processo, observando-se:

- *o fluxo de criatividade* dos alunos: interpretação, imaginação, desinibição, clareza na exposição de ideias 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 à valorização do gosto no que se refere às 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* e respeitoso dos materiais musicais, tais como: partituras, cifras e registros fonográficos e a sua valorização, pela conscientização de sua importância histórico-cultural.

Esse sistema avaliativo permite, por meio de reflexão conjunta, principalmente nas reuniões de Módulo II, a discussão dos progressos dos alunos avaliados, priorizando-se os ganhos que cada escola demonstra e as conquistas individuais/coletivas de cada aluno/turma. São importantes, também, as análises das possíveis frustrações dos alunos em relação ao próprio desempenho ou ao conteúdo ministrado, buscando-se encontrar suas razões de forma consciente, sensível e crítica, para uma melhora no sistema. Além disso, discute-se o alcance social das aulas de música nas escolas e seu reflexo na comunidade local.

### **1.3.3 CONSIDERAÇÕES**

Este é, portanto, o Programa Música na Escola da Secretaria de Educação de Pouso Alegre e é importante enfatizar que, sem sua estrutura bem instituída e o interesse demonstrado por toda a equipe, não seria possível desenvolver as propostas apresentadas nesta tese. Desta feita, os próximos capítulos mostrarão de que modo isso ocorreu.

*“Todo compositor tem o dever  
de se interessar  
pela habilidade criativa dos jovens, mas é preciso  
ser rápido para captá-la.  
No nosso sistema de educação musical,  
a música criativa é progressivamente difamada  
e passa a não existir.  
[...] estão cobrindo tudo que é criativo nas crianças  
com uma camada impermeável.”*

*Raymond Murray Schafer*

**2**

***COMPOSIÇÃO MUSICAL EDUCADORA:  
DESVELANDO NOVOS REPERTÓRIOS***

Com o levantamento da situação do Programa Música na Escola, observa-se carência do repertório contemporâneo experimental e eletroacústico, o que aponta certa dificuldade pedagógica de se lidar com elementos deste repertório nas escolas. Visando resolver essa questão, foi, então, ofertada aos educadores uma série de oficinas de formação continuada, desenvolvidas pelo pesquisador em cooperação com a Seção de Artes e Música. O objetivo dessas oficinas foi proporcionar a todos os participantes a aproximação com alguns substratos da música contemporânea, permitindo-lhes contato e vivência intensos com o repertório mencionado, para que pudessem utilizá-lo no trabalho desenvolvido em seu cotidiano escolar. Esses substratos foram apresentados pelo foco da composição musical contemporânea, ou seja, pela análise e reflexão a respeito do contexto composicional de obras consideradas modelares para o entendimento desse nicho. Todavia, por mais que o foco do material estudado estivesse centrado no caráter composicional, o interesse geral estava em um contexto pedagógico das reflexões ali discutidas. Nessas circunstâncias, o plano de trabalho para as oficinas pôde ser elaborado em duas frentes:

1) Atuação conjunta com os educadores e coordenadores nas Oficinas de Formação Musical na Seção de Artes e Música (2.1);

2) Análise da atuação dos educadores e da comunidade escolar no processo de ensino e aprendizagem do Programa (2.2).

Essas duas experiências inicialmente, foram objeto de reflexão por meio da compilação dos relatos e observações ocorridos nas oficinas que foram realizadas em forma de cursos de curta duração, no período de 2010 a 2011. Esses cursos foram idealizados, pela Seção de Artes e Música, conjuntamente com o pesquisador, e foram destinados a envolver educadores e gestores do Programa Música na Escola, para discutirem e explorarem possibilidades alternativas ao processo de ensino da música na escola da Rede Municipal de Ensino nos termos da problemática levantada nesta pesquisa. Nestes cursos, além de se trabalhar a capacitação docente, propôs-se, também, elaborar argumentos que pudessem contribuir para o enfrentamento dos problemas e dificuldades que se encontravam nas aulas de música. O curso se organizou a partir de algumas ideias básicas com referências calcadas nas pesquisas dos seguintes autores: Marisa Fonterrada, Leila Vertamatti, Guy Reibel, John Paynter, Raymond Murray

Schafer, Boris Porena, Georges Self, Monique Frapat, entre outros. A leitura destes autores permitiu organizar passos metodológicos, que se desvelam ao longo do texto a seguir.

## **2.1 OFICINAS DE FORMAÇÃO MUSICAL**

As reflexões apresentadas a seguir compõem as diretrizes das Oficinas de Formação e, pela análise descritiva das atividades ocorridas, pretendem demonstrar algumas bases para a estruturação de uma prática docente ampliada em sala de aula.

### **2.1.1 A ESCOLA COMO AMBIENTE POTENCIAL PARA A CRIAÇÃO MUSICAL**

Ao se observar o ambiente escolar como árido e frio para uma prática educacional da música, as dificuldades são postas em lupa e muitos receios podem se revelar. Porém, caso se compreenda o local da escola como um celeiro virgem, aberto a oportunidades e receptivo a práticas educacionais alternativas, as expectativas podem se inverter. Uma escola especializada, como um conservatório tradicional, por exemplo, que utiliza metodologias tradicionais sedimentadas, dificilmente admitiria que se explorassem sonoridades de objetos comuns de uso cotidiano – carteiras, paredes, solo, quadros, vasos de plantas, janelas ou os próprios sons humanos – para realização dos exercícios de musicalização. Ao contrário, a escola regular acolheria prontamente a proposta, por não dispor de um aparato instrumental ideal para atividades de musicalização, por estar, em primeira instância, preocupada com a formação para o mundo do trabalho e por, de certa forma, estar dirigida ao vestibular, para acesso às escolas superiores gerais. Contudo, isto significa que o aluno pode estar aberto a criar seu próprio instrumental neste ambiente. Como exposto por Leila Vertamatti (2008, p. 63-86), pode surgir um novo repertório se este novo instrumental for adotado. O uso da

voz, em seu amplo aspecto, ainda exemplificando, pode ser uma possibilidade infundável para a prática da musicalização e está à disposição de todos os envolvidos com a escola.

Partindo-se, então, do pressuposto de que a escola pode ser rica em possibilidades musicalizadoras e admitindo-se uma postura estimulante e entusiasmada por parte do educador, apresentam-se alguns aspectos considerados importantes para o planejamento das oficinas de formação:

a) A realidade de cada escola e suas potencialidades em acolher novos projetos para a formação musical do aluno;

b) O conceito de música hoje (REIBEL 1984, p. 10-18), bastante amplo e abrangente, que torna difícil afunilá-lo em uma única ideia de música, da qual alunos, comunidades e gestores compartilhem.

c) As tendências e pesquisas inovadoras que se apresentam para fundamentar e auxiliar no desenvolvimento do trabalho na escola (VERTAMATTI 2008, p. 39-61 e FONTERRADA 2008, p. 279-349);

d) A consciência a respeito da predisposição e da espontaneidade da criança em relação à música, o que pode fazer dela uma aliada do professor, no que se refere ao processo educacional (FRAPAT 1992, p. 4-8, PAYNTER 1972, p. 58-86), admitindo-se esta espontaneidade como possibilidade para a exploração criativa e invenção musical (FRAPAT 1992, p. 13-16, SCHAFER 1991, p. 67-113);

e) A busca de fundamentos que pudessem amparar de maneira concreta os processos educacionais musicais no ambiente escolar, para que se adequem ao momento atual pelo viés da composição musical contemporânea, experimental e eletroacústica e pela experiência do compositor diante dessa realidade (REIBEL 1984, p. 19-35, BORGES 2008, p. 67- 72).

### 2.1.2 O QUE É MÚSICA HOJE?

Afim de aproximar os educadores das discussões acerca da música na atualidade, no contexto dos elementos que implicam o fazer e o ouvir desta música, apresentou-se-lhes uma proposta para reflexão seguindo-se seis nichos musicais, conforme sugere Reibel:

- a) Existe um meio restrito, quase sempre ligado a academia, que compreende um grupo limitado formado por compositores e teóricos, com um micro público que se interessa pelo tipo de música denominada “música contemporânea”.
- b) Correlativamente, existe um meio mais amplo, e mais conhecido, que se relaciona com o repertório tradicional, que, em geral, é bastante valorizado por seus pares e pela comunidade. Raramente será abordada alguma obra contemporânea neste meio e seus executantes dela se distanciam por se considerarem despreparados para fazê-la.
- c) Existem, também, correntes que pendem a trabalhar com intuição e performances que valorizam o gesto, o movimento corporal, que escapam do contexto da escrita, enfatizam o ritmo, o som em si e o uso do corpo, como afirmação de sua expressividade. São vertentes advindas do *Jazz*, do *pop* e de outras variedades musicais, que exploram as possibilidades da eletrificação e amplificação sonora e se compõem quase sempre por autodidatas ou representantes de estilos marginalizados.
- d) Há, ainda, a linha eletroacústica, que se destaca entre esses seis nichos e tem conseguido captar o interesse de jovens músicos, porém, num âmbito geral, não consegue muitos adeptos fora do seu círculo restrito, além de ter pouca difusão. Esta vertente está correlacionada com os itens *a* e *c*, em seus aspectos técnicos e ideológicos.
- e) Destaque-se, também, outro segmento, que engloba a música ligada à função ou condição mercadológica e se submete às leis do mercado econômico. Essa tendência está fortemente relacionada com a linguagem verbal e se aprisiona, em geral, ao repertório que gira em torno da canção popular ou do repertório tradicional mais conhecido.
- f) Por fim, considere-se a música aplicada ao áudio visual (*meios de comunicação e entretenimento*) que se configura em um meio restrito e também fortemente dependente do mercado. (REIBEL, 1984, p.11, tradução Alvaro Borges)

Os segmentos citados pelo compositor Guy Reibel, como um possível resumo do contexto musical global, revelaram um possível desdobramento estético, técnico e cultural, pelo qual se devem criar “chaves de escuta”, isto é, pontes que ligam o ouvinte ao repertório contemporâneo a partir de referências já conhecidas e da expressão, as quais podem auxiliar na compreensão do um dado novo, intrínseco a este mesmo

repertório. Dessa maneira, pode ser possível se assegurar uma aplicação referenciada do repertório musical e suas funções dentro do campo educacional.

Nas oficinas, a reflexão desta proposta ocorreu a partir de leituras de textos, dirigidas e compartilhadas, que envolveram musicologia, estética e composição musical<sup>1</sup>. A rigor, valorizou-se com ênfase a vivência pessoal de cada educador e as referências que traziam, as quais, do mesmo modo, foram compartilhadas durante as discussões. A modalidade adotada para essa ação foi o estudo em grupo, que possibilitou maior segurança e contextualização daquelas referências apresentadas. O resultado dos grupos de estudo apontou para uma possível conclusão, relatada ao longo das atividades das oficinas, que pode se resumir na ideia de que “a *Música* seja o resultado da conjuntura daquilo que uma determinada sociedade admite por música, com sua função, história e expressão cultural” (DAHLHAUS & EGGBRECHT, 1998).

A partir desta definição, a escola, por ser um ambiente multicultural, passou a ser olhada pelos educadores como um ambiente potencialmente apto para a vivência musical de todos. Essa posição inovadora, apontada por eles próprios, tornou-se um dinamismo para o processo de reflexão da prática do ensino.

### **2.1.3 TENDÊNCIAS DA PRODUÇÃO MUSICAL, DOS PROCESSOS EDUCACIONAIS EM MÚSICA E SUA (RE)COLOCAÇÃO NA ESCOLA**

No processo de estudo das oficinas, acreditou-se que a abordagem educacional feita por meio da composição e da expressão improvisada permitiria aos alunos e educadores vivenciarem uma prática musical viva no ambiente escolar. No entanto, assumir este caminho levou inevitavelmente a discussões a respeito da prática da música atual e de suas implicações estéticas, sociais e históricas. Graças a essa proposta de dinâmica de trabalho, foi possível fomentar o interesse das pessoas envolvidas em conhecer o idioma da música contemporânea *in loco* e *ad hoc* e perceber que este idioma tem sua linguagem própria, como sugere George Self (1967, p. 4).

---

<sup>1</sup> Alguns dos textos lidos foram: DAHLHAUS, Karl. *Essais sur la Nouvelle Musique*. Genève: Contrechamps, 2004; DAHLHAUS, Karl & EGGBRECHT, H.H. *Che Cos'è la Musica?* Bologna: Mulino, 1998; BERIO, Luciano. *Entrevista sobre a Música Contemporânea*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1981; PIANA, Giovanni. *A Filosofia da Música*. Bauru: EDUSC, 2001.

Por meio das leituras dos autores mencionados, e discussões a respeito delas, foi possível observar e reconhecer que ocorreram mudanças significativas na música a partir do fim século XIX, que implicaram em quebras de paradigmas na forma de compor, na linguagem musical, principalmente no discurso e, por conseguinte, na própria escuta da música. As pedagogias musicais, principalmente aquelas de vertentes idealizadas pelos compositores-pedagogos – propostas que se baseiam na criação e se caracterizam pela exploração de sonoridades com ênfase no fazer – acompanharam essas transformações e abriram uma gama de possibilidades, entre as quais se destaca uma postura acolhedora do sujeito, já apresentada pelos educadores proponentes dos Métodos Ativos em Música.

Os dogmas tradicionais, tanto na composição quanto na pedagogia musical, vêm mudando ao longo das últimas décadas, para contemplarem novas possibilidades. Na composição musical, os aspectos técnicos têm sido renovados e repensados. Como um recorte exemplificativo, as construções motivico-melódicas diatônicas dos discursos harmônicos tonais – os quais se sustentam pela base desse sistema, seja pela dualidade tensão/repouso ou pela hierarquia das funções tonais, que se encontram tanto no modo maior quanto no menor – foram rompidas por discursos que não dependem mais unicamente dessas condições. A quebra da direcionalidade tonal, ou seja, a busca pela resolução da tensão, somada ao cromatismo funcional, de certa forma, põe em xeque o discurso tradicional, abrindo novas formas de construção, as quais, quando não negam o sistema tonal, o transformam ou dialogam com as ambiguidades de sua escuta para criação de algo novo ou *neotonal*.

Além da quebra de paradigmas relativos aos parâmetros harmônicos, a composição contemporânea interfere radicalmente na regularidade métrica, adotando discursos que vão desde a polirritmia até as séries complexas, geradas, inclusive, por cálculos matemáticos sofisticados. Em algumas obras, o ritmo, no sentido métrico tradicional, é suprimido da escritura composicional, dando vez ao tempo do cronômetro, que passa a ser adotado como parâmetro temporal – como é o caso em grande parte das músicas eletroacústicas, por exemplo. Neste último caso, o conceito de ritmo passa a ser inerente às características do som em si, ao fenômeno sonoro, e, muitas vezes, foge a determinação do compositor.

No plano formal, como parâmetro orgânico da obra, passa-se a individualizar cada vez mais suas fronteiras, ficando essas condicionadas pelas concepções e imaginação de cada compositor, ou de cada obra em si. Os instrumentos tradicionais e suas configurações passam a dar espaço, ou a dividir o mesmo espaço com máquinas ou aparatos tecnológicos, antes não admitidos na execução de uma obra. Em suma, o som em si, com suas peculiaridades, ganha *status* de elemento composicional concreto, possibilitando uma construção mental imaginária do discurso musical. Urge então, uma nova escuta e, por consequência, uma nova educação, para o ensino de uma nova música (SELF, 1967, p. 5 - 10).

“Durante a primeira metade do século XX, vários educadores musicais passam a valorizar a participação ativa do aluno em classe” (VERTAMATTI, 2008, p. 51). Mesmo para a usual predominante adoção de repertórios tradicionais, a ação pedagógica já não ocorre sem a preocupação com o sujeito, aquele que faz e pensa música. No entanto, a significativa mudança de postura surge com um grupo de compositores-educadores, considerados da segunda geração dos Métodos Ativos em Música, os quais verificaram que faltavam acesso e vivência ao aluno, em relação às linguagens mais recentes e experimentais (FONTERRADA, 2008, p. 178-180).

Sobretudo, ressalta-se que um diálogo entre composição e educação musical representa um mote inicial para ensejos e necessidades emergentes, presentes no pensar, fazer e projetar uma linguagem educacional no campo da música contemporânea. Este aspecto foi relevantemente abordado durante o preparo das atividades de prática e vivência pedagógico-musicais desenvolvidas nas oficinas de formação. Para isto, partiu-se da audição contextualizada de algumas obras-chaves do repertório contemporâneo. Durante o processo, pôde-se perceber e compartilhar ideias referentes às mudanças significativas na composição e avaliar possibilidades, para se assumir a adoção de um repertório educacional construído a partir de parâmetros e possibilidades alternativos em relação ao ensino de música nas escolas. Os exemplos tomados para compor as audições englobaram a música de vanguarda do início do século XX, cujas obras revelam as principais novidades na sua construção estética e técnica, como se expõem a seguir.

### ***Prélude a l'Après-Midi d'un Faune***

Em um primeiro momento, em todo seu contexto histórico, musicológico e estético, foi ouvida e analisada a obra *Prélude a l'Après-Midi d'un Faune* de Claude Debussy (1862-1918). A partir desta obra, apresentaram-se considerações acerca da música de expressão dita *moderna* que se resume em que o contexto do modernismo, apesar de se situar numa determinada linha cronológica, refere-se mais a uma postura técnica e estética do que a um recorte de época. Partindo das referências do *Prélude*, foi possível constatar que diferentes estéticas ocorriam concomitantemente numa mesma fração de tempo e o que realmente definiria uma obra em relação a apresentar ou não afinidades modernas seria sua vertente metodológica e técnica da construção do discurso, em vez de, simplesmente, se considerar o ano em que fora composta.



Figura 2: Excerto do manuscrito de *Prélude a l'Après-midi d'un Faune* de Claude Debussy (1913)

Como mencionado, os elementos formais e estruturais que privilegiaram as rupturas das construções do sistema de tonalidades constituem um importante parâmetro para definição do conceito de música moderna. No caso do *Prélude*, esta é uma das principais características que se percebe como um prenúncio do que se desdobraria em outras composições que, portanto, ocorrem mesmo antes da existência de configurações efetivamente atonais, tomando-se a escuta musical do século XX. Em relação a uma proposta considerada moderna, as sementes lançadas por esta obra se revelaram, dentre outras, por duas características marcantes principais: a ambigüidade harmônica e a liberdade formal, somadas à evocação poética de temática extramusical.

### ***Jeux, A sagração da Primavera, Pierrot Lunaire***

Num segundo momento, ainda com a preocupação de contextualizar o bojo inicial da formação deste repertório, foram ouvidas e analisadas outras três obras: *Jeux* de Claude Debussy, *A sacração da Primavera* de Igor Stravinsky e *Pierrot Lunaire* de Arnold Schoenberg. Compartindo seu espaço com *Prélude*, por apresentarem novidades harmônicas, rítmicas e formais que vão ao encontro dos parâmetros da inovação, estas obras formam os alicerces da música moderna.



Figura 3: Politonalidade: *A sacração da Primavera* (1910), excerto reduzido.

As audições comentadas e as análises tiveram por objetivo gerar reflexões acerca da postura dos educadores, os quais se propuseram a incentivar os alunos, em sala de aula, a ouvir, a experimentar e, posteriormente, a criar. As aulas que, a princípio, seguiam moldes tradicionais de exposição, memorização e repetição, viriam a se tornar interativas. Baseando-se neste mesmo raciocínio, um ponto de partida ressaltado pelos participantes das oficinas foi o trato da *imaginação*. Foi observado por eles que a imaginação pode dar abertura à consciência musical, principalmente quando admitida toda a vivência sonora experimentada pelo indivíduo. Contudo, abordagens imaginativas permitem que se visualizem novos parâmetros para as sonoridades que ouvimos hoje. Como exemplo, pode ser sublinhado o apelo imaginativo dado pela citação de Raymond Murray Schafer quando em seu texto diz que “*Apartheid* é um som!” (2009, p. 14). Outro aspecto importante ressaltado foi a *invenção* (MONIQUE FRAPAT, *L’invenzione musicale nella scuola dell’infanzia*, 1992), a qual se sobrepõe à corriqueira interpretação que se faz dos valores vigentes do ensino tradicional de música, em geral, calcado na precisão de ataque, afinação e acuracidade técnica. Mesmo na interpretação e/ou na composição, estes valores podem ser revigorados com o

acréscimo de formas de expressão musical livre, que dinamizam o processo de aprendizado.

Para desenvolver a reflexão acerca destes aspectos, propôs-se a elaboração de partituras gráficas que permitissem direcionar a execução de uma determinada música criada por eles próprios, ou que representassem alguma obras do repertório tradicional. A elaboração dessas partituras demonstrou envolvimento participativo e incentivou a audição do repertório apresentado com “novos ouvidos”. Além da latente oportunidade do desenvolvimento das habilidades imaginativas e inventivas, refletiu-se, também, a respeito dos novos meios para explicar novas sonoridades.

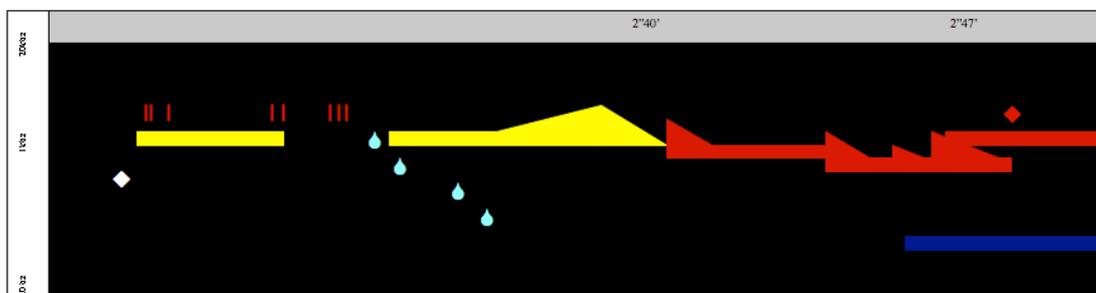


Figura 4: Excerto de partitura gráfica, áudio-partitura (Borges, 2008)

#### **2.1.4 DA ESPONTANEIDADE DA CRIANÇA E DA INVENÇÃO MUSICAL: REFERÊNCIAS PEDAGÓGICAS INICIAIS**

A experiência do educador em relação à realidade escolar exige cotidianamente um repensar metodológico. Dois pontos centrais dos encontros para formação nas oficinas foram intensamente observados: a atualidade temática dos benefícios das aulas de música e a espontaneidade da criança em se envolver com este processo.

Neste último caso, pode-se perceber relatos dos educadores, ao afirmar que esta espontaneidade está presente no seu cotidiano de trabalho quando, por exemplo, se é pego de surpresa por um aluno que apresenta questionamentos profundos acerca do campo da música, o que, muitas vezes, leva o educador a mudar o rumo de seu plano de aula, para responder às questões e observações desse aluno. Logo, passa a ser

importante aproveitar os momentos que, em ocorrências como esta, abre-se um canal ao interesse de troca de conhecimentos e que pode, inclusive, colaborar com a escolha dos rumos planejados anteriormente pelo professor para suas ações educacionais e para uma prática musical viva.

Em referência a um documento recente, extraído do Seminário Global de Salzburgo (05 de abril de 2011) – traduzido e transcrito na íntegra nos anexos – refletiu-se a respeito da preocupação iminente com a formação cidadã ativa, comprometida, consciente de si, criativa e produtiva dos jovens. Este documento afirma que a música, com seu poder transformador, é uma porta de acesso de comprovada eficácia para a promoção da cidadania, do desenvolvimento pessoal e do bem estar. Nesse sentido, considera-se que é um direito da humanidade a acessibilidade aos benefícios potencialmente presentes na música e que esta arte merece atenção e suporte competente. Demandas como esta vêm corroborar autores como John Paynter, que há cerca de 40 anos, com este mesmo espírito, inicia seu livro *Hear and Now: an introduction to modern music in schools* (1972) com o seguinte título: “A música de hoje é para todos”. O autor considerou o caminho da música contemporânea como uma via de acesso a uma gama de possibilidades educacionais, por considerá-la uma área importante e poderosa. Este apontamento fundamentaria algumas propostas de atuação pedagógica em sala de aula, que abordem a experimentação e a exploração amparadas na criatividade musical, por várias maneiras (cf. PAYNTER, 1972, p. 9 - 14).

## **2.2 UM AMBIENTE MUSICAL PARA A NOVA PRÁTICA DOCENTE**

A velocidade das mudanças ocorridas no século XX foram proporcionais às significativas transformações ocorridas na composição musical desde o final do século XIX. Por exemplo, no lapso de duas décadas, na diversidade de poéticas e estéticas em que a música da atualidade se constrói, pôde-se observar mudanças que eram perceptíveis apenas após cerca de um século de produção musical. Este comportamento corrobora diretamente a sedimentação da diversidade de estéticas, estilos e ideias no campo composicional de hoje.

Ao enfrentar esta realidade, os educadores poderiam aproveitar a oportunidade para trabalhar este repertório vivo e atual no ambiente escolar. Como ponto de partida, poderiam, simplesmente, se ater ao trabalho de escuta apreciativa, trazendo para a sala de aula a música composta hoje, ou seja, de certa forma, quebrando o ciclo vicioso de sua própria formação, quase sempre calcada na música do passado (SELF, 1967, p. 09-10).

Para representar as discussões ocorridas nas oficinas, os itens seguintes apresentam um modelo de prática metodológica aplicado pelo pesquisador em duas escolas da Rede Municipal de Pouso Alegre, com análises *in loco* dos seus efeitos nas escolas contempladas.

### 2.2.1 SOM E SILÊNCIO: DE ONDE VEM, O QUE PODE SER; VAMOS FAZER MÚSICA?

Realizou-se, durante as oficinas, a elaboração de propostas para um programa de atividades a serem desenvolvidas nas aulas. Essas propostas tiveram aporte na afirmação de François Delalande, em *La musique est un jeu d'enfant* (Buchet-Castel, 1984), de que existe um paralelo entre o jogo infantil e a prática musical. Sabendo-se que o trabalho deste autor foi calcado na teoria do desenvolvimento da inteligência de Piaget, apercebeu-se de que Delalande, a partir de pesquisas experimentais, considerou que a formação da inteligência musical, tal como foi afirmado por Piaget, obedece aos mesmos critérios do desenvolvimento da inteligência e sua proposta apresenta três aspectos que se desenvolveriam paralelamente aos apontados por esse autor: o sensório-motor, o simbólico e o jogo de regras. Estes aspectos corresponderiam, no transporte que Delalande fez dessa teoria para o aprendizado da música, à percepção, à identificação e à musicalização.



Figura 5: Representação do paralelo entre o Jogo de Infância e a Prática Musical apresentado por Delalande/Piaget (Alvaro Borges, 2012).

Os segmentos e diretrizes das propostas de atividades se sedimentaram pela assimilação dos conceitos de Delalande/Piaget e pelo vislumbre de um paralelo direcional desta abordagem do desenvolvimento pedagógico, que, em seus aspectos, poderia seguir um trajeto pelo qual a criança tomará consciência de um mundo sonoro externo, que se inicia com o *jogo sensório-motor/percepção*. O pressuposto foi que, no aprendizado de música, o jogo pode variar de acordo com o ambiente, a faixa etária, a disposição dos alunos, entre outros, porém sua base consiste em levá-los a vivenciar o ambiente sonoro através da escuta, somada a movimentos corporais (FRAPAT, 1992, p. 14-15).

Todavia, a aplicação das atividades para a sala de aula, programadas nas oficinas, foi cadenciada para cada ano escolar e consistiu em escutar os sons que circundavam o local e reproduzi-los por meio de gestos corporais. Para os primeiros anos, teve-se como objetivo dar forma e consciência ao som ouvido no ambiente pelo corpo, por meio de um gestual plástico e sinestésico, sem preocupação em integrá-lo às experiências musicais das outras atividades já desenvolvidas pelos eixos atuais do Programa, tais como as marchas, as canções, as brincadeiras de ritmo, e outras.

A partir desta etapa, seguiu-se a atividade de reprodução do som, mesmo que, de maneira arquetípica, ou seja, por repetição, pela representação direta, pela proposição de imagens visuais e sonoras, e que pôde se tornar a força motriz para um trabalho de percepção das sonoridades cotidianas. O objetivo principal dessa atividade fez referência direta às ideias expressas nas propostas apresentadas por R. M. Schafer logo ao início do seu livro *Educação Sonora* (2009). Nesse texto encontram-se diversos exercícios de escuta que tocam diretamente os aspectos apontados na atividade – em que o autor afirma que, quando adquirimos acuracidade crítica, é possível idealizarmos projetos de maior envergadura, que podem influenciar outras pessoas a partir de nossas próprias experiências. Contudo, a identificação desse objeto, ou seja, a percepção pura da vibração das ondas sonoras, é apenas o início para se desenvolver esta consciência.

Como observado na teoria de Delalande, e que denominamos identificação, para as turmas que cursavam o segundo e o terceiro anos, após os exercícios de escuta e percepção sonora, por se tratar de alunos um pouco maiores do que os anteriores, as propostas de atividades foram de jogos simbólicos. Nestes jogos, nos quais os sons ganham forma, cor, cheiro e tamanho, ao serem evocados figurativamente, o objetivo

principal consistiria em reconhecer e nomear os objetos sonoros percebidos no ambiente. Nessa etapa, pelos relatos dos educadores, percebeu-se que o aluno assume e coloca toda sua imaginação representativa, possibilitando o compartilhamento de suas experiências com os demais, de forma concreta. Este jogo *simbólico/identificação* se explica no aspecto extramusical e pode ser revelado no gesto do instrumentista, nas emoções atribuídas subjetivamente aos sons e representam, por consequência, em cada movimento, a instalação de um estado de espírito, diretamente incitado pelo fenômeno sonoro.

Seguindo-se esta linha de trabalho para os quartos e quintos anos, as propostas vivenciadas nas turmas anteriores possibilitariam o desenvolvimento de atividades que trabalhassem com noções de duração e altura, utilização de notação gráfica, ou outros recursos não convencionais para a representação do som. Durante o desenvolvimento de atividades dessa etapa, o educadores reportaram que alguns elementos escutados foram sublinhados pelos contrastes permitindo que os alunos elaborassem uma notação específica para cada som percebido. Pelo registro dos sons no papel ou em outro suporte, os alunos foram levados a reproduzir graficamente uma ideia concreta dos sons, individualmente ou em grupo. Os educadores poderiam propor, ou eleger algum elemento em especial. Essas atividades desenvolveram a pulsação, na qual os alunos tiveram que ressaltar a regularidade rítmica. O educador sublinharia, que, por ser a base das músicas tradicionais, a regularidade é geralmente tomada como certa, em detrimento das irregularidades, típicas das sonoridades das músicas atuais. No entanto, se os ritmos irregulares fossem tomados como parâmetro, e não as pulsações regulares, eles seriam aceitos e percebidos como algo pertinente e, portanto, não “errados”. Desta feita, os professores perceberam que é fundamentalmente importante desenvolver o sentido dos alunos para que fossem capazes de situar o que haviam ouvido num determinado contexto e descobrir dados referentes ao que fora trabalhado, com novas propostas estéticas e técnicas, nos diversos elementos básicos da música, tais como pulsação, altura, timbres e outros (SELF, 1967, p.14-15). Complementando a proposta, os educadores tomaram obras do repertório contemporâneo, as quais utilizam uma vasta gama de possibilidades sonoras, desde ruídos, até sons de altura definida com discurso micropolifônico – neste caso, além das anteriormente citadas, tomaram como exemplo, *Lux Aeterna* (1966), de György Ligeti (1923-2006) – afim de que

conhecessem a música, passassem pela experiência de escutá-la e vivenciassem sua sonoridade.

Além deste complemento, previa-se, nesta proposta, que os alunos pudessem realizar práticas de reprodução das notações realizadas anteriormente – escuta do ambiente – usando instrumentos de percussão. Os esboços notados poderiam estar agrupados para serem reproduzidos por diferentes grupos instrumentais, com a transcrição sonora de cada som (SELF, 1967, p.14). Nesta etapa do trabalho, a turma já demonstrava estar integrada e motivada para a experimentação da próxima fase, a musicalização do ambiente, ou seja, o *jogo de regras/musicalização*, com elementos musicais um pouco mais sofisticados, como, por exemplo, a forma e o discurso, (PAYNTER, 1972; SCHAFER, 1991; PORENA, [s.d.]).

### 2.2.2 RUÍDO É MÚSICA?

George Self justifica o avanço do pensamento composicional ocorrido desde o século XX e sua inevitável influência na produção musical da atualidade, incentivando os educadores a explorarem a música de seu próprio tempo e oferecerem a seus alunos a possibilidade de acesso a ela. A quebra dos paradigmas da música tonal, predominantemente, se iniciou com a utilização de acordes cada vez mais complexos, somados às modulações exacerbadas, as quais logram a lógica estrutural da identificação de uma tonalidade específica (SELF, 1967, p.7). Sabe-se que um grande reflexo de mudança de paradigma, na composição musical, foi a proposta de Arnold Schoenberg (1874-1951) do método composicional com doze sons – o embrião do dodecafonismo – com exploração do total cromático sem a hierarquia funcional tonal.

**Suite for Piano, Op. 25**

The image displays two musical staves from Arnold Schoenberg's Suite for Piano, Op. 25. The left staff is the beginning of the 'Prelude' in 6/8 time, marked 'Rasch' with a tempo of quarter note = 80. It features complex, atonal chords and a melodic line with various dynamics like *p*, *sf*, and *f*. The right staff is the beginning of the 'Mäßige' movement in 3/4 time, showing a more rhythmic and chordal texture with similar atonal characteristics.

Figura 6: Excerto de *Suite Op. 25* (1924) e *Três Peças para Piano Op. 11* (1909) de A. Schoenberg

Pensando na realidade, na disponibilidade de cada turma e na escola, esta ideia foi considerada pelos educadores e adaptada às atividades programadas nas oficinas, porém com a intenção de ser um opção interessante para ampliar a utilização do uso corriqueiro de somente as sete notas presentes na escala de construções diatônicas. Ou seja, os professores elaboraram propostas de atividades, em forma de jogos seriais, em que se utilizassem do cromatismo com autonomia das notas. Contudo, não se pretendeu descartar a abordagem tonal, nem a própria escala diatônica, mas, sim, possibilitar aos alunos o acesso a novas sonoridades, por outras formas de organização dos tons e, sobretudo, puderam, posteriormente, jogar com as estruturas de ambas as escalas, ou mesmo, explorar outras escalas exóticas ou sintéticas.

Ao perceberem a quebra do paradigma das construções diatônicas, os educadores buscaram congregar, por outros vieses, propostas de atividades que contemplassem outras sonoridades, que não apela ao campo das alturas definidas. Para contexto desta busca, apresentaram-se procedimentos do compositor Edgard Varése (1883-1965), o qual desenvolveu em seu trabalho composicional um conceito denominado *Klangfarbenmelodie*, ou seja, melodia de timbres. Em referência a este conceito/técnica, destacam-se, principalmente, os instrumentos de percussão, que, em sua maior parte, serviam para adornar a orquestração, quase nunca recebendo papéis de destaque na execução dos temas ou melodias principais, ou seja, antes corriqueiramente relegados à “cozinha” da orquestra, agora, passam a figurar em destaque. Este contexto apresentou a ideia de se criar ou reconstruir melodias ou discursos sonoros, com instrumentos acessíveis à escola; muitas vezes, os instrumentos desta proposta eram o próprio mobiliário da sala, os materiais escolares dos alunos ou instrumentos confeccionados por eles mesmos. A inspiração em Varése levou ao direcionamento de diversas atividades, nas quais foram eleitos instrumentos de percussão, dotados de papel relevante, como solistas nos arranjos, sem condicioná-los à execução comum de adereçamento das construções diatônicas.

Aprofundando as reflexões acerca das propostas concebidas especialmente para a sala de aula, foi essencial os educadores refletirem a respeito do discurso e da forma musical. Para tanto, foi importante pensar na maneira de se organizar o discurso em relação à criação. Para encorajar os educadores a buscarem propostas que dessem coerência aos elementos mencionados, forma e discurso, buscou-se analisar algumas

ideias inovadoras de compositores dos meados do século XX. A *Klavierstück XI* (1957 - UE12654b), de Karlheinz Stockhausen (1928-2007) foi um exemplo eficaz. Esta composição tem uma estrutura móvel ou polivalente. Sua partitura consiste em uma única página com 19 fragmentos, na qual o executante escolhe qual deles irá iniciar a performance, seguindo por um labirinto, até que o mesmo fragmento seja repetido pela terceira vez, quando a peça termina.

Além das análises composicionais, as atividades de criação fundamentaram-se em John Paynter, quando propõe aos alunos que explorem o contexto formal como se esculpisse na argila. Neste aspecto, a forma pode ser pensada de acordo com o material sonoro abordado e, à medida em que o aluno o relaciona no tempo e espaço, surge uma proposta formal. Paynter sugere também que compor uma peça musical é como fazer um jarro; coleta-se o material e o molda no tempo e no espaço (PAYNTER, 1972, p. 24).

Alguns elementos abordados nas atividades, além do material sonoro – sons ambientais, naturais, eletrônicos, texturas instrumentais de gravações, até humanos, tais como a voz falada, o canto e exploração de sons corporais– foi sua relação com o tempo e o espaço. Na orientação temporal, a substituição do metrônomo por um cronômetro foi uma das ações mais interessantes. Nessa proposta, a percepção do tempo passa a ser referenciada pela sensação de tempo cronológico ao invés da pulsação métrica do tempo, ou seja, mais para a escuta do que ao estímulo corporal das batidas. No que se refere ao espaço, foram observadas algumas possibilidades, como altura, deslocamento, distância da fonte sonora ou, mesmo, um espaço imaginário ou poético, representado pelos materiais sonoros observados em audições de composições da música eletroacústica acusmática<sup>2</sup>.

### **2.2.3 COLAGEM: NOVOS MATERIAIS PARA NOVAS SONORIDADES**

Música, o que pode-se dizer a respeito do que seja ela? Com esta questão, se inicia outra proposta de atividade lançada aos educadores, na tentativa de escapar de

---

<sup>2</sup> O compositor francês François Bayle criou o termo “música acusmática” em 1974 para designar um tipo de música eletroacústica que só pode ser concebida em estúdio para posterior reprodução através de alto-falantes. O termo ‘acusmático’ tem origem no século VI a.C., época em que o filósofo Pitágoras ensinava seus alunos através de uma tela divisória para que estes focassem a atenção apenas na mensagem transmitida pela voz. Em 1955, o escritor Jerome Peignot usou o termo para designar um som que é ouvido, mas cuja fonte esteja escondida, sendo então, cunhado por Pierre Schaeffer como termo que define a escuta de uma obra eletroacústica em tempo diferido.

uma conceituação tradicional, pois esta conceituação não poderia definir o que consideramos música hoje, ou seja, a música não é imortal, nem universal (FRAPAT, 1992, p.10-11), mas um conceito em progresso, relativo e subjetivo. Ao inquietar os educadores com esta questão indiscreta, pôde-se lançar mão de um amplo repertório para uma atividade de apreciação musical; principalmente, foi interessante levar para a sala de aula exemplos sonoros e obras que não faziam parte do seu cotidiano. Por exemplo, foram escutadas obras instrumentais orientais, ou de regiões nas quais as regras composicionais e de execução se diferenciavam das canções que eles geralmente ouvem na mídia. As impressões observadas foram que, independentemente do juízo de valor, ao enfrentarem sonoridades inesperadas, os hábitos de escuta tradicionais foram subvertidos e outros aportes observados. Ao escutar pareciam se perturbar, mas ao mesmo tempo demonstravam uma audição ampliada e motivada à crítica. Portanto, o objetivo dos ouvintes foi buscar referências das regras distintas ali empregadas, ou buscar nexos em novas fronteiras pessoais, para compreensão daquelas obras, as quais demonstraram ser suficientes para que se propusessem mudanças de postura diante do que se ouvia.

Uma dificuldade encontrada nesse processo foi a disposição de pouco tempo e recursos para se apresentar um vasto repertório; uma forma simples e efetiva de exemplificação encontrada foi a elaboração de sessões de “colagens musicais”, as quais tiveram o caráter de um verdadeiro e espontâneo projeto composicional. As colagens podem ser bastante motivadoras, por seu jogo de superposição e justaposição de diversas texturas para a criação de um motivo. Para o desenvolvimento das atividades, foram escolhidas algumas obras gravadas, agrupadas por semelhanças ou diferenças e, por meios digitais, com o uso de aplicativos de tratamento e edição de áudio, trabalharam-se os excertos destas obras. Os alunos buscaram organizar estes excertos em ordens diferentes, intercalando suas sessões, sobrepondo suas texturas, conforme criavam interesse pela própria composição.

A título de exemplo, utilizou-se a obra *Strathoven* (1985) de Luc Ferrari (1929-2005). Nessa peça, os elementos que o compositor eletroacústico francês desenvolveu mostram-se nos motivos contrastados ou combinados das sonoridades de gravações originais da *Sinfonia em Dó menor Opus 67* (1804-1808) de Ludvig Von Beethoven (1770-1827) com a *Sagração da Primavera* (1913), de Igor Stravinski (1882-1971).

Outro exemplo significativo, o qual motivou os educadores a refletirem a respeito da proposta, foi a obra ícone da música eletroacústica concreta *Bidule in Ut* (1950) de Pierre Schaeffer (1910-1995) e Pierre Henry (1927). Nessa peça, foram ressaltados elementos, do *Prelúdio em Dó* (BWV 846) de Johann Sebastian Bach (1685-1750), a uma parte executada ao vivo, não apenas por colagem, mas, também, por variação, sobreposição e justaposição do material sonoro original. Esta peça promove uma ampliação na percepção do ouvinte, graças à organização de sua forma e de seu conteúdo, mantendo três texturas sobrepostas com variação de velocidade; uma com velocidade normal – gravação ou execução em tempo real – outra com velocidade duas vezes mais lenta e a última, com velocidade duas vezes mais rápida. Estas texturas formam um *fugato* a três vozes e são intercaladas pelas intervenções de sequências gravadas, improvisadas ao piano preparado, proporcionando um resultado bem organizado e coeso. Em sua aplicação em sala de aula, a obra foi diluída em jogos e trabalhada, quanto aos aspectos ressaltados acima, durante várias aulas, para que os alunos tivessem consciência e vivência de seus elementos de forma prática. Posteriormente, eles escolheram outras obras, que foram trabalhadas em sua riqueza e flexibilidade de poder relacionar estilo, gênero e época.

#### **2.2.4 DO OBJETO SONORO À PAISAGEM SONORA: DIÁRIO DE SONS**

Buscou-se, até o momento, mostrar o caminho escolhido utilizado para introduzir repertório de música contemporânea em sala de aula, por se acreditar na importância de se trabalhar novas sonoridades no ambiente escolar. Nesta abordagem, observou-se que é de suma importância o exercício da escuta, para que este ocorra de forma ativa e efetiva, permitindo que se possa vivenciar a música de forma participativa e criativa. Para R. M. Schafer, esta condição é essencial para que se desempenhe bem o processo de ensino-aprendizagem da música, pelo fato de o ensino musical demandar o intenso uso da escuta ativa, que é algo muito sério, pois, para a educação dos sentidos, é de fundamental importância (cf. SCHAFFER, 2009).

Mesmo não se tratando especificamente de educação musical, mas de uma postura estética dedicada à composição, uma preocupação semelhante ocorria no final da década de 1940, quando Pierre Schaeffer, em sua proposta de *Musique Concrète*,

desenvolveu o conceito de *Ecoute Réduite*. Com aporte na fenomenologia de Husserl, a ideia central deste conceito é o descondicionamento dos hábitos corriqueiros de escuta e a concentração da percepção nas qualidades do fenômeno sonoro, por meio de uma intencionalidade. Dessa maneira, o som passa a ser tomado como *l'Objet Sonore*, fruto desta Escuta Reduzida, que se torna a unidade musical da Música Concreta (SCHAEFFER, 1998). Posteriormente, François Bayle ampliou o conceito de Escuta Reduzida, incorporando à intencionalidade de escuta todo tipo de referência que o fenômeno possa apresentar. Sendo assim, um tipo de escuta baseado em “imagens” sonoras arquetipais, anteriores ou posteriores à linguagem, possibilita a projeção/representação de um mundo sonoro real, cuja denominação é *I-son* (cf. BAYLE, 1993). Paralelamente R. M. Schafer, ao tratar do campo sonoro total, ou seja, de todos os objetos sonoros que nos envolvem, os denomina *Soundscape* (Paisagem Sonora) e sua preocupação transcende o campo da música ancorando-se, também, numa questão de ecologia acústica.

Com este espírito, a partir de exercícios de escuta, propôs-se aos educadores, que desenvolvessem na escola, uma atividade definida como Diário de Sons, e a sua realização constituiu-se em um exercício de percepção auditiva e de memória (cf. SCHAFER, 1991, p.195). O resultado trazido pelos alunos, durante a aplicação desse princípio em sala de aula foi instigador. Durante um período de tempo determinado, uma semana, por exemplo, coletaram e registraram toda sorte de sonoridades. Para a organização e aplicação posterior deste banco de sons, levaram-se em conta três aspectos, segundo critério colhido em Paynter:

“1. A relação entre sons de altura específica, precisamente definida, ou seja, música construída sobre uma série de notas muito definidas (alturas), descritas por seus nome, Lá, si, do, ré mi, fá sol. Este é o elemento mais básico da melodia.

2. O fator-tempo. Os sons acontecem num espaço de tempo em intervalos regulares ou irregulares. Pode haver um pulso fixo, pode haver mudança de pulso, ou pode absolutamente não ter pulso definido, mas de uma forma ou de outra, temos consciência de que os sons se movem no tempo. Este sentimento é o que chamamos de senso rítmico. Envolvendo ou não padrões rítmicos regulares repetidos, a sensação de movimento permanece.

3. O *tipo* de som. Isto é difícil de ser descrito em palavras e precisamos emprestá-las das artes visuais. Estamos falando do *timbre* ou *cor* do tom.” (PAYNTER, 1972, p. 18) (Tradução Alvaro Borges)

Interessava, neste momento, propor a conscientização dos sons que estavam no ambiente dos alunos, pela anotação, gravação e pela descrição, verbal ou gestual, de cada paisagem sonora existente na escola. Posteriormente foram adaptados os exercícios preliminares do livro Educação Sonora, com o objetivo de motivar os alunos para a realização da atividade no ambiente da escola e, assim, dar a eles oportunidade de reflexão e vivência do Diário de Sons. Durante o processo, realizaram-se classificações características dos objetos sonoros a partir da proposta da Escuta Reduzida, destacando-se as qualidades de cada som a partir de seus parâmetros de duração, intensidade e altura. Nessas atividades, os educadores pediram aos alunos que comparassem sons e identificassem se eram longos/curtos, fortes/fracos, ou altos e baixos. Contemplaram-se, também, suas qualidades afetivas, dinâmicas, bem como sua fonte, ao se pedir aos alunos que relatassem se os sons ouvidos lhes eram agradáveis ou desagradáveis, parados ou movimentados, humanos ou eletrônicos. Durante o desenrolar do exercício, quando atingiam uma experiência mais intensa de escuta do campo sonoro total, os alunos puderam refletir a respeito da paisagem sonora de cada conjunto de sons presentes nos diversos lugares da escola e elaborar retratos sonoros, ou seja, representações sonoras do ambiente.

Após trabalhado essa atividade, o Diário de Sons foi mantido como um banco de dados que podia ser utilizado em outras atividades que demandassem da coleta de materiais sonoros do ambiente. Estes procedimentos embasaram-se na experiência da pesquisa de Leila Vertamatti (2008), cujos exercícios foram adaptados para aquele momento.

#### **2.2.5 UM PERCURSO MISTERIOSO: CONSIDERAÇÕES SOBRE ESCUTA, CRIAÇÃO E EXPRESSÃO MUSICAL**

Conclui-se que, ao analisar a experiência e a vivência dos educadores neste período das oficinas de formação, percebeu-se que, com a formação de um *background* que pudesse servir de incentivo à aventura da criação musical, a postura deles ganhava um novo *status*. Nesta altura, já demonstravam maior consciência de que o som em si pode ser o material sobre o qual os alunos podem criar, porém, considerando-se alguns aspectos essenciais para este desenvolvimento. Por exemplo, refletiram que conhecer as

condições psicológicas das pessoas pertencentes aos vários segmentos da escola pode ser um fator crucial para que as metas esperadas se concretizem. Uma aula viva, cativante, emocionante pode permitir um estado psicológico favorável ao jogo musical, de certo modo, o mesmo estado em que uma criança se dispõe a ficar, por horas seguidas, em uma brincadeira interessante, imersa em um mundo de fantasias. Nos momentos de interação musical, de criação ou de escuta, os alunos podem fazer da música e do jogo sonoro a expressão de sua linguagem comunicativa.

Percebeu-se, pelos relatos dos educadores, que eles puderam lançar mão de sua própria bagagem de experiências positivas e propor um convite à espontaneidade criativa. Neste estado de sensações e emoções, que foi parte da vida cotidiana deles, este tipo de experiência mostrou-se vital para uma educação participativa, no ambiente da sala de aula; afinal, concluíram que foi muito gratificante se aventurarem pelo novo repertório, de uma música essencialmente viva!



Figura 7: *Áudio Partitura em espiral*, representação gráfica das Paisagens Sonoras ouvidas nas atividades em sala, apresentada para alunos de 5º. Ano da Escola Municipal Jandira Tosta (2010).

Corroborando as observações anteriores, tomamos a autora Monique Frapat, que dedicou a reflexão central de seu caderno *L'invenzione musicale nella scuola de l'infanzia* à escuta e prática da música. “Escutar para fazer e fazer para escutar melhor” (FRAPAT, 1992, p. 21). Para a autora, a escuta na escola pode ocorrer em três eixos significativos: a escuta do ambiente sonoro (conhecimento da *Paisagem Sonora*), a escuta das obras musicais (acesso às “Paisagens Musicais” de compositores do nosso

tempo e de toda a História da Música) e, por fim, a escuta das suas próprias produções (composição da sua própria *Paisagem Sonora*). No desenvolvimento das oficinas de formação, seguiram-se estas ideias, considerando-se os aspectos particulares de cada um dos eixos expostos no esquema abaixo, os quais demonstram a ampliação da reflexão inicial acerca da afirmação de François Delalande a respeito do paralelo entre jogo de infância e prática musical:



Figura 8: Proposta de ampliação do paralelo entre o Jogo de Infância e a Prática Musical de Delalande/Piaget (Alvaro Borges, 2012)

Nesta abordagem o som, em si mesmo, é o ponto de partida, pronto para ser explorado. Os materiais criativos, também, podem estar prontos para serem conhecidos. Essa trajetória, mediada pela escuta, visa a incentivar o comportamento espontâneo e vivo do aluno, a fim de que se forme nele uma bagagem que possa se tornar sua própria expressão musical. A descoberta do meio sonoro ou de novas obras musicais proporcionam ao aluno conhecer um pouco mais de si mesmo. Portanto, essa consciência de si no ambiente criativo possibilita a interação com os demais, permitindo que, assim, surja um espírito de coletividade e de crítica coletiva, elementos típicos que seria desejável que estivessem presentes na prática musical, independentemente de sua natureza.

*“Mas esquecemos que, muitas vezes,  
diversos artistas começaram experimentando  
ideias e materiais.  
Não trabalharam por ‘regras’:  
usaram imaginação e experiência, moldando seus materiais  
conforme suas ideias imaginadas”*

*John Paynter*

**3**

***CICLO PEDAGÓGICO:  
UMA PROPOSTA DE REPERTÓRIO INICIAL  
PARA A ESCOLA***

Somadas às reflexões a respeito das formas de aproximar os educadores do repertório musical contemporâneo e, por consequência, a escola, na mesma proporção, as experiências das Oficinas de Formação ensejaram a compilação de um ciclo de propostas composicionais elaboradas pelo pesquisador para serem aplicadas no ambiente da escola, a que se deu o nome de Ciclo Pedagógico. Trata-se de uma composição de 5 peças, cada uma das quais obedece a um princípio e estrutura distintos. São elas: *Colagem-Paisagem*; *Ponto, linha e coisas*; *Invenção em três instantes*, *Pequeno nascer, grande morrer...* e *O regente sem orquestra*.

Esta obra reflete os aspectos didáticos de propostas em educação musical que assumem o processo de criação como elemento central do aprendizado, balizados pela vivência e experimentação sonora com escuta crítica. Este processo criativo foi considerado neste ciclo de composições como revelação-desdobramento das condições ocorridas no campo da composição musical, tomadas como elementos de rompimento de paradigmas composicionais tradicionais e o deslocamento das fronteiras estabelecidas pela música de hoje, principalmente pelo advento do pensamento composicional eletroacústico o que implicou em uma nova consciência do som, com foco no processo educativo.

### **3.1 O CICLO PEDAGÓGICO**

#### **3.1.1 PRIMEIRA PEÇA: COLAGEM-PAISAGEM**

Esta proposta composicional parte da ideia do jogo de justaposição/sobreposição de texturas sonoras diversas para a formação de motivos ou imagens sobre um suporte pré-definido. Este suporte é dado pela composição de uma paisagem sonora – *soundscape*<sup>1</sup> – construída a partir das sonoridades escolhidas de um Diário de Sons, ou

---

<sup>1</sup> Por R. M. Schafer, “o ambiente sonoro. Tecnicamente, qualquer porção do ambiente sonoro visto como campo de estudos. O termo pode referir-se a ambientes reais ou a construções abstratas, como composições musicais e montagens de fitas, em particular, quando consideradas como um ambiente.” (SCHAFER 2001, p. 366). Nesta peça trata-se de paisagem sonora abstrata, uma vez que a proposta diz respeito a paisagens imaginadas, a partir de estímulos visuais.

seja, um banco sonoro, conforme procedimento apresentado anteriormente nas Oficinas de Composição. Neste contexto, o objetivo da colagem sonora é criar interferências e texturas nesta paisagem sonora. De certa forma, se o imaginário sonoro desta paisagem tende a ser plano, ou seja, uma representação óbvia do real sonoro, podem ser criados contrapontos que tendem a levar a escuta para uma dimensão mais expandida, pela intervenção de relevos texturais sonoros justapostos ou superpostos. Logo, a paisagem, como pintura sonora, migra suas fronteiras ao que se poderia chamar de escultura sonora.

### Partitura de referência para proposta composicional:

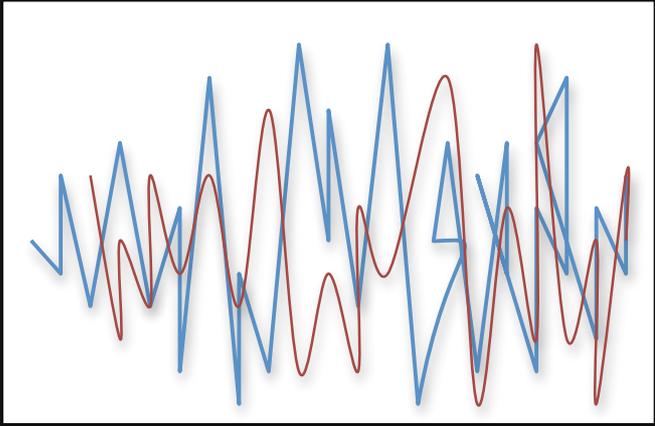
COLAGEM-PAISAGEM (2013)		Alvaro Borges
	<p><b>Grupo A:</b> Crie uma Paisagem Sonora a partir de um Banco de Sons;</p> <p><b>Grupo B:</b> Crie Motivos Sonoros diversos; - Dispostos em círculos, Grupo A ao centro envolto pelo Grupo B, os grupos criam interação entre a paisagem sonora fazendo contrapontos por superposição ou justaposição dos motivos sonoros</p>	

Figura 9: Partitura de referência para *Colagem-Paisagem* do Ciclo Pedagógico (Borges, 2013)

### 3.1.2 SEGUNDA PEÇA: PONTO, LINHA E COISAS...

A idealização desta peça centrou-se na exploração dos aspectos elementares da escuta por meio de um paralelo entre o sonoro e os subsídios básicos da comunicação visual, como metáfora para a proposta de um discurso musical, ou seja, pontos, linhas e forma, transcritos na obra em ponto, linha e coisas como expresso em seu próprio título.

Esses subsídios visuais básicos se desdobram em elementos correlatos como tom, cor, escala, textura, direção e movimento convertidos, no discurso musical, em timbres diversos, objetos sonoros com mais ou menos presença harmônica, peculiaridades e referências do som em relação a sua fonte, seu gesto e sua espacialidade.

O *ponto* é tomado como a unidade mais simples dentre os demais aspectos, na concepção da proposta. Por ser, irredutivelmente, uma célula mínima; na obra, corresponde ao mínimo dado, o objeto sonoro isolado, que, quando contraposto a outro, se dispõe a inúmeras possibilidades de interpretação. Dentre estas possibilidades, estão a comparação, as relações entre um ponto e outro, as referências internas e externas a eles, a representação individual e sua ressignificação, dentre outras possibilidades. Logo, como exemplo, seria possível com apenas dois pontos sonoros definir-se o movimento no espaço, ou, simplesmente, a localização das fontes, e ainda propor direcionalidade discursiva de vários parâmetros, que vão desde a localização, passando pela superposição, até a ilusão espacial, ou, mesmo, a criação de um novo timbre pela mistura dos perfis sonoros.

Quando existem diversos pontos juntos, unidos de forma quase imperceptível, a sensação de direção é mais bem percebida e os elementos visuais passam a ser entendidos como *linha*. Os elementos pontilhistas, lidos pela sua continuidade como linha, configuram uma espécie de pincel que delinea, no espaço, uma proposta de *forma*. Na proposta da obra *Ponto, Linha e Coisas...* esta forma é construída pelos gestos inerentes aos objetos sonoros em jogo, podendo constituir um discurso musical pelas relações entre estes objetos, ou pelas relações entre as referências extrínsecas a eles, ou seja, extra sonoras, verbais, metafóricas ou imaginárias. Por esta amplitude do contexto formal este elemento foi denominado por “Coisas...”

Por exemplo, se um som de gota de água é percebido à esquerda e outro à direita, estas duas referências tomadas como pontos, podem ajudar o ouvinte na identificação espacial de localidade, isto é, cria-se uma linha imaginária entre os dois pontos, relacionando uma possível distância entre eles. Isto pode ser ampliado ao deslocamento e também a outros parâmetros. No entanto, se vários sons semelhantes destas gotas preenchem todo o espaço, percebe-se um plano total, preenchido como uma linha bem

definida. Logo, se aqueles dois sons de gotas tiverem perfil diferente, um mais grave ou mais agudo, por exemplo, podem dar a impressão de terem tamanhos distintos, delineando relevos no plano sonoro e causando, assim, ilusão espacial.

**Partitura de referência para proposta composicional:**



Instruções:

- 1) Organize um banco de sons interessantes;
- 2) Proponha uma temática discursiva para os sons ou a partir deles;
- 3) Forme uma paleta de sons variados, mas de referência comum;
- 4) Explore, experimente e vivencie a reprodução dos sons escolhidos;
- 5) Partindo dos pontos sonoros crie linhas e traços;
- 6) Conte uma história desenhando com sons no tempo e espaço.

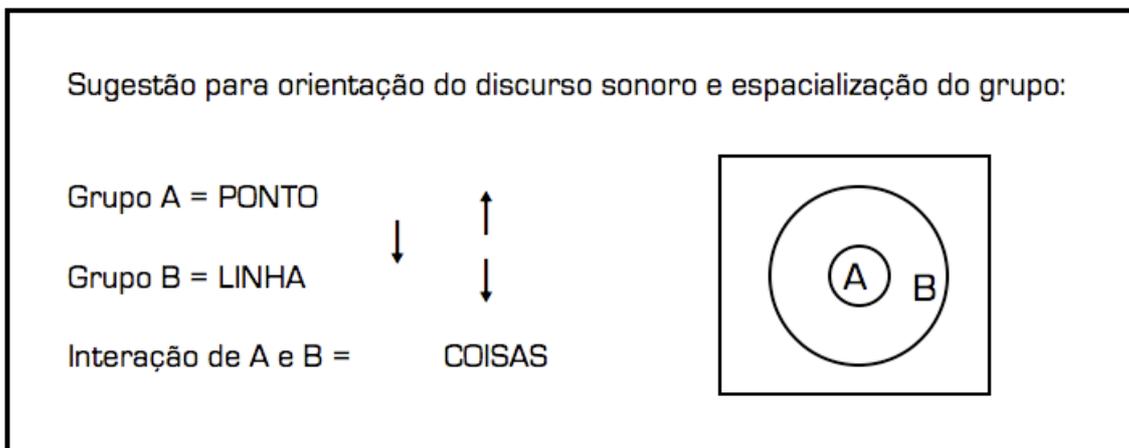


Figura 10: Partitura de referência para a peça *Ponto, linha e Coisas...* do Ciclo Pedagógico (Borges, 2013)

### 3.1.3 TERCEIRA PEÇA: INVENÇÃO EM TRÊS INSTANTES: CREPÚSCULO, NOITE E AURORA

Esta proposta passa a abordar elementos que partem de subsídios e materiais um pouco mais abstratos do que os utilizados nas duas peças anteriores, tais como a especulação de elementos de direcionalidade formal, repetição, variação e improvisação livre. A ideia básica desta peça é o desenvolvimento interativo dos grupos por elementos de eco, cânone, *loop* e temáticas livres improvisadas. Estes elementos determinam o discurso formal e a estrutura direcional da peça.

As três partes do discurso representam metaforicamente os três momentos (instantes) das sonoridades alcançadas pelo desenvolvimento de materiais sonoros variados, a partir de uma única proposta improvisada. Neste caso, inicia-se seção A (Crepúsculo) com um jogo sonoro de ecos (*delay*) por um grupo de cerca de cinco elementos (Grupo 1) ao centro de um círculo maior (Grupo 2), no qual um dos executantes propõe uma ideia sonora inicial que é a matriz de todas as subsequentes.

O jogo de ecos, iniciados com dinâmica *ppp*, ganha massa sonora e, em torno de 2 minutos de decorrimto, vão se transformando em cânones bem definidos pelo

segundo grupo, já em dinâmica de *f* a *ff*. Os cânones vão ocorrer a partir do momento em que um membro do Grupo B pinçar um motivo da massa de ecos e seus pares iniciarem o processo de cânone a partir desta escolha. Ao desenvolvimento desta seção B (Noite), e à medida que o Grupo 1 já tenha cessado os ecos, seus membros memorizarão fragmentos mínimos, ou seja, células dos motivos em cânone executados, para iniciar a terceira seção C (Aurora).

Esta ultima seção é composta pelo elemento *loop*, isto é, células motílicas repetidas mecanicamente, também pinçadas da seção anterior e mantidas até o final com um extenso diminuendo dinâmico. Os *loops* iniciam-se em cerca dos 5 minutos de decorrimto do tempo, seguindo até 8 minutos. No momento dos *loops* acrescentam-se elementos motílicos mais longos, improvisados pelo terceiro grupo, de três membros apenas, que apresentam propostas diferentes em uma espécie de intervenção de solistas.

### Partitura de execução:

Invenção em três instantes: Crepúsculo, Noite, Aurora [2013]

Alvaro Borges

00'                      2'                      3'                      5'                      8'

**A**                      **B**                      **C**

pp                      ff                      pp

**INSTRUÇÕES:**

**Grupo 1** = ca. 5 pessoas  
**Grupo 2** = ca. 10 pessoas  
**Grupo 3** = 3 solistas

**Desenvolvimento:**

**Parte A** = cria-se ecos a partir de uma proposta motívica (som concreto, melodia cantada, tema instrumental, etc.);

**Parte B** = desenvolve-se um tema partindo da ideia apresentada na parte anterior criando linhas em cânone com adensamento gradativo;

**Parte C** = a) memoriza-se uma célula interessante dos cânones sustentando-a em *loop*. b) Os solistas improvisam novos temas a partir da sonoridade anterior ou contrastantes a elas.

Sugestão para disposição dos grupos

Figura 11: Partitura de execução da peça *Invenção em três instantes: Crepúsculo, Noite, Aurora* do Ciclo Pedagógico (Borges, 2013)

### 3.1.4 QUARTA PEÇA: PEQUENO NASCER, GRANDE MORRER...

*Pequeno nascer, grande morrer...* foi composta em 2005 para o grupo CantorIA<sup>2</sup>, no contexto do desenvolvimento da pesquisa de Mestrado da educadora Leila Vertamatti e está publicada em seu livro *Ampliando o repertório infanto-juvenil: um estudo de repertório inserido em uma nova estética* (Editora Unesp/Funarte, 2008). Esta composição é, em sua versão original, uma obra eletroacústica mista para octeto vocal e *tape* estruturada pelo poema<sup>3</sup> homônimo ao seu título, de autoria do próprio compositor, transcrito em diferentes idiomas: francês, português, italiano e inglês.

A estrutura composicional da obra parte da microestrutura das inflexões latentes do próprio texto: “Pequeno nascer, grande morrer...”, ou seja, foram exploradas as características pré-verbais, desde as inflexões das consoantes (sons explosivos, sibilantes ou fricativos) às suas conjunções com as vogais na formação das sílabas até a revelação completa do verbo. Esta estrutura foi expandida ao contexto geral da obra, que é conduzida pela metáfora implícita na sintaxe dos dois pólos metafóricos do poema (pequeno-grande - nascer/morrer), e seus materiais utilizados na realização da composição:

a) “Pequeno nascer” = sons curtos, percussivos, sem altura definida, espacializados pontilhisticamente, o nascer da ideia musical, a gênese do evento sonoro, seu embrião – primeiro elemento da obra;

b) “grande morrer...” = por um caminho de adensamento dos materiais, com gradual compreensão das palavras, os sons pontilhistas vão sendo substituídos por sons

---

<sup>2</sup> O Grupo CantorIA é resultante das atividades do Projeto “Coros Infantis da UNESP – Educação pela Voz”, iniciado em 1989 pela musicista e educadora Marisa Fonterrada. Com a participação de crianças e jovens da comunidade, paralelamente, prevê a formação do educador-regente por envolver alunos que se acercam do grupo para aperfeiçoamento. Tornou-se um projeto permanente do Instituto de Artes da UNESP, com apoio da PROEX e está para completar 25 anos de atividade (Vertamatti, 2008, p.63-64).

<sup>3</sup> “*Pequeno nascer, grande morrer...*” Este poema de verso único foi escrito por Alvaro Borges, em São Paulo, no ano de 2005.

sustentados – segundo elemento da obra – e servem de material de passagem para a sonoridade de ponto culminante do discurso caracterizada por *glissandi* – terceiro elemento da obra.

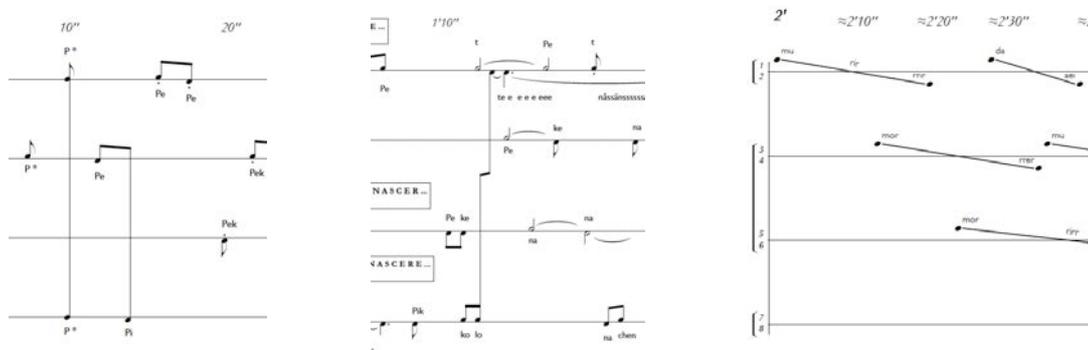


Figura 12: Os três materiais básicos utilizados na obra *Pequeno Nascer Grande Morrer* (2005): sons pontilhistas, sustentados e *glissandi*.

A ideia fundamental da composição está calcada nas relações sintáticas do poema, transcritas na obra pelos materiais da estrutura acima, e na interpretação semântica do texto em relação a sua revelação como discurso musical latente ao verbo. Logo, este discurso parte de uma microestrutura, o fonema, e vai se transformando até chegar no verbo, na palavra, que se revela ao ser recitado o poema inteiro no final da composição.

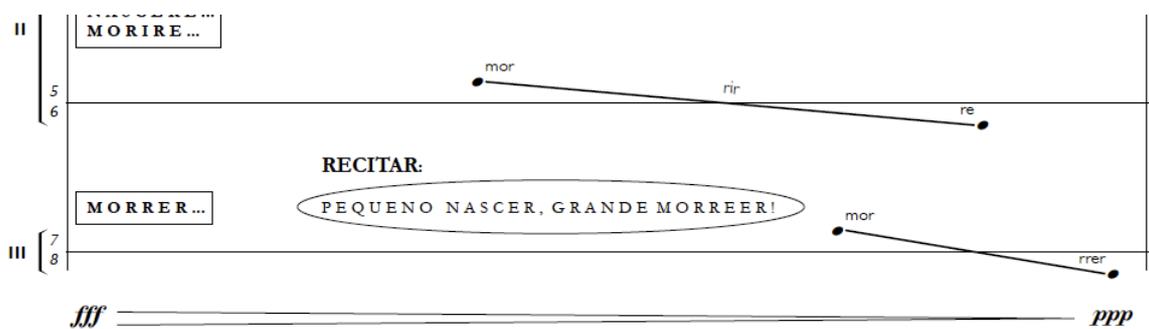


Figura 13: Fragmento final da obra *Pequeno nascer, grande morrer* (2005): é recitado integralmente o texto do poema.

A realização do *tape*, ou seja, os sons eletroacústicos previamente gravados e transmitidos por alto-falantes instalados de modo a criar um plano de fundo aos sons dos cantores, consiste em uma gravação em estúdio do grupo responsável pela realização da peça e manipulação dos sons gravados. Os elementos de tratamento sonoro aplicados no estúdio consistem basicamente em inserção de reverberação,

equalização das vozes e ambientação espacial dos sons para a projeção nos alto-falantes em conjunto com o octeto, o qual também se posiciona espacializadamente.

- 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

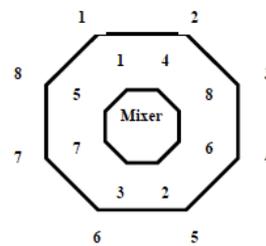


Figura 14: Instruções para difusão dos sons eletroacústicos e espacialização das vozes em *octofonia*.

Na versão original, apenas oito cantores posicionados ao redor do público participam da execução, utilizando microfones individuais, com os áudios endereçados aos respectivos alto-falantes, também distribuídos em volta do público. Fica a cargo de um operador de som – quase sempre um músico – a condução da projeção sonora do *tape* e dos sons captados dos cantores em octofonia. Todos os envolvidos são conduzidos por um regente que se posiciona ao centro do sistema de difusão sonora de forma visível a todos os executantes.

A notação da partitura, apesar de trazer signos convencionais, demanda uma leitura do tipo proporcional, sendo genericamente uma referência-guia para as entradas, dinâmicas e a organização do material musical. Todos estes elementos estão diretamente regidos por uma linha de cronômetro, ou seja, a marcação do decorrimto temporal ocorre pelo tempo cronométrico, um aspecto também não convencional, bastante encontrado em composições contemporâneas.

**Partitura da versão original:**

# Pequeno nascer, grande morrer

[ octeto vocal infanto-juvenil e sons eletroacústicos ]  
2005

Álvaro Borges  
1977

10" 20"

**PETIT ...**

Grupo I  
1 2  
p\* Pe Pe Pet Pet

Grupo II  
3 4  
p\* Pe Pek Pek Pek  
**PEQUENO ...**  
5 6  
p\* Pek Pek

Grupo III  
7 8  
p\* p\* Pi Pik Pik Pi ko  
**PICCOLO ...**  
Pik Pik

*ppp*

30" 40" 50"

I  
1 2  
Pe ti Pet Pe ti ti t\* Pe ti t\*

II  
3 4  
Pe ke ke ke Pe ke no  
5 6  
ke no Pe Pe Pe

III  
7 8  
Pik ko lo kol Pik ko lo  
*mf* *f*

[ Pequeno nascer, grande morrer ]

2

*1'*

**NAISSANCE ...  
GRANDE ...**

*1'10"*      *1'20"*      *1'30"*

I Pe ti t\* Pe te e e e eee Pe t gr rr rrr rrrr â n nnn nn nnn dddd dd dd

II Pe ke no ke na na ch h hh hh hhhhhh

**PEQUENO NASCER ...  
GRANDE ...**

III Pi ko Pik ko lo na chen bi born

Pik lo Pik nachhhhhh tchu bi born

*segue variando a dinâmica individualmente...*

3

[ Pequeno nascer, grande morrer ]

*1'40"*      *1'50"*

*repetir e acelerar...*

I pe tit\* nâs sânssss sce grand\* NASCER ...  
nâs sâns\* nâs sâns\* nâs sânssss scoemp PEKENO ... *mf*  $\rightarrow$  *f*

II nn nno *repetir e acelerar...* NASCER ...  
hh hhhhhh pe ke no PEKENO ... *mf*  $\rightarrow$  *f*

s sss sssss se pe ti t\*

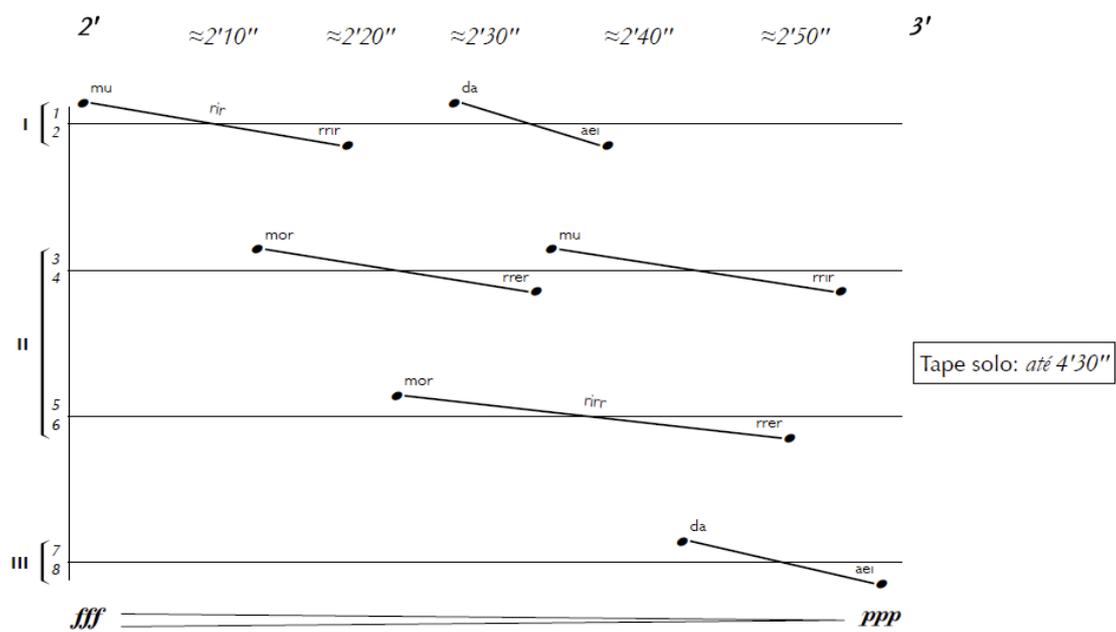
rr ssss ser nascer

III tchu biiii borrrrrrrrrrrrrrr great\* tchu biiii greattttt\*

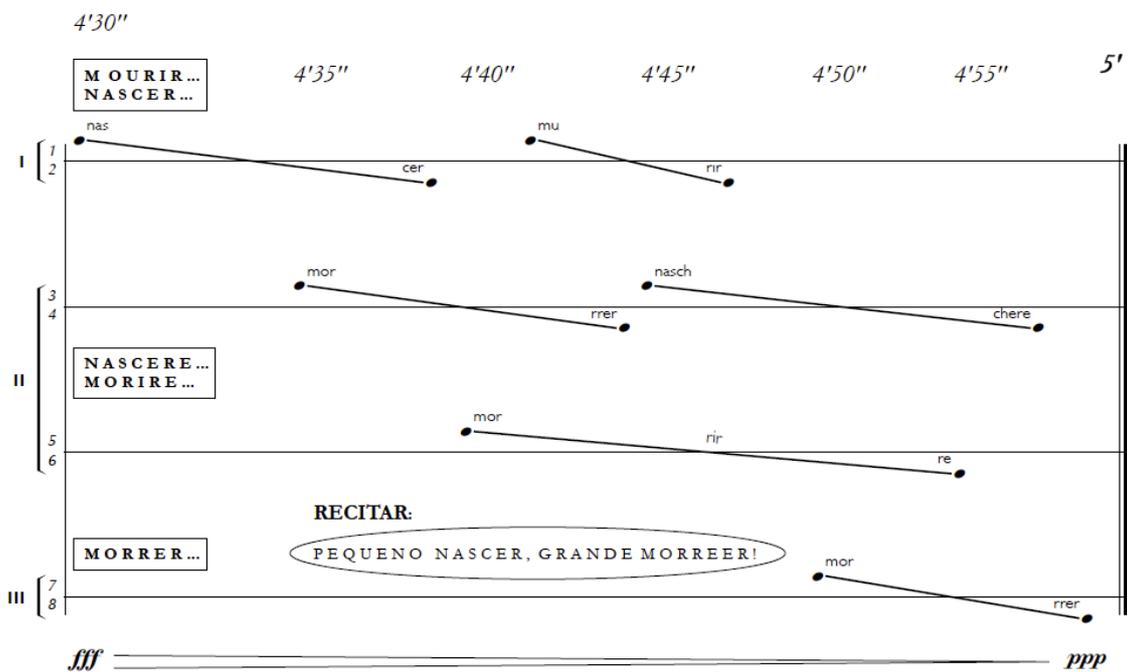
bo rrrrr nn n n n nnnnnn nnn nnnn pi ko lo tchu biiii ii ii iii

[ Pequeno nascer, grande morrer ]

4



5 [ Pequeno nascer, grande morrer ]

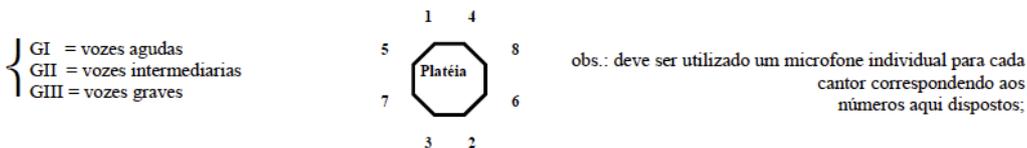


[ Pequeno nascer, grande morrer ]

6

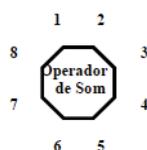
INSTRUÇÕES: *Pequeno nascer, grande morrer* (2005) – Alvaro Borges (1977)

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

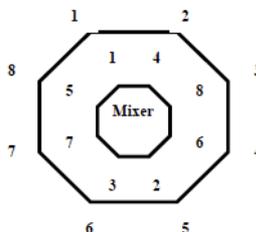


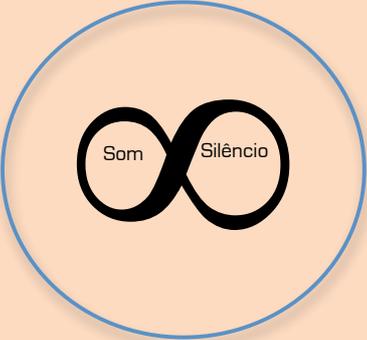
Figura 15: Partitura original de *Pequeno nascer, grande morrer* (2005) incluída no Ciclo Pedagógico (Borges, 2013)

### 3.1.5 QUINTA PEÇA: O REGENTE SEM ORQUESTRA

Esta composição final do Ciclo Pedagógico é, principalmente, uma proposta conceitual acerca da escuta e do silêncio. Uma definição interessante acerca do silêncio é dada por R. M. Schafer: “Silêncio é um recipiente dentro do qual é colocado um evento musical” (SCHAFER, 1991, p. 71). Neste sentido, o objetivo desta peça consiste fundamentalmente em convidar a ouvir o silêncio em um “concerto da natureza”.

## Partitura de Referência para O regente sem Orquestra:

O Regente sem Orquestra [2013]  
Alvaro Borges



INSTRUÇÕES:

- 1) Posicionados em um grande círculo, durante 3 minutos, escutem todos os sons que os cercam, observando como estão emoldurados pelo silêncio, continuamente;
- 2) Memorizem os eventos mais interessantes delineados pelo silêncio criando uma áudio-partitura imaginária no decorrer temporal.

Figura 16: Partitura conceitual para *O Regente sem Orquestra* do Ciclo Pedagógico (Borges, 2013)

### 3.1.6 SÍNTESE ANALÍTICA INTRODUTÓRIA PARA O CICLO PEDAGÓGICO

Para a organização composicional do Ciclo Pedagógico, levaram-se em consideração alguns aspectos relativos à direcionalidade formal e aos elementos composicionais que serviam para traçar um caminho de referência para os educadores desenvolverem estas pequenas peças no ambiente escolar. O princípio gerador e a direcionalidade formal da obra estavam fundamentados em dois aspectos gerais, ou seja, no *jogo sonoro* e na organização gradativa de um *discurso musical* estabelecido. Estes dois aspectos se desdobraram em dois pólos, que continham os principais elementos discursivos e estruturantes da composição. São eles: Estrutura Concreta – Estrutura Conceitual, Espacialidade Extramusical – Espacialidade Intramusical, Material Concreto-simbólico – Abstrato-poético e Notação Gráfica – Notação Proporcional. Outro aspecto importante abordado em destaque na composição é o uso do tempo em escala que vai do *livre* até o *estrito*, no qual se prescreve o uso do cronômetro para condução dos eventos musicais existentes.

Cada uma das cinco peças traz em sua concepção uma técnica composicional diferente. Estas técnicas definem “modalidades” composicionais, da mesma forma, diferentes. As cinco modalidades do Ciclo pedagógico são: (1) Soundscape-Colagem Sonora, (2) Escultura Sonora, (3) Composição espontânea (improvisação), (4) Composição vocal (sonoro-verbal) e (5) Composição conceitual. Estas modalidades compreendem algumas técnicas usadas por compositores contemporâneos em um amplo âmbito estético.

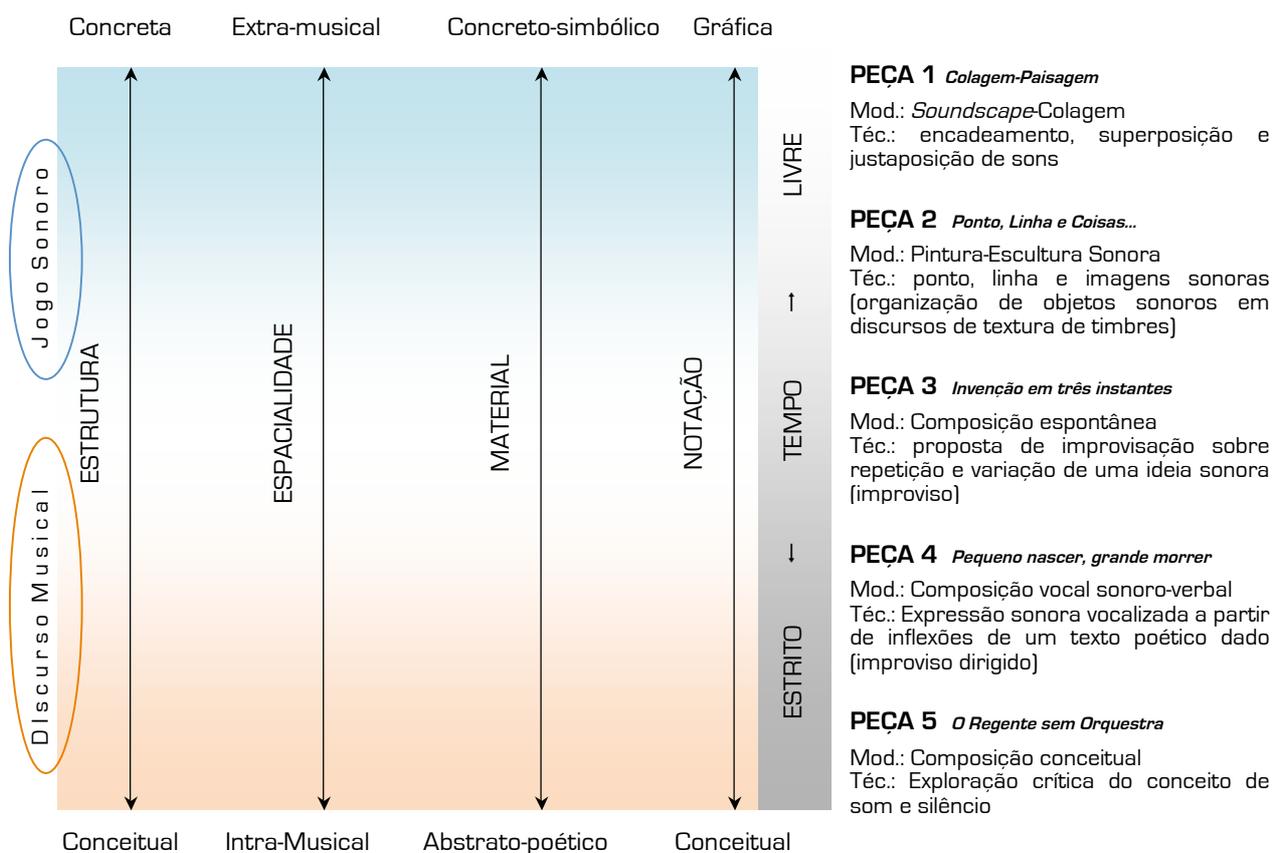


Figura 17: Diagrama analítico para a estrutura do *Ciclo Pedagógico* (Borges, 2013)

As cinco peças que compõem o Ciclo Pedagógico, em sua integralidade, utilizam-se de notação alternativa, observando-se dois aspectos específicos: (1) que os alunos da escola regular envolvidos nem sempre têm conhecimento específico para leitura de partituras tradicionais e, (2) nem sempre a partitura convencional consegue representar propostas composicionais contemporâneas, sendo muitas vezes, a forma mais dificultosa de fazê-lo. Entretanto, o contexto notacional da obra como um todo faz parte

de um caminho que segue, desde representação metafórica, à significação conceitual, isto é, a começar pela partitura gráfica, metafórico-simbólica, passando pela referencial-concreta, pela proporcional-concreta/simbólica, chegando a apresentar algo que poderia ser definido como notação referencial-conceitual, conforme apresentado abaixo:

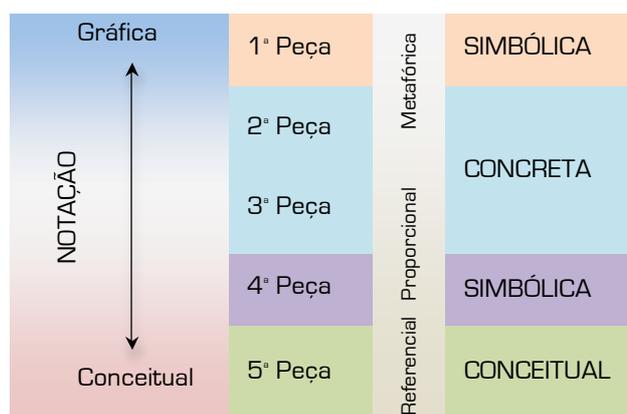


Figura 18: Diagrama notacional utilizado no *Ciclo Pedagógico* (Borges, 2013)

A notação para a primeira peça do Ciclo Pedagógico pode ser definida como metafórica-simbólica. A apresentação da ideia composicional sobrevém de um gráfico de duas linhas que representam os dois eventos gerais da proposta: a paisagem sonora, suporte sobre o qual se aplicam as colagens sonoras. O gráfico não propõe a imagem concreta dos sons ou dos eventos sonoros ocorrentes, pois a cada execução estes serão renovados, permanecendo apenas a construção geral do contraponto entre colagem/paisagem, como proposta de discurso.

Na segunda peça, utiliza-se uma notação similar à da anterior, no contexto da mutabilidade do material sonoro a cada execução, o que também implica em construções únicas baseadas em uma estrutura metafórica. Porém, de maneira diversa, esta segunda peça apresenta perfis concretos para a escolha dos objetos sonoros que comporão os eventos musicais. De certo modo, poderia ser definida como partitura metafórica-concreta, pois sinaliza referências para o executante buscar ideias no material sonoro concreto, que será trabalhado para a formação do discurso metafórico, ou seja, para a construção das ideias que se formam no jogo composicional.

A terceira peça, por definir, antes de tudo, os limites de duração temporal de cada evento do discurso musical, busca uma disposição organizativa que se concretiza pelo cronômetro. Logo, uma definição possível seria a de partitura proporcional-concreta, por referir-se diretamente à representação real dos sons que compõem os eventos sonoros internos da peça, também mutáveis a cada nova proposta de execução. Entretanto, a ideia discursiva do compositor prevalece como recipiente imutável, inclusive, interferindo no desenvolvimento do material sonoro interno, ao prescrever a maneira de manipulá-lo, ou seja, em eco, cânone e *loop*, dos quais também sofrem interferência os solos improvisados livremente.

No caso da quarta peça, elementos de estrutura enfatizam a mensurabilidade. Toda a estrutura discursiva desta peça está intrinsecamente relacionada à proposta temática verbal dada pelo compositor. No entanto, inversamente à primeira partitura, o suporte de fixação do discurso, dos materiais, da representação temporal dos eventos sonoros e das formas de reproduzi-los, permitem uma fruição do interior da peça para seu exterior. A forma de transcrever a ideia musical dada pode ser descrita mais como um convite simbólico para revelar a musicalidade do texto, explorado em sua potencialidade sonoro-verbal. Nesta partitura, a relação do executante assemelha-se, inteiramente, àquela ocorrida ao músico que lida com uma partitura do repertório tradicional, porém o resultado é a exploração de sonoridades vocais bem típicas de composições escritas segundo uma estética contemporânea. Logo, a notação desta peça pode ser definida como proporcional-simbólica.

Para a quinta e última peça do Ciclo, a partitura representa unicamente um conceito, podendo, assim, ser definida como notação referencial-conceitual, e consiste em uma provocação simbólica dada por um círculo que contém ao centro a *lemniscata*<sup>4</sup> do som-silêncio. Esta simbologia carregada de significados representa a proposta de se escutar o silêncio, sua ausência na natureza e todo o enredo de sua revelação-desdobramento no contexto musical.

### 3.2 CONTEXTO MUSICOLÓGICO DO CICLO PEDAGÓGICO

---

<sup>4</sup> Figura de 8 invertido [ ∞ ] que simboliza o infinito. De Bernoulli, *lemniscus*, que em latim significa "faixa suspensa" (CARVALHO, Benjamim. Desenho Geométrico. Ed. Ao Livro Técnico, São Paulo: 1982, p. 316).

Na idealização composicional das peças do Ciclo Pedagógico, considerou-se, preliminarmente, alguns aspectos referenciais que compreendem as condições da composição de estética contemporânea, desde as transformações ocorridas nas vanguardas musicais do século XX, que embora aparentemente dissolvidas esteticamente na atualidade, implicaram em mudanças de postura, principalmente do educador, diante do fazer e ouvir música.

Sabe-se que os aspectos referidos não são suficientes para esgotar a discussão a respeito das condições da composição musical contemporânea. Porém, ancorando-se nestes aspectos, as propostas do Ciclo Pedagógico tiveram como objetivo atender a uma demanda dos educadores do Programa Música na Escola, sendo apenas suporte inicial para subsidiá-los no contexto desenvolvido nas Oficinas de Formação.

Além destes referenciais, refletiu-se, também, acerca da postura educacional no ensino de música e algumas estratégias que, implicitamente, pudessem revelar o interesse e assimilação do contexto deste repertório, na prática docente das escolas regulares, pelo viés da criação musical.

### **3.2.1 NOVAS SONORIDADES NA COMPOSIÇÃO MUSICAL**

Pensando no caminho percorrido ao longo do século XX, no tocante às pesquisas que movem o impulso criativo do compositor, pode-se vislumbrar uma gama de possibilidades que deságuam na diversidade sonora do repertório que ouvimos hoje. Se estas sonoridades ainda denotam certo mistério a ser desvendado por muitos músicos e pelo público em geral, imagine-se a tentativa de ensinar música segundo este aporte, que ainda não apresenta um código bem integrado e reconhecido, grosso modo, de *status* sem um grau significativo de comunicação estabelecido (cf. REIBEL, 1984, p. 9-15). Entretanto, assumindo-se o entendimento geral de que os aspectos composicionais da criação musical contemporânea se assentam sobre a vivência da expressão sonora, em suma, sobre a experiência da obra em si, se faz justo dizer que esta experiência pode ser um canal fértil para a educação musical.

No repertório mais recente, há uma tendência de que cada obra demonstre em si mesma possibilidades e leituras estéticas diversificadas, com demanda de um referencial, que, mesmo quando se apresentam citações ou releituras de obras já consagradas como efeitos de neologismos, por exemplo, seja, quase sempre, nutrida por ela própria.

Para citar apenas um exemplo, uma verdadeira transformação na linguagem musical ocorreu desde o surgimento das composições eletroacústicas, pelas quais uma infinidade de obras propõe estruturas e discursos singulares, cada qual com uma hipótese peculiar, quase apenas revelável pelo ensejo criativo de seu autor. Ao mesmo tempo, as características desse repertório podem ser responsáveis pela dificuldade de uma comunicação mais geral, o que, via de regra, não ocorre na composição tradicional, por esta última ter um código mais bem partilhado, quase sempre calcado nas construções motivico-melódicas e/ou nas construções próximas da estrutura da canção. Neste sentido, são apontados, pelo compositor Guy Reibel, alguns aspectos de transformações profundas, que podem ter uma carga de responsabilidade sobre esta questão, entre os quais, ressalta-se o surgimento das técnicas eletroacústicas, a proliferação dos repertórios populares e a transformação dos meios de comunicação. Este último, aliás, é o responsável por uma generalização da escuta musical e seus reflexos na formação cultural do que se entende por música hoje (REIBEL, 1984 p. 17).

Os novos discursos e estéticas das sonoridades composicionais contemporâneas, portanto, se atrelam às investigações, principalmente, voltadas a uma nova consciência do som. De fato, e acima de tudo, o som em si talvez seja o cerne de todo o caráter destas composições, cuja matéria e forma se referem profundamente ao corpo/gesto sonoro, com suas implicações no processo de criação e no seu desdobramento, também, na execução desta música.

Nessa análise, não seria esta nova consciência do som o ponto chave, um canal aberto, a ser explorado pela Educação Musical? E será que ela não repousaria, talvez, no desinteresse em dar acesso a esse repertório, que, talvez, possa ser explicado pela negligência de alguns compositores em fazer sua obra mais comunicativa do que, em geral tem sido?

Sobretudo, mais importante do que a mudança na linguagem, podemos sublinhar uma mudança de postura diante do acontecimento musical. Saliente-se que, admitindo-se este tipo de postura, nada precisaria ser descartado, não se negaria o tradicional, nem se rechaçariam outros repertórios. Por certo, assumir-se-ia uma escuta redimensionada do que já está codificado, ao passo que, em contraparte, abrir-se-ia um amplo universo para, inclusive, pela criação musical, ser-se educativo, buscando o desenvolvimento de uma escuta renovada.

### 3.2.2 SONS ELETROACÚSTICOS

Uma importante quebra de paradigmas e mudança de plataforma musical ocorreu, concomitantemente aos adventos iniciais da Música Eletroacústica, em suas duas principais vertentes a *Musique Concrète* e a *Elektronische Musik*, na passagem da metade do século XX. Compositores e pesquisadores debruçaram-se sobre as possibilidades emergentes de se colocar o som em lupa com uma forma alternativa de escuta. Essas possibilidades emergiram como expressão musical, já bem solidificada pelo bojo composicional legado desde o início do século XX, principalmente pela diluição das fronteiras entre ruído e som musical.

Uma espécie de dissecação do som, fato na música de Pierre Schaeffer e Pierre Henry, legou ao ouvinte a escuta reduzida<sup>5</sup>. Concomitantemente, os sons sintéticos gerados pelos compositores seriais criaram estruturas inimagináveis no mundo real sonoro, em busca de novos timbres e lógicas musicais cada vez mais sofisticadas.

Se os sons do mundo ganharam terminologicamente o caráter de objeto sonoro, sendo manipulados em uma nova forma de escritura musical, por meio de novos instrumentos, os sons de sínteses eletrônicas possibilitaram novas células matrizes para a música em um novo suporte, ou seja, o som senoidal, o ruído branco e o impulso. Desta feita, os desdobramentos destas escolas composicionais iniciais fundamentados em um aparato teórico-técnico-filosófico, no caso da Música Acusmática, por exemplo,

---

<sup>5</sup> Escuta que importa, dentre outros aspectos, com as características fenomenológicas do objeto sonoro transcendendo sua referência cultural proposta por Pierre Schaeffer na composição da *Musique Concrète*.

ampliaram os espaços da criação e da interpretação em uma diversidade de discursos sonoros musicais inovadores. Como resultantes das pesquisas e realizações composicionais, estes nichos centraram na percepção musical um elevado grau de interesse, inclusive científico, o que permitiu uma reviravolta no processo de escrita, leitura e registro da obra musical.

Pierre Schaeffer, embasado em questões acústicas, por conseguinte, levando o estúdio ao *status* de instrumento para criação musical, explorou os mistérios da audição de forma criativa, abordando não somente os sons da música tradicional, mas de todos os sons do mundo. Seu legado, além de uma gama de obras experimentais significativas em um percurso sobre o elemento sonoro e a escuta, está impresso em discussões vivas em seus principais textos sobre o assunto, o *Traité des Objets Musicaux* (1966), e em seus desdobramentos, compilados por Guy Reibel e Michel Chion, o *Solfège de L'Objet Sonore* (1998) e o *Guide des Objets Sonores* (1995).

A vivência no *métier* composicional deste gênero chamado eletroacústico, o que demanda intensamente do exercício de reflexões acerca da escuta de toda sorte de sons, incluindo-se, desde sons instrumentais a ruídos e sons eletrônicos, é calcada no fazer experimental e sempre esteve intimamente ligada à curiosidade criativa do compositor, que pode ser aliada do educador musical, no ambiente escolar de hoje. Logo, uma prática afinada pela exploração sonora, ressaltando seu vocabulário, com cuidadosa observação na experiência, também pela prática empírica de cada indivíduo, pode ser capaz de, no mínimo, proporcionar uma abertura de acesso para a reflexão do repertório contemporâneo nos processos educacionais da música do presente.

Neste contexto, o interesse latente da escola pela expressão artística, a qual pode ser criativamente sonora, foi um ponto de partida para pensar a composição do Ciclo Pedagógico. Os dois eixos que balizaram a elaboração das propostas para a obra foram o escutar e o fazer na expressão musical. O contexto eletroacústico, experiência vivenciada pelo pesquisador em sua formação, serviu como um ambiente de fundamentação para o exercício da criação, em suma, seguindo do jogo sonoro à construção de um discurso musical, nos quais se refletiu a respeito dos aspectos do timbre, gesto musical e espacialidade sonora (cf. PAYNTER, 1972, p. 9 - 14). Esses

aspectos congregaram um plano de fundo estrutural reflexivo do Ciclo Pedagógico, mesmo considerando-se as limitações da estrutura tecnológica do ambiente da escola regular, porém sem negligenciar um pensamento inerente ao processo composicional criativo, viável a educadores e alunos realizarem sonoramente sua expressão pelo engajamento nas práticas propostas.

### **3.2.3 TIMBRE: UM ATRIBUTO SONORO ENIGMÁTICO**

A acepção clássica define que *timbre* é a propriedade característica que permite a distinção de um som e outro som contendo a mesma altura e intensidade, ou seja, no senso comum, “a cor do som” (SCHAFER, 1991, p.75). No entanto, sabe-se que o timbre pode denotar pelo menos duas vertentes para sua definição: a) uma, que representa as características mensuráveis do espectro sonoro por meio de equipamentos de análise acústica e, b) outra, relativa à percepção psicoacústica dos dados sonoros com todas as impressões subjetivas, de certa forma, como ocorre na escuta musical (ROSSING, 1990, p.135-140). Com estas referências, os aspectos composicionais contemporâneos assumem propostas estruturais completamente renovadas, fazendo-se necessário, por parte do educador, o conhecimento dessas novas concepções.

Ao longo do século XX, pode ser observado que a preocupação em ampliar as possibilidades sonoras disponíveis, somadas às experimentações musicais que destituem os limites entre som musical e ruído, gradativamente vão demonstrar que o timbre deixa de ser tomado exclusivamente como um parâmetro do som, e passa a ser abordado, também, como parâmetro musical referente à composição. Nesta mesma diretriz, foi cogitado na concepção das peças do Ciclo Pedagógico, o intuito de criar oportunidade de se explorar os elementos composicionais do timbre pela criação musical. Partiu-se desta ideia, sabendo que diversos compositores alargam as possibilidades timbrísticas dos instrumentos tradicionais, utilizando-se das características qualitativas dos conglomerados sonoros, em detrimento das funcionalidades tonais dos acordes que,

como no uso de *clusters*<sup>6</sup>, modificam as estruturas acústicas dos instrumentos para soarem de modo diferente, caso do *piano preparado*<sup>7</sup> de Cage e, por fim, lançam mão de toda sorte de processamentos eletroacústicos do som nos estúdios de composição deste gênero, ampliando infinitamente estas possibilidades. Neste último caso, as inovações de cunho musical viriam corroborar, inclusive, as novas concepções de acústica e música em meados do século XX, principalmente aquelas vindas do bojo das experimentações de Pierre Schaeffer e das experiências do Estúdio de Colônia com a Música Eletrônica.

Para a composição do Ciclo Pedagógico, considerou-se o timbre como um elemento a ser explorado de forma ativa. No caso da terceira peça, por exemplo, o timbre pode definir integralmente a estrutura e o desenvolvimento do discurso, ou seja, a partir da escolha de uma pequena célula, pelas características do seu timbre, todos as propagações emergentes dele definirão por completo a sonoridade da composição. Esta condição também se aplica a quarta peça, a qual explora o timbre vocal de uma forma peculiar e o discurso musical tem seu desenvolvimento dependente disto. No caso das demais peças a exploração do timbre extrapola sua condição musical, estando o executante convidado, inclusive, a refletir acerca do seu conceito e sua existência.

### 3.2.4 CONSIDERAÇÕES

Sublinha-se que, o Ciclo Pedagógico foi elaborado segundo o contexto da música contemporânea experimental e eletroacústica, procurando desenvolver uma gama de atividades criativas que facilitam a assimilação de estruturas composicionais nestas linhas e introduzir a escola na prática deste repertório. Este conjunto de peças busca propiciar uma aproximação dos sujeitos com o pensar, o escutar e o criar musical pelo viés da criação. Logo, seus efeitos puderam ser observados durante a fase de aplicação conforme será apresentado no capítulo seguinte.

---

<sup>6</sup> *Cluster* – (do Inglês = cacho, ramalhete). Bloco sonoro que resulta da emissão simultânea de segundas maiores ou menores, ou ainda de microtons sobrepostos.

<sup>7</sup> Consiste em um piano, em que peças (moedas, parafusos, tarraxas, etc.) são postas entre as cordas do instrumento ou até mesmo nos martelos ou abafadores para se produzir efeitos sonoros. Procedimento inventado pelo compositor americano John Cage na década de 1930.

*“Provavelmente,  
a principal dificuldade experimentada  
pelos educadores (em ouvir o repertório contemporâneo)  
será relacioná-lo com a música do passado,  
sobre a qual certamente está embasada sua formação.  
Isto é o resultado de um descuido  
quase absoluto da música dos últimos setenta anos,  
especialmente no campo da educação”*

*George Self*

**4**

***EM PRÁTICA:***  
***SONORIDADES CONTEMPORÂNEAS***  
***NA SALA DE AULA***

A vivência prática do Ciclo Pedagógico ocorreu de forma concentrada, em caráter de amostragem, envolvendo três escolas – Escola Municipal Professora Jandira Tosta de Souza (Bairro Belo Horizonte), CAIC<sup>1</sup> Leovigildo Mendonça de Barros (Bairro Árvore Grande) e CAIC Dr. Carlos Ferreira Brandão (Bairro São João) – dentre as 32 que compõem a totalidade municipal, nas quais, além de outros educadores, o pesquisador atuou como docente. Considerou-se, portanto, a experiência e a intimidade entre o pesquisador e a comunidade destas escolas como um elemento de viabilidade para a participação, observação e posterior análise da prática das propostas. Da mesma forma, foi também considerada a disponibilidade favorável dos educadores ali envolvidos e sua colaboração no processo de realização das peças com os alunos.

Das turmas contempladas, foram definidas cinco, abarcando alunos do primeiro ao quinto ano escolar. O acompanhamento do pesquisador se deu pela observação do desenvolvimento das atividades realizadas e, por vezes, pela sua própria intervenção no processo. A participação direta ocorreu apenas em algumas aulas, porém a análise e observação do processo puderam ser realizadas com base em relatos e materiais colocados à sua disposição pelos educadores. Observa-se também que, antes da vivência prática efetiva das propostas que compõem o Ciclo Pedagógico na escola, foi importante fomentar reflexões a respeito de alguns aspectos preliminares, para que os educadores compreendessem a proposta, sentissem-se à vontade para aplicá-la no contexto da escola e partilhassem de objetivos comuns.

Desta feita, este último capítulo apresenta a experiência do Ciclo Pedagógico em sala de aula, de forma linear descritiva, iniciando-se pela familiarização dos educadores a respeito dos códigos preliminares à prática, como exemplo das primeiras experiências desta obra no cotidiano de alunos e educadores diante das abordagens das suas propostas.

## **4.1 CONSIDERAÇÕES PRELIMINARES À PRÁTICA DO CICLO PEDAGÓGICO**

### **4.1.1 DIÁRIO DE SONS**

---

<sup>1</sup> Os CAICs - Centro de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente - foram escolas fundadas pelo Programa Nacional de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente - PRONAICA em nível federal na década de 1990.

A atividade definida como Diário de Sons, abordada em algumas das peças do Ciclo, consistiu na realização de um exercício de percepção auditiva e de memória (SCHAFER, 1991, p.195). O princípio básico da atividade foi a conscientização dos sons do ambiente pelo registro de cada objeto sonoro coletado, por meio de anotação, gravação ou pela descrição verbal ou gestual. Durante o processo, foram realizadas classificações tipológicas dos objetos sonoros, a partir de vários critérios, entre eles, da proposta de escuta de sons, destacando-se as qualidades de cada um, a partir de seus parâmetros de duração, intensidade, altura e outros.

Na atividade, sugeriu-se que se comparassem os sons e se identificassem suas particularidades; como, por exemplo, se eram longos ou curtos, fortes ou fracos, e altos ou baixos ou, ainda, aproximando-se, em seguida, do aspecto sensível da recepção sonora, se eram agradáveis ou desagradáveis, recordando-se que este tipo de resposta, diferentemente da esperada na escuta dos parâmetros, é de caráter subjetivo, isto é, varia individualmente, de acordo com critérios de gosto pessoais. Outras possibilidades englobaram a percepção da dinâmica do som – se eram parados ou se moviam, ou a sua origem – se eram produzidos por seres humanos, meios eletrônicos, eram produzidos por objetos ou máquinas, ou se eram sons naturais. (SCHAFER, 2009, p. 21-25).

#### **4.1.2 POSTURA DE JOGO**

Típico do ambiente infantil, o movimento motivador do jogo foi um elemento chave para a interação entre alunos e educadores. Nesta situação de diálogo, foi possível observar que o educador usa seu tino didático para transformar este movimento em atividade funcionalmente educativa, aproveitando, portanto, as respostas espontâneas provenientes dos alunos e ajustando-as às suas intenções educacionais, momento a momento. Neste sentido, foi mencionado pelos educadores que o ensejo do “jogo” no ambiente escolar pode contemplar um fazer e escutar musical intimamente ligados à criatividade, por certo, extrapolando o contexto das demais disciplinas, em grande parte das vezes, voltadas ao acúmulo de conhecimentos, visando prioritariamente à formação destinada ao aluno, para que tenha sucesso nos exames para ingresso no curso superior.

Uma vez que o Ciclo Pedagógico assume na sua prática a abordagem do “jogo musical”, que envolve corpo e movimento, remonta aos interesses pedagógicos bem definidos pelos compositores educadores do início do século XX, os quais apresentaram propostas de ensino musical calcadas na vivência e na interação de todos os envolvidos no processo. Sobretudo, ressaltou-se, também, que as abordagens desses compositores educadores, chamadas de Métodos ativos de segunda geração, são, na verdade, propostas que partem do senso de bem estar do aluno e de sua participação no contexto dos conteúdos, metas e estratégias do processo de ensino e aprendizagem da música (FONTERRADA, 2008, p. 121).

Advinda deste subsídio, a abordagem prática do Ciclo partiu de uma série de parâmetros, formas, modelos e relações, e se apresentou aos alunos como jogo, em que atuam prioritariamente o pensamento simbólico e o uso do imaginário. Neste caso, o discurso musical se estabelece na linguagem poética e metalinguística, ou seja, é caracterizado pela subjetividade, pela polissemia e pelos recursos conotativos figurativos, utilizando-se, por vezes, o código musical, para expressar a ele próprio. Por esses aspectos, observou-se que os alunos poderiam ser estimulados a interpretar o discurso e preencher as lacunas existentes nas propostas presentes nos jogos, por meio da imaginação e da criatividade.

Em se tratando de experiências coletivas, considerou-se que o caráter de jogo musical, latente nas peças do Ciclo, oferta um meio ideal para exploração e canalização de energias e tratamento de situações sociais específicas. Portanto, proporcionaria o resgate da ideia de acesso integral à cultura musical, garantindo que ela fosse um patrimônio de participação comunitária. Substancialmente, a postura de jogo se fez presente no contexto das propostas desenvolvidas pelo Ciclo Pedagógico, que incentivaram um certo número de esquemas de movimentos e gesto, os quais motivaram a relação dos alunos com o ambiente, a escuta e as suas reflexões nas aulas de música da escola.

#### **4.1.3 FORMAÇÃO CIRCULAR DOS GRUPOS**

Para aproveitar o espaço integral do local e favorecer a espacialização dos eventos sonoros, preferiu-se, no desenvolvimento prático, isto é, na execução das peças do Ciclo Pedagógico, a disposição circular dos executantes. Pelo contexto espacial composicional, esperou-se, com esta formação, a facilidade de interação visual entre os integrantes do grupo, além de se explorar a ideia de que o círculo, simbolicamente, é uma posição democrática por excelência, pois ninguém se sobressai a ninguém. Além disso, ponderou-se que esta organização é típica das brincadeiras de rodas, comuns à infância, que, no entanto, tendem a ser cada vez mais abandonada pelas novas gerações que vivem em contextos urbanos.

#### **4.1.4 COMPOSIÇÃO MUSICAL ESPONTÂNEA**

Considera-se, via de regra, que a composição espontânea é um jorro criativo proveniente de um lastro de vivência e experiência musical, ou seja, a criação musical improvisada se expressa por meio de um suporte latente, próprio do indivíduo. Destarte, acreditou-se, então, que, para desenvolver a autonomia e a liberdade criativa dos participantes, era importante favorecer a ampliação deste lastro de experiência musical. Para tanto, elementos musicais que já eram trabalhados continuamente pelos educadores, e se acumularam ao longo da permanência do aluno nas classes de música anteriormente, comporiam um suporte propício para a aventura da invenção nas peças do Ciclo. Assim, o processo de vivência e experiência pró autonomia, isto é, maturidade para desenvolver atividades espontâneas no processo criativo, foram abordados em dois eixos favoráveis para este momento: (1) as condições materiais e (2) as condições psicológicas.

Para as condições materiais, considerou-se que o relacionamento com o espaço local e sonoro deveria ser observado com atenção, por ser uma forma de conscientização do ambiente sonoro que, com efeito, permite, também, o autoconhecimento. Complementarmente, em destaque, salientou-se a consciência do tempo e a organização temporal dos sons. Neste aspecto, foram desenvolvidos

exercícios que buscaram a percepção do decurso temporal, o limite de tolerância dos alunos, individual ou coletivamente, em se aterem concentrados em atividades de escuta. Um exemplo interessante de atividade utilizada foi tomado a partir da citação de Leila Vertamatti na preparação da peça *Pequeno nascer, grande morrer*, com o grupo CantorIA (2008, p. 175). A atividade consistia em três passos básicos: 1) Olhar para o cronômetro em movimento durante 5 segundos, relaxando e respirando normalmente durante o processo. Em seguida o tempo deveria ser aumentado para 10 e depois para 15 segundos. 2) Olhar para o cronômetro, inspirando pelo nariz e boca durante 5 primeiros segundos. Em seguida, o ar deveria ser suspenso por 5 segundos, para expirar nos últimos 5 segundos. O exercício deveria ser repetido várias vezes para que a sensação de tempo fosse interiorizada. 3) Repetir o exercício anterior, desta vez sem olhar para o cronômetro e ao final da ação verificar o tempo ocorrido (MARBY, S. *Exploring Twentieth-Century Vocal Music: a practical guide to Innovations in Performance and Repertoire*. New York: Oxford University Press, 2002, p. 71-72).

No caso das condições psicológicas, fez-se necessário cultivar uma postura convidativa ao movimento criativo de cada um, abrindo espaço para que cada aluno se sentisse à vontade para compartilhar com a classe suas emoções, seus medos, suas alegrias e preocupações, trazidos à baila, o que foi essencial para ajudá-los na recriação da realidade, na contextura do improviso. Percebeu-se que esta recriação da realidade pairava na imaginação, lugar que abriga o frescor da expressão criativa, gerando, sem reservas, um fluxo motivador de composições verdadeiramente espontâneas. Sobretudo, coube aos educadores provocarem esta condição, na qual não importava mais que atividade estava sendo realizada, mas as sensações que estas atividades causavam naqueles que a experimentavam.

Tomaram-se, também, neste processo, como relevantes para a formação do lastro de vivência mencionado, as questões da escuta musical em particular, ou seja, a escuta do repertório, a escuta do ambiente sonoro e a escuta de produção própria. Estas questões se consolidaram pelo exercício da exploração individual e coletiva dos dois elementos arrolados anteriormente.

## 4.2 O CICLO PEDAGÓGICO NA PRÁTICA

Os aspectos descritos acima compuseram um pano de fundo para o início do desenvolvimento das propostas composicionais com os alunos e demonstraram serem essenciais para os desdobramentos posteriores na prática em sala de aula. No entanto, após análises da observação, das intervenções e da participação no desenvolvimento das atividades, foi possível traçar um panorama reflexivo-descritivo acerca dos efeitos do Ciclo Pedagógico em relação aos objetivos previstos. No relato seguinte, ao descrever a realização de cada peça, buscou-se revelar a idealização do compositor, o trabalho pedagógico conduzido pelos educadores envolvidos e a vivência dos alunos como principais atores deste processo.

### 4.2.1 COLAGEM-PAISAGEM

#### **Preparação e vivência:**

A peça Colagem-Paisagem mostrou-se, num primeiro momento, como uma proposta simples, com aspectos intrínsecos bem definidos, atrelados a atividades relativas às suas vivências reais. Ao ser apresentada a uma turma de alunos do 1º ano escolar, optou-se por iniciar o processo composicional pela proposta da escolha de uma paisagem visual, dada por figuras, fotografias de revistas, pinturas e desenhos realizados pelos alunos. Nesta fase, depois da escolha do material visual, os alunos participantes eram convidados pelo educador a “sonorizar” as figuras que viam. Esta atividade ajudaria na definição de uma temática para a composição da paisagem sonora<sup>2</sup>. Após esta definição, escolheram sonoridades interessantes que comporiam a paisagem, neste caso, não uma paisagem sonora real, mas imaginada a partir de estímulos visuais e da coletânea de sons ambientes previamente gravados ou descritos no Diário de Sons.

---

<sup>2</sup> Conforme observado no capítulo anterior este termo refere-se, no contexto do Ciclo Pedagógico, à paisagem sonora abstrata, construída a partir de estímulos extra-sonoros (visuais, gestuais, etc.)

Nesta etapa, foi importante a experimentação e a vivência prática dos sons escolhidos. Estes sons englobavam, desde sons do ambiente, até sons vocais, instrumentais ou melodias que fossem representativas para a elaboração da paisagem sonora, que seria o suporte para as colagens na execução da peça.

Como segundo passo, tratando-se, ainda, do material visual, foi solicitado que os alunos criassem motivos a partir de recortes de figuras diversificadas, que eram coladas sobre alguma paisagem, interferindo, portanto, nela e criando uma nova temática a partir do suporte visual inicial. Da mesma forma que na primeira atividade, os motivos de colagem foram sonorizados e vivenciados pelos participantes.

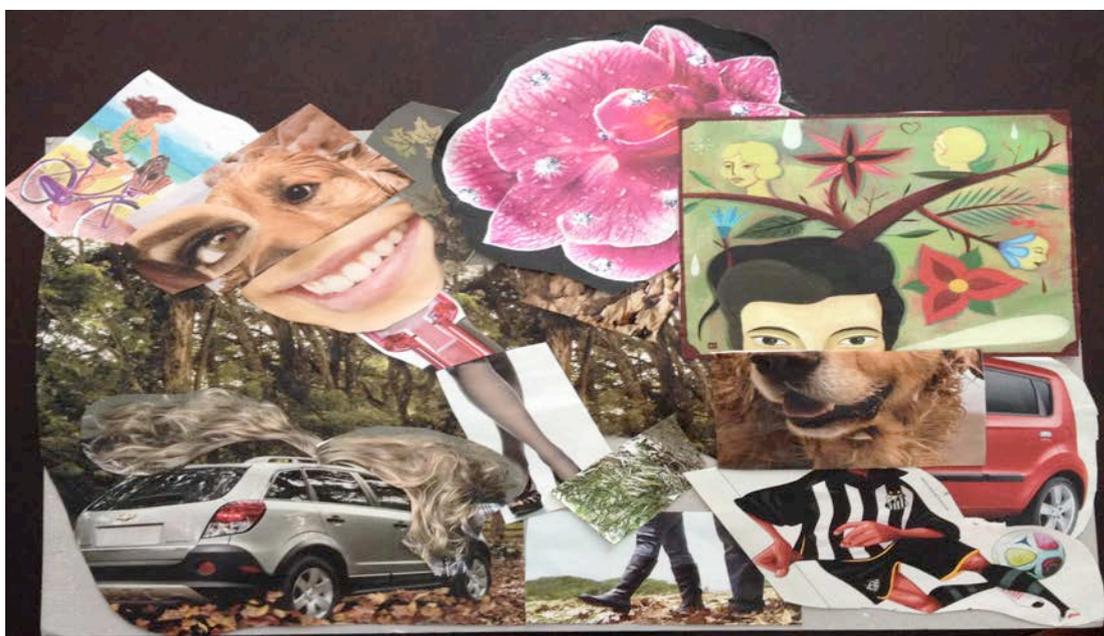


Figura 19: Colagem feita pelos alunos a partir da temática de floresta, utilizada para a execução da peça Colagem-Paisagem (2013).

O processo dessas atividades foi prontamente entendido e assimilado pelos alunos, pois na execução das tarefas a eles solicitadas demonstraram familiaridade em trabalhar com figuras, recortes e imagens de revistas. Alguns comentaram que ao serem instruídos a escolher uma imagem e modificá-la colando recortes de outras era uma atividade que eles já tinham realizado em aulas de Arte. Porém, no que se refere em transcrever as imagens em sons foi uma novidade em que os alunos tiveram que vencer, em muitos casos, a timidez de reproduzir sons cotidianos ao invés de contarem temas de

canções, por exemplo, como era habitual nas aulas de música. Como colaboração direta para a solução desta dificuldade o educador respaldou-se no Diário de Sons, já desenvolvido anteriormente com as turmas, trazendo para esse momento a vivência sonora dos alunos já experimentada anteriormente.

Por fim, os alunos coletivamente escolheram uma paisagem de floresta, definindo-se, portanto, a temática. Em seguida a turma foi dividida em dois grupos, em que um deles comporia a paisagem sonora, transcrevendo sonoramente os sons possíveis da imagem da floresta e o outro encarregou-se das colagens, também conforme os fragmentos visuais selecionados como referência. Esse grupo, responsável pela aplicação das colagens, por sua vez, se subdividiu em grupos menores, para dinamizar a proposta de criação de motivos diversos. Neste processo, algumas dificuldades organizacionais e práticas encontradas, como, por exemplo, recortar as figuras escolhidas, colar os grupos de imagens, interpretar os motivos novos, foram mediadas pelo educador, visando manter a coerência da proposta.

Organizaram-se, então, os dois grupos, um menor ao centro, e outro maior, ao redor, ambos sentados no chão. O grupo menor, definido por Grupo A, ficou encarregado de interpretar a sonoridade da floresta, criando, assim, a paisagem sonora, isto é, o suporte para a aplicação das colagens. No caso do segundo grupo, definido por Grupo B, foi delegado aos seus integrantes a tarefa de criarem as colagens motívicadas, formadas por sons que não fizessem parte da paisagem da floresta. Para amenizar a dificuldade encontrada nesta proposta das colagens o educador organizou subgrupos, com elementos do segundo grupo intercalados no grande círculo, os quais reproduziram conglomerados de sons em conjunto.

A duração da peça foi de cerca de 10 minutos, em um clima de significativa interação e motivação dos participantes.

#### **4.2.2 PONTO, LINHA E COISAS...**

## Preparação:

Algumas orientações, solicitadas pelo educador antes da aplicação da peça, foram importante para a organização metodológica do processo. Em diálogo entre o educador e o pesquisador a respeito da preparação da peça, foi assentido que, tomando-se o Diário de Sons como ponto de partida, seria possível classificar sons tipologicamente diversos, mantendo-se, neste caso, a referência semelhante. Por exemplo, numa temática ilustrativa acerca de trens de ferro e locomotivas, criaram-se: a) sons curtos (locomotiva), b) sons longos (ferro raspado), c) sons com maior presença harmônica (apitos e sinos), d) sons com maior presença de ruído (descarga de vapor), e) sons estáticos (ferro batido), f) sons móveis (deslocamento, batida nos trilhos). Logo, se obteria uma “paleta de sons” infinitamente variável podendo apresentar outras possibilidades de classificação sonora.

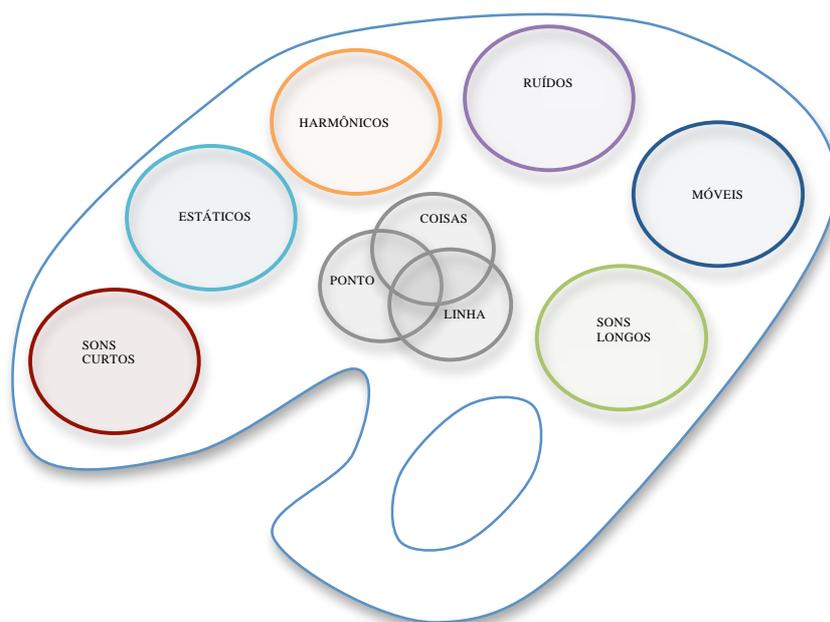


Figura 20: Exemplo de montagem da paleta coletada no Diário de Sons no contexto do timbre, espaço e gestos sonoros.

O plano era que o educador trabalharia com alunos de 2º e 3º anos escolares para a montagem da peça, seguindo a temática musical a ser “desenhada”, conforme as instruções do compositor, a qual poderia ser definida antes da escolha dos sons, ou a partir deles. Entretanto, deveriam ser seguidas as recomendações acerca da direcionalidade da composição, a qual propõe que os sons breves se adensem em sons

longos. À medida que se percebe mais claramente a natureza dos sons em jogo, é possível representar as características do que se conhece de sua fonte. Assim, pela recriação da sonoridade, pela reprodução mimética dos sons referenciais apresentados, forma-se um discurso de sentido musical, a partir de ações de contraposição, justaposição ou superposição de pontos, ou seja, pela direcionalidade, que causa a impressão de linhas ou traços gestuais sonoros, os quais, por sua vez, delineiam a projeção das imagens sonoras pelo jogo.

Outro aspecto discutido foi como definir o modo de execução dos sons escolhidos. Esclareceu-se que a reprodução poderia ser vocal, utilizar instrumentos ou, mesmo, aparatos improvisados na sala de aula, tais como mobília e materiais escolares. Neste passo, recomendou-se explorar a reprodução dos sons escolhidos coletivamente pela vivência e experimentação, fundamentais para a execução e para a sedimentação da classificação já realizada.

### **Vivência:**

Tomando a predisposição dos alunos aos desafios e aventuras do jogo, algo cotidiano e corriqueiro no ambiente escolar, sugeriu-se favorecer um espírito de coletividade e colaboração entre os alunos. Começou, assim, a “limpeza de ouvidos” e a percepção do meio sonoro que os cercava (SCHAFER, 1991, p. 67-117). Pelo processo de coleção sonora do Diário de Sons propôs-se a formação de grupos que, durante uma semana, juntassem em seus diários o máximo possível de sons interessantes. Estes sons foram classificados por suas características de representação referencial em “ponto” e “linha”. Por exemplo, um som de sirene representava um modelo de linha e um som de gota representava um ponto. Os sons trazidos que apresentassem discrepância em relação aos primeiros dois critérios seriam classificados em uma terceira categoria, denominada “coisas”. A escolha dos sons do diário sonoro ocorreu com os sons que demonstrassem três aspectos relevantes: a) riqueza/variedade sonora; b) relação entre os objetos sonoros e; c) viabilidade de reprodução sonora do registro (quase sempre verbal ou gráfico) dos sons coletados.

Denotada a dificuldade dos alunos em organizar individualmente conjuntos sonoros preferiu-se formar grupos. Desta forma, puderam, ao longo da semana juntar os sons coletados e realizar uma pré-seleção daqueles que iriam ser apresentados em sala. Esta iniciativa dos alunos foi importante para viabilizar a conclusão da primeira etapa da preparação da peça.

Após a apresentação de todos os diários sonoros na sala de aula, e eleito o grupo que colheu sons de maior interesse, os alunos puderam ainda permutar entre os grupos sons que fossem pertinentes ao contexto. Com esta atividade chegaram, portanto, a uma proposta temática: “desenhar” por meio de sons a paisagem da igreja que ficava atrás da escola. Sonoramente, a igreja era muito presente na vida daqueles alunos. Todos os eventos do bairro, os anúncios das atividades eclesiais, os sinos e a marcação da hora, interferiam no som local, pois, na verdade, a igreja dividia os muros com a escola e estava tão perto fisicamente, que foi representativa a quantidade de sons provenientes do seu ambiente, presentes nos Diários.

A ideia geral preliminar foi vivenciar e representar sonoramente os sons coletados: sino, batidas do relógio, música nos alto-falantes, voz dos anúncios, vozes dos fieis nos cultos e toda sorte de sons de pássaros, árvores, vento, dentre outros. Enquanto eram apresentados, sempre com os envolvidos dispostos em forma circular, os sons eram classificados e escritos em duas colunas: a) Ponto e, b) Linha. Nesta etapa, não apresentaram dificuldades maiores para os objetivos da proposta e os alunos, inclusive, demonstraram muito interesse e disposição para a atividade.

Posteriormente, divididos os alunos em dois grupos, iniciou-se a execução da proposta composicional de Ponto, Linha e Coisas... pelos sons pontilhistas do Grupo A, ao centro do grande círculo. Nos ensaios, sempre ocorria a intervenção do educador, para auxiliar no que fosse necessário e equilibrar a disposição dos sons durante o decurso temporal, pois os alunos tendiam a “atropelar” os sons dos outros, dificultando a percepção dos “pontos” sonoros. Tão logo estabilizou-se a ansiedade dos participantes, começaram a se delinear os pontos sonoros, até se transformarem em linhas, já fundidas aos sons do Grupo B. Progressivamente, as sonoridades dos dois grupos formaram a paisagem sonora da igreja idealizada por eles.

Nesta proposta, a duração da execução da peça foi de cerca de 6 minutos. As impressões colhidas das falas dos alunos participantes podem ser resumidas na demonstração de satisfação por revelarem sonoramente, por um trabalho cooperado, o ambiente cotidiano da igreja que fazia parte suas vidas.

#### **4.2.3 INVENÇÃO EM TRÊS INSTANTES: CREPÚSCULO, NOITE E AURORA**

##### **Preparação e vivência:**

Os alunos envolvidos na execução pertenciam às turmas de 4º e 5º anos, pelo caráter organizativo mais estrito da peça e a presença de um discurso elaborado por materiais sonoros menos concretos. No momento da preparação, foi sugerido que se proporcionassem aos alunos a experimentação e a prática da reprodução sonora dos elementos básicos da proposta, ou seja, eco, cânone e *loop*, para dotá-los de liberdade criativa durante o processo de execução.

Seguindo esta sugestão, os alunos foram intensamente estimulados a experienciar propostas que desenvolviam a criação de ecos, a compreensão e a prática de motivos canônicos e a composição de *loops* a partir de fragmentos sonoros diversos. Uma forma interessante utilizada para este fim foi o jogo de imitação, no qual propunha-se um ideia sonora, reproduzindo-a em som vocal, corporal ou instrumental, enquanto os demais a imitavam identicamente, como eco. Salientou-se que a ideia do eco implica em uma dinâmica do tipo decrescente (“EEko, EEko, EEku, Eku, Ek’, Ek, E’, E, ’ ...”), isto é, além das supressões fonéticas ocorre uma diminuição dinâmica de *ff* a *ppp*.

Nesta etapa o educador motivou os alunos a criarem brincadeiras sonoras com ecos, as quais exploravam a imitação estrita dos elementos sonoros, como timbres, dinâmica, altura, seguido de uma vasta variação possível daquele som. Não foram encontradas dificuldades nesta fase e quando chegaram a resultados satisfatórios para o

entendimento da primeira parte da peça, ou seja, a reprodução imitativa com variação dinâmica equilibrada dos ecos, partiram para a vivência dos cânones.

Para trabalhar os cânones, sugeriu-se demonstrar a proposta da caça (*caccia*), ou seja, uma linha que persegue outra de forma estrita. Da mesma forma, ouviu-se, no repertório geral, obras em cânone e com passagens em *fugato*, para familiarizar os executantes com o elemento em questão. Esta atividade demonstrou ser um exercício eficaz e esclarecedor. A partir desta ideia, foram ouvidas e cantadas diversas obras do repertório medieval e do cancionero infantil, que desenvolviam temáticas em cânones. O educador desenvolveu, também, a leitura de textos variados com certa defasagem, no início da leitura, para demonstrar que a ideia de cânone não precisava necessariamente estar atrelada somente à melodia do canto, mas poderia ser utilizada com outros materiais sonoros. Em seguida, os participantes passaram a criar motivos sonoros e colocá-los na forma de imitação em cânone, até a fixação completa da ideia.

Os alunos comentaram que após a prática da fala em cânone se sentiram mais confiantes e familiarizados com a ideia, pois nos durante exemplos musicais estavam mais preocupados em acertarem questões rítmicas e melódicas, para estar afinados, do que ouvir o processo canônico. Sobretudo, apenas após se sentirem seguros demonstraram interesse em criar motivos sonoros para a imitação.

Em um terceiro momento, com intervenção do pesquisador, o educador explicou e contextualizou o conceito de *loop*. Foi explicado aos alunos que poderiam explorar as características que fossem mais interessantes para cada um e mantê-las, pela reprodução mecânica, inclusive do tempo de pausas entre as repetições, preservando as mesmas características por um longo período de tempo. Para ajudar a exercitar as repetições utilizaram-se de um metrônomo, algumas vezes de um cronômetro ou, simplesmente, um relógio, como referência temporal. À medida que praticavam e criavam jogos espontâneos para as ideias em *loop*, a sensação temporal ficava mais presente. Essa atividade demandou um tempo mais longo e foi uma das atividades mais difíceis de serem realizadas, apesar de ter sido objetivamente compreendida por todos, desde a sua apresentação.

Para finalizar a preparação da peça, três participantes, de interesses criativos mais explícitos, foram convidados a inventar os solos. Eles foram incentivados a criar fragmentos diversificados e variados a partir dos interesses individuais, pela relação entre suas ideias e, posteriormente, pelo contexto sonoro do grupo como um todo.

Após alguns ensaios, elegeram uma célula de som vocal, que foi utilizada na execução final. Foram divididos os grupos e seus integrantes experimentaram realizar o encadeamento das partes da composição. Desenvolveram-se os ecos, transformados, logo após em cânones e, posteriormente, em *loops* com as intervenções dos solistas. Ao perceberem o discurso musical proposto e a formação de uma massa sonora consistente, partindo de uma única célula, o interesse dos alunos aumentou e a concentração para a realização colaborou bastante com o resultado.

Esta execução da peça ocorreu, a pedido dos alunos, no horário do intervalo, no pátio da escola, depois de algumas semanas de estudo da peça. A execução realizada durou cerca de 8 minutos.

#### **4.2.4 PEQUENO NASCER, GRANDE MORRER...**

##### **Adaptação e histórico da aplicação:**

A pedido do educador decidiu-se que para ser viável e adequada ao contexto da viabilidade da escola, a peça *Pequeno nascer, grande morrer...* precisaria ser adaptada da seguinte forma:

1) Aboliu-se o uso de todo aparato de sonorização do áudio, isto é, microfones, alto-falantes, mesa de som e, enfim, o *tape*.

2) Suprimiu-se da partitura a seção eletroacústica que vai dos 3' aos 4'30'', mantendo-se, porém, um *continuum* de *glissandi* vocais que se iniciam em 2' e seguem até o final.

3) Com a supressão da parte eletroacústica, a peça passou a durar 3'30 em vez de 5'; além disso, foi sugerido pelo compositor, também, o abandono do cronômetro como marcador do tempo, propiciando, assim, uma flexibilidade maior na duração dos eventos. Sem o cronômetro, o tempo passou a ser dosado pelo educador que assumiu a regência da peça.

Para atender às instruções mais próximas das originais contidas na peça, optou-se por realizá-la com o coral da escola, ou seja, alunos de várias turmas simultaneamente. O coral era formado por um número reduzido de alunos que participavam da atividade musical em período extraescolar. O grupo era composto por 12 pessoas, que, para a execução dessa obra, foram distribuídas em três grupos, como previsto na partitura original, dobrando, portanto, o número de participantes dos grupos I e III.

Durante a preparação da peça, o educador e regente do coro contou com o auxílio do compositor para explicar a ideia composicional e o contexto da sonoridade, criada a partir do poema *Pequeno nascer, grande morrer...* Notou-se que, no início, os grupo de alunos sentiu-se inseguro, principalmente por estarem acostumados a cantar obras com melodias bem definidas e textos com maior sentido descritivo, como no caso das canções tradicionais ou populares que formavam seu repertório, o que mostrou a necessidade de um trabalho de preparação para o tipo de repertório a ser aprendido e executado por eles. Para aproximar os participantes da sonoridade esperada na peça, foi realizada a audição de excertos de algumas obras eletroacústicas e instrumentais: *Fontana MIX* (John Cage), *Lux Aeterna* (Gyorgy Ligeti), *Stimmung* (Karlheinz Stckhausen), *Visage* (Luciano Bérió) e excertos de *Forêt Profonde* (Francis Dhomont). Após a audição, os alunos se mostraram intrigados e curiosos, pois comentaram que aquela sonoridade era muito diferente do que eles estavam habituados a ouvir como música. No entanto, perguntaram por várias vezes como eram “feitos” aqueles sons e se eram mesmo realizados pela voz humana. Ao ser explicado, em linhas gerais, o processo composicional dos compositores daquelas obras os alunos demonstraram empreender uma nova dimensão para o contexto da peça a ser estudada.

O trabalho sobre a sonoridade indicada na partitura ocorreu com sua leitura atenta. Exploraram-se os sons do fonema [p] e seus aspectos percussivos pela emissão de sons curtos, secos e sem altura definida. Foi explicado que ali “morava” o embrião que daria

origem a palavra, o verbo, da expressão “pequeno nascer”, o nascimento do evento sonoro, que, figurativamente, representava o nascer de uma vida.

A liberdade do tempo, pela exclusão do uso do cronômetro, foi fundamental para o desenvolvimento da peça naquele contexto. Seguiu-se, no entanto, o ensejo do próprio adensamento, aumento de intensidade dado pelo acúmulo dos eventos e ampliação dos sons, que deixam o limite do fonema para formar sílabas e palavras. À medida que a densificação tornava-se aparente, os sons sustentados prescritos na partitura, uma massa com maior presença harmônica foi se formando, delineando um *cluster* involuntariamente bem definido. Esta sonoridade os agradou substancialmente.

Os cantores foram convidados a praticar alguns *glissandi* a partir dos *clusters*, formados pela superposição de sons vocais, na parte intermediária da peça. Utilizando-se de gestos ascendentes e descendentes, o regente conduziu o exercício até conseguir um resultado satisfatório. Este processo foi bastante demorado, principalmente para conseguir-se uma massa sonora contínua, conjugada com a entoação estendida das palavras no tempo, partindo-se de uma espécie de cânone proveniente de cada grupo, até serem sobrepostos. Após ter-se cuidado da sonoridade global da peça, os elementos intrínsecos foram explorados e trabalhados pelo grupo por um longo tempo.

Na parte final, foi comentada com os alunos a importância da metáfora proposta pelo texto “grande morrer...”, ou seja, a grande massa sonora alcançada pela densidade dos *clusters* deveria se rarefazer, enquanto o poema seria recitado em sua integralidade, por um dos executantes.

Após esse trabalho, realizou-se uma apresentação na escola para alunos das turmas de 1º ao 3º ano escolar, em período de contra turno dos participantes, no horário em que se davam os ensaios do coro. Os participantes comentaram que resultado foi tão desafiador e positivo, que planejaram trabalhar a peça ao longo do ano letivo para ser incorporada ao repertório do grupo.

#### **4.2.5 O REGENTE SEM ORQUESTRA**

##### **Preparação e vivência:**

Para a execução desta proposta, elegeu-se uma turma de alunos do 5º ano. Ao ser a classe questionada a respeito do silêncio, a maior parte dos alunos o descreveu como inexistente na escola; pelo contrário, apontaram o alto nível de ruído contínuo existente naquele espaço. Os alunos comentaram acerca da dificuldade de concentração que encontravam para realizar as atividades cotidianas, devido à falta de silêncio no ambiente. Entretanto, a discussão proposta pela peça *O regente sem orquestra* pretendeu ir além do silêncio funcional do ambiente, mas incitou o pensar a respeito de como os alunos escutavam e abstraíam os sons do seu meio.

Para aproximar os participantes do contexto da peça tomou-se emprestado o exercício criado por Schafer, constante de seu livro *O ouvido pensante* (1991, p. 72-73). Esta atividade se desenvolveu com o grupo sentado em posição de círculo e em silêncio total, enquanto se passava uma folha de papel de mão em mão. À medida que a folha de papel circulava, o educador indicava aos alunos que deveriam escutar o silêncio. Algumas questões foram colocadas posteriormente: “O que ocorreu? Existe silêncio absoluto? Quando há som e silêncio? Quando começa e termina o silêncio? O silêncio está no som, ou o som está no silêncio? Que cor tem o silêncio? O silêncio é a morte ou o nascimento do som?”.

Com este exercício de Schafer, tinha-se como primeiro objetivo chamar atenção para a capacidade de escuta dos ouvintes. Posteriormente, os alunos foram convidados a perceber os sons externos e os internos à sala. Por fim, deviam ouvir seus próprios sons. Estrategicamente, também foram colocados trechos de gravações musicais de diversos gêneros em espaços diversos da escola, enquanto os alunos realizavam a atividade de preparação para a execução da proposta. Foi intenção não questioná-los verbalmente a respeito do que ouviam ou pensavam durante a atividade, pois isto ocorreria em outras aulas, nas quais se aplicariam outros exercícios de propostas apresentadas no livro *Educação Sonora* de R. M. Schafer (2009).

Depois de algum tempo de vivência prática acerca do conceito de silêncio, o grupo foi convidado a seguir a partitura de referência para a realização da proposta. Além das instruções contidas na partitura, apenas foram dadas algumas informações acerca do símbolo do infinito, para atender à curiosidade de um grupo de alunos, que manifestou interesse por esse símbolo.



Figura 21: Áudio-partitura, realizada pelos alunos a partir da experiência de *O Regente sem Orquestra*.

Os alunos, depois de preparados, permaneceram em silêncio total na sala, pelos 3 minutos previstos. Como a ideia da proposta foi não verbalizar muito a experiência, para concluir, os participantes representaram graficamente a “orquestra da natureza” regida pelo silêncio, por meio de uma áudio-partitura elaborada coletivamente.

#### 4.2.6 CONSIDERAÇÕES

As experiências vividas pelos educadores e alunos acerca da reflexão e prática do Ciclo Pedagógico possibilitou observar que, apesar de já terem aulas de música na escola, este tipo de repertório estava distante do seu universo de relações. Estas experiências se mostraram com frescor de novidade no desdobramento de cada etapa. Ao final das aplicações, os educadores foram arguidos a respeito de seu envolvimento e suas expectativas, desde as Oficinas de Formação, e algumas considerações puderam ser salientadas.

Em primeira instância, via de regra, admitiram não gostarem e não terem tido contato anterior com este tipo de repertório. Entretanto, pela apresentação contextualizada, feita anteriormente pelo pesquisador, criaram certa curiosidade que se revelou como motivação durante processo de desenvolvimento prático do Ciclo. Os educadores admitiram interesse pedagógico pelas abordagens e procedimentos

vivenciados. Contudo, muitos deles ainda se sentiram frágeis em sua formação para assumirem propostas alternativas em suas salas, tendo sido importante a participação do pesquisador no processo.

Quanto à preparação e desenvolvimento direto do Ciclo Pedagógico com os alunos, comentaram que foi uma experiência didática diferente. Habitualmente, o manejo das ferramentas didáticas para o repertório tradicional os fazia se sentirem mais confortáveis, enquanto a aventura em uma música nova os colocaram em desafio. Porém, relataram também que descobriram novas ferramentas educacionais estudando a própria obra, em suas partituras, bem como as instruções ou indicações dadas pelo autor.

Como o Ciclo Pedagógico foi elaborado pensando-se em uma aplicação gradativa seguindo o avanço dos anos escolares, isto é, as primeiras peças são mais adequadas aos anos iniciais, enquanto as últimas são voltadas para os alunos maiores, puderam ser anotadas algumas dificuldades e interesses em relação aos alunos. De pronto, comentaram que eles estranharam, mas gostaram do novo repertório e do novo modo de aplicação das aulas. Ressaltaram que este repertório era difícil e que não estavam inicialmente inclinados às suas sonoridades, mas que, ao vivenciarem um pouco estas impressões, mudaram de opinião. No processo, sentiram que precisavam de mais tempo do que o habitual para assimilá-lo e que esse tipo de proposta demandava muita concentração para sua realização.

Alguns disseram que sentiram falta de melodias e do ritmo, conhecidos do repertório que sempre trabalhavam, e que sem esta referência, muitas vezes, se sentiam “perdidos”. Outros apontavam ser difícil pronunciar palavras de outro idioma ou de transcreverem ideias em sons. No entanto, diversos alunos se sentiam muito à vontade em desempenhar as atividades de escuta e reprodução dos sons do ambiente, apesar de demonstrarem timidez diante da turma. Desta mesma forma, reportaram que estavam sempre dispostos, e gostavam de enfrentar desafios, aprender novos jogos e inventarem coisas, pois isto os preparava para a qualquer situação da vida. Gostaram da organização em círculo e da interação entre eles solicitada por algumas peças. Em suma, sentiram prazer em participarem das atividades de preparação e realização das peças, concluindo que por aquelas experiências estavam “escutando mais”.

## ***CONCLUSÃO***

Revelou-se fundamental para a composição desta tese a oportunidade de aproximação do pesquisador com o Programa Música na Escola, principalmente, por ter feito parte do quadro de educadores da Secretaria de Educação do Município de Pouso Alegre e atuar, conjuntamente com a coordenação, no âmbito da capacitação e avaliação docente. Somando-se esta oportunidade à dissertação de Mestrado, realizada anteriormente, instaurou-se o ensejo necessário para motivar o desenvolvimento da pesquisa que resultou no presente trabalho.

Em linhas gerais, a abordagem inicial se ateve ao levantamento de como este programa se organizava e se colocava nas escolas da rede regular de ensino. Foi observado que o Programa é resultado da ação de políticas públicas desenvolvida no local a partir da demanda do ensino de música nas escolas regulares e se institucionalizou no ano de 2005. Também foi notório, no processo de criação do Programa, a grande influência das ações já iniciadas pelo Governo do Estado de Minas Gerais através da Secretaria Estadual de Educação, conjuntamente com os conservatórios mineiros, desde 2001. Soube-se que diversos educadores do atual Programa atuaram no Projeto Música na Escola do Conservatório “Juscelino Kubitschek de Oliveira”, inclusive sua coordenadora fundadora, o que explicitou a existência de um elo bastante consistente.

Nessa conjuntura, nota-se que as atividades desenvolvidas nas escolas da Rede Regular de Ensino do Município são geridas pela Seção de Artes e Música e conduzidas por um Núcleo Docente Estruturante. O processo de realização das aulas de música demonstrou buscar respaldo em diversos autores da Educação Musical da atualidade. Este processo está fundamentado metodologicamente nas reuniões pedagógicas da Seção de Artes e Música e ocorre em sala de aula a partir de materiais de referência criados pelos próprios educadores. Sublinha-se que a atuação destes educadores visa à promoção da formação pessoal, musical e social da comunidade escolar que, por sua vez, interage com a comunidade externa, em favor da integração cultural de seus membros e do conhecimento como um todo, sendo este, grosso modo, o objetivo principal do Programa.

Ao tomar conhecimento do perfil do Programa, percebeu-se que esse tipo de organização, a qual possibilita o amplo acesso da população escolar ao ensino musical,

tem méritos significativos, pois se adiantou, em tempo e espaço à legislação que passou a vigorar a partir de agosto de 2011 (Lei 11.769/08). Somada à iniciativa do Governo de Minas Gerais com os Projetos “Música na Escola”, desde 2001, coloca a população escolar mineira à frente de outros estados no que se refere à implantação do ensino de música em escolas públicas. Contudo, por mais significativas que sejam, constatou-se que as práticas ali empregadas não acolhiam, em nenhum dos seus segmentos, o repertório da música contemporânea. Isto demonstrou ser um reflexo da atuação dos educadores, pois, tampouco estes não apresentavam base e conhecimento específicos que favorecessem a abordagem deste repertório.

A partir desta constatação, tornou-se saliente a preocupação do pesquisador em relação à necessidade de oferecer meios de acesso à música e ao pensamento musical da atualidade para estes educadores e seus alunos. Ou seja, sabendo-se desta lacuna no ensino da música no ambiente escolar, o que também ocorre nas escolas especializadas em música, propôs-se desenvolver com os educadores jogos educacionais criativos, pelos quais se valorizasse a escuta do repertório tradicional, ao mesmo tempo que se incluíssem peças de repertório de linhas composicionais contemporâneas. Desse modo, ocorreram as Oficinas de Formação, que consistiram em encontros regulares entre os educadores e o pesquisador para estudarem, refletirem e vivenciarem propostas e formas de abordagens de um repertório alternativo que preenchesse a ausência detectada.

Nas Oficinas de Formação iniciou-se uma avaliação crítica do Programa, que passou para uma fase de vivência, discussão e elaboração de estratégias, com o intuito de ampliar os conteúdos desenvolvidos, o repertório musical e, também, o repertório pedagógico. Ressalta-se que, por mais receosos que alguns dos educadores estivessem inicialmente, em seu conjunto, todos demonstraram estar receptivos àquelas práticas, dentro do contexto educacional da escola regular.

Ao serem apresentadas algumas abordagens e técnicas contemporâneas aos envolvidos, pelo exercício de vivência e escuta intensa, para que pudessem apreciar a escola como ambiente rico e propício ao ensino musical, surgiram reflexões significativas acerca de como este repertório poderia se mostrar disponível e acessível aos alunos, no cotidiano de seu trabalho. Logo, partindo-se deste interesse despertado

nos educadores, foram desenvolvidas diversas atividades e reflexões, que ajudaram a alinhar suas práticas de procedimentos didático-pedagógicos com propostas ligadas à nova música. Tais procedimentos foram pautados no âmbito do estudo das propostas dos compositores-educadores, ou seja, procedimentos em que se privilegiaram a criação, a escuta ativa e a ênfase no som para um desenvolvimento musical criativo em sala de aula onde pode-se incluir também o repertório da música tradicional.

Após haver estimulado o interesse dos educadores pela produção musical mais recente, durante o processo do trabalho desenvolvido nas Oficinas, o pesquisador os levou a trabalhar ações que incluíssem esse repertório em suas experiências docentes nas escolas. Observou-se que, com essa experiência, ocorreu uma mudança na postura educacional de alguns educadores, que passaram a concentrar seus objetivos pedagógicos no ouvir-fazer e na escuta-criação. Com efeito, puderam se aperceber que podiam desenvolver um rico trabalho com os alunos, apenas adotando um novo olhar e novos ouvidos em sua atuação docente. Neste contexto, atentaram, também, para o fato de que há uma preocupação do Programa Música na Escola de Pouso Alegre em se afinar com o momento atual, pela iminente necessidade de se fortalecer a educação musical a partir das suas bases. Ressaltaram, principalmente, o ocorrido a partir da aprovação da Lei 11.769/08, que traz a música para a escola depois de uma ausência quase completa de mais de quarenta anos: o fato de o Programa ter garantido o acesso da população escolar à música desde antes de 2005, como ação de política pública instituída.

Se, por um lado, o desenvolvimento das Oficinas confirmou que existe carência de subsídios para a apreciação e a realização do repertório contemporâneo nos ambientes estudantis, principalmente pelo desinteresse de muitos compositores em oferecer diálogo entre sua obra e seu público, por outro lado, pôde-se vislumbrar, nas propostas apresentadas durante a pesquisa, uma gama de possibilidades infindáveis, que facilitariam a assimilação das estruturas musicais e introduziriam a escola na prática deste repertório. Foi neste sentido que, pela demanda dos educadores, o pesquisador ofertou uma proposta composicional criativa, ou seja, o Ciclo Pedagógico, um conjunto de propostas especialmente elaboradas para introduzir vivências composicionais na

escola, contextualizadas e fundamentadas nas suas experiências de formação e de estudos no campo da composição musical de linhas contemporâneas.

A aplicação prática do Ciclo Pedagógico nas escolas inicialmente contempladas deu oportunidade para reflexões acerca da conduta do educador perante abordagens do repertório contemporâneo, mudando, por várias vezes, o *modus operandi* das aulas de música ofertada na escola. Sabe-se que, apesar de terem recebido democraticamente a oportunidade de participar das Oficinas de Formação, nem todos os educadores se sentiram confortáveis em dar continuidade àquele conteúdo em suas aulas. No entanto, os participantes da aplicação do Ciclo experimentaram oportunamente uma significativa transformação em suas ideias acerca de como se pode dar uma aula de música. No decorrer do desenvolvimento das peças, no estudo das propostas, na definição de metodologias de aplicação, nos diálogos com o pesquisador, desde as Oficinas de Formação, e posteriormente com os alunos, alguns dos educadores se motivaram a buscar subsídios didáticos que antes não eram sequer cogitados, inclusive para o repertório tradicionalmente utilizado.

Percebeu-se que a idealização composicional, a qual previa um desenvolvimento lógico que parte do concreto-sonoro ao abstrato-conceitual, teve um efeito pertinente ao grupo de turmas escolhidas para a prática no período de aplicação. Os alunos contemplados tiveram respostas favoráveis durante o trabalho em classe. Nos primeiros anos, não se encontraram maiores dificuldades de entendimento e realização das peças apresentadas a eles. Quando algum problema se mostrava, este logo podia ser sanado pela intervenção do educador. Do mesmo modo, o entendimento e comprometimento dos educadores envolvidos demonstraram que, com acesso à formação adequada, não pareceu difícil assumirem novas ideias. Para os alunos mais avançados, devido ao maior grau de dificuldade das propostas que os contemplaram, exigiu-se mais desenvoltura e dinâmica de todos, porém, as possibilidades de adequação, já previstas na composição, se fizeram presentes quando necessárias.

Considerou-se que a avaliação do Ciclo Pedagógico aqui relatada referiu-se a uma primeira aplicação, com acompanhamento do compositor, para educadores que receberam substratos circunstanciados a respeito do repertório em que se enquadra o

Ciclo Pedagógico. Contudo, o caráter desta obra didática, por conter, em si, latentes, os elementos necessários para isso, permite que seja conduzida por qualquer educador que tenha disposição e interesse pelas propostas que evocam o senso criativo dos alunos. Destaca-se também que, em sua concepção, a experiência decorrente do processo de vivência e preparação é ainda mais relevante do que o resultado artístico das peças. Sobretudo, as peças podem, e devem, ser adaptadas às condições de viabilidade e possibilidades para sua realização.

Por fim, acredita-se que os envolvidos com o Programa Música na Escola demonstraram grande capacidade de assimilação dos conceitos estudados, das novas abordagens decorrentes de lastro educacional-composicional para um repertório alternativo diverso daquele por eles usualmente utilizado. Em suma, por saberem 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. Espera-se, também, que o ensejo do Programa Música na Escola de Pouso Alegre, representado por esta tese, fomente demandas motivadoras para compositores, educadores e alunos acolherem em seu cotidiano esse repertório no ensino básico da música. Salienta-se que, o trabalho aqui desenvolvido apresenta características que o aproximam dos educadores musicais da chamada segunda geração e pode contribuir para aproximação de outros compositores ao meio educacional. Fica aqui, pois, uma pequena contribuição do pesquisador que pretendeu unir sua formação de compositor à educação, abrindo acesso de alunos e professores a algumas possibilidades de escuta e realização de música alinhada à estética contemporânea.

## ***REFERÊNCIAS***

BAYLE, François, *Musique Acousmatique, propositions...positions*, Buchet/Chastel, Bibliothèque de Recherche Musicale, Paris, 1993.

BORGES, Alvaro Henrique Borges. *Abordagens Criativas: possibilidades para o ensino/aprendizagem da música contemporânea*. [Dissertação de Mestrado]. São Paulo: Instituto de Artes da UNESP, 2008.

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.

DAHLHAUS, Karl & EGGBRECHT, H.H. *Che Cos'è la Musica?* Bologna: Mulino, 1998.

FONTEERRADA, Marisa Trench de Oliveira. *De tramas e fios: um ensaio sobre música e educação*. - 2.Ed. - São Paulo: Editora UNESP; Rio de Janeiro, FUNARTE, 2008.

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

KATER, Carlos. *Música viva e H. J. Koellreutter: movimentos em direção à modernidade*. São Paulo: Editora: Através, 2001.

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

MOREIRA, Ruth Sara de O. *A oficina de música na escola de tempo integral: um estudo na Rede Municipal de Goiânia*. [Dissertação de Mestrado]. Goiânia: Escola de Música e Artes Cênicas da UFG, 2013.

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

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

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

- ROSSING, Thomas. The science of sound. Univ. Illinois: Ed. Addison-Wesley, 1990
- SCHAEFFER, Pierre. Traité des objets musicaux. [Nouvelle Édition]. Paris: Éditions du Seuil, 1998.
- SCHAFER, Raymond Murray. O ouvido pensante. S. Paulo: Editora UNESP, 1991.
- \_\_\_\_\_. Educação Sonora: 100 exercícios de escuta e criação de sons. Tradução de Marisa Fonterrada. 2ª Ed. São Paulo: Melhoramento, 2009.
- \_\_\_\_\_. A Afinação do Mundo. Tradução de Marisa 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. São Paulo: Editora UNESP, Rio de Janeiro: FUNARTE, 2008.

## **BIBLIOGRAFIA CONSULTADA**

- BERIO, Luciano; DALMONT, Rossana. Entrevista sobre a música contemporânea. Tradução de Álvaro Lorencini e Letizia Zini Nunes. São Paulo: Civilização Brasileira, 1981.
- DAHLHAUS, Karl. Essais sur la Nouvelle Musique. Genève: Contrechamps, 2004.
- DEMO, Pedro. 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.
- EIMERT, Herbert. Qué es la Música Electrónica? Buenos Aires: Nueva Visión, 1973.
- PIANA, Giovanni. A Filosofia da Música. Bauru: EDUSC, 2001.

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

SMALLEY, Denis. Spectromorphology: explaining sound-shapes. Cambridge University Press: Organized Sound, vol.2: p.106-126, 1997.

## **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.

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].

SEÇÃO DE ARTES E MÚSICA. Programa Música na Escola. Gestão de 2005-20011, [s.n].

\_\_\_\_\_, Planos de Curso. Gestão 2005-2011, [s.n].

### **PARTITURAS**

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

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

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

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

## **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: 10/04/2010

<http://www.abem-educmed.org.br/> Acesso em: 02/05/2010

<http://www.anppom.com.br/anais.php> Acesso em: 15/05/2010

<http://mediatheque.ircam.fr/> Acesso em: 10/07/2010

<http://www.patria.org/> Acesso em: 25/10/2011

***ANEXO***

## “Seminário Global de Salzburgo

### O Valor da Música: O Direito de Tocar

O Seminário Global de Salzburg, sobre *O Poder Transformador da Música*, acredita que a música é comprovadamente uma porta de entrada para a cidadania, para o desenvolvimento pessoal e para o bem-estar. Apenas através de uma ação urgente e sustentada podemos promover uma nova geração energizada, comprometida, auto-consciente, criativa e de membros produtivos na sociedade.

A inspiração e as recompensas desencadeadas pela música são benefícios universais que devem estar disponíveis a todos como um direito humano. Todas as crianças, desde a mais tenra idade, devem ter a oportunidade de:

- Libertar sua criatividade musical,
- Realizar suas potencialidades musicais,
- Desenvolver competências musicais,
- Brilhar por suas realizações musicais,
- Conhecer importantes músicas de todas as culturas, e
- Compartilhar suas habilidades de criatividade recém-descobertas, trabalho em equipe, empatia, e disciplina.

Fornecer estas oportunidades, deve ser responsabilidade da sociedade, apoiada pelo sistema de ensino, pelas organizações de artes, mídias e por organismos de financiamento, trabalhando juntos para este fim.

Existem necessidades vitais para:

- A educação musical para todos desde a mais tenra idade assistidas por professores experientes,
- Acesso barato à formação em todos os níveis de habilidade,
- Comunidades de apoio que fomentem as crianças, independentemente de sua origem - geográficas, socioeconômicas, cultural,
- Recursos financeiros sustentáveis de apoio confiáveis, e
- Meios de buscar a excelência.

Existem excelentes modelos de práticas em todo o mundo que mostram como isso pode ser alcançado.

O futuro da educação musical está em risco. Nossa juventude merece um compromisso imediato com a música como parte central do currículo escolar. Deve haver financiamentos de programas de música para jovens como parte de uma sociedade saudável e diversificada. Apelamos a todos os governos, políticos, agências internacionais, educadores, financiadores, e cidadãos, para:

- Afirmar o lugar essencial da música nas escolas,
- Apoiar o desenvolvimento de novos caminhos para o talento musical jovem,
- Assegurar que as organizações que oferecem estas oportunidades para os jovens e sejam sustentáveis e desenvolvidas, e
- Promover a coordenação entre agências de apoio públicas e privadas.”

(SALZBURG GLOBAL SEMINAR 479 on APRIL 5, 2011: <http://www.SalzburgGlobal.org/go/479>)

(Tradução: Alvaro Borges, 2013)