



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA**

MARIA CONSIGLIA RAPHAELA CARROZZO LATORRE

**SONORIDADES MÚLTIPLAS:
PRÁTICAS CRIATIVAS E INTERAÇÕES POÉTICO-ESTÉTICAS PARA UMA
EDUCAÇÃO SONORO-MUSICAL NA CONTEMPORANEIDADE**

**FORTALEZA
2014**

MARIA CONSIGLIA RAPHAELA CARROZZO LATORRE

**SONORIDADES MÚLTIPLAS:
PRÁTICAS CRIATIVAS E INTERAÇÕES POÉTICO-ESTÉTICAS PARA UMA
EDUCAÇÃO SONORO-MUSICAL NA CONTEMPORANEIDADE**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial para obtenção do Título de Doutora em Educação.

Área de Concentração: Educação, Currículo e Ensino

Orientador: Prof. Dr. Luiz Botelho Albuquerque

**FORTALEZA
2014**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal do Ceará
Biblioteca de Ciências Humanas

-
- L383s Latorre, Maria Consiglia Raphaela Carrozzo.
Sonoridades múltiplas : práticas criativas e interações poético-estéticas para uma educação sonoro-musical na contemporaneidade / Maria Consiglia Raphaela Carrozzo Latorre. – 2014.
222 f. : il. color., enc. ; 30 cm.
- Tese (doutorado) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Fortaleza, 2014.
Área de Concentração: Educação, currículo e ensino.
Orientação: Prof. Dr. Luiz Botelho Albuquerque.
- 1.Música – Instrução e estudo – Fortaleza(CE). 2.Professores de música – Formação – Fortaleza(CE). 3.Abordagem interdisciplinar do conhecimento na educação. 4.Desempenho(Arte).
I. Título.

MARIA CONSIGLIA RAPHAELA CARROZZO LATORRE

**SONORIDADES MÚLTIPLAS:
PRÁTICAS CRIATIVAS E INTERAÇÕES POÉTICO-ESTÉTICAS PARA UMA
EDUCAÇÃO SONORO-MUSICAL NA CONTEMPORANEIDADE**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial para obtenção do Título de Doutora em Educação. Área de Concentração: Educação, Currículo e Ensino

Aprovada em 21 / fevereiro / 2014

BANCA EXAMINADORA

Prof Dr Luiz Botelho Albuquerque (Orientador)
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Profa Dra Ana Maria Iorio Dias
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof Dr Elvis de Azevedo Matos
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Profa Dra Marisa Trench de Oliveira Fonterrada
Universidade Estadual de São Paulo (UNESP)

Profa Dra Helena Maria Ferreira Rodrigues da Silva
Universidade Nova de Lisboa (UNL)

Aos meus pais Carlos e Lucy Anna,
educadores apaixonados
e meus eternos amores

Ao meu companheiro Dilmar,
perene inspiração da poética e estética
da minha existência

*Em qualquer circunstância, deve-se lembrar que
só quando a arte é realizada criativamente
terá o valor de desenvolver a função pensante do indivíduo.
[O aluno deve] criar seus sons, [...] descobrir o que está por detrás das notas,
o que aliás lhe seria totalmente normal, vista sua natural curiosidade
para saber o que existe por trás das aparências do mundo.
Conrado Silva, in memoriam*

*Estamos entrando em uma nova era da educação,
que é programada para a descoberta e não para a instrução.
Marshall Macluhan*

Agradecimentos

Ao meu orientador, prof. Luiz Botelho, pela sua atenção no acompanhamento da construção desta tese e pela bela entrevista esclarecedora da suas vivências em Brasília por ocasião da implantação das Oficinas de Música, trazendo importantes subsídios para minha pesquisa.

À sempre orientadora e grande amiga Marisa Fonterrada que me acompanha em largo tempo de meu percurso, responsável por muito da reflexão que apresento nesta tese, sobretudo pela sua dedicação a algo que também acredito - a expansão de nossas consciências, via uma formação problematizadora em que a arte musical tem lugar de destaque.

Aos queridos e dedicados participantes da pesquisa-ação, intérpretes/investigadores dos grupos de pesquisa *Poéticas e Estéticas das Artes e Sonoridades múltiplas* e aos alunos de disciplinas do ICA, coparticipes deste processo investigativo, parceiros diretos e responsáveis pela construção da tese.

Aos colegas, Elvis Matos e Ana Iório, sempre disponíveis com suas reflexões e questionamentos e que me fizeram avançar na pesquisa, parceiros na empreitada em prol de uma educação plena de afetividade estimuladora da criatividade humana.

À querida professora Maria João Serrão, que acolheu generosamente meu projeto de doutorado sanduíche, em Portugal, com quem muito aprendi sobre a poética e estética da voz contemporânea, em encontros aquecidos pela sua inigualável sopa portuguesa.

Às minhas mais novas amigas de infância portuguesas, Maria Repas e Elza Braga e à minha irmã do além-mar Sara Belo, bem como ao professor José Pedro Caiado, com os quais tive oportunidades privilegiadas de trocar experiências, e devolver a acolhida generosa e carinhosa, colaborando em suas pesquisas e disciplinas ministradas na Escola Superior de Teatro e Cinema de Lisboa.

À querida amiga e parceira, Helena Rodrigues que, tocada por algum anjo inspirador, junto com seu irmão, o compositor/educador Paulo Rodrigues, me colocou em contato com uma extraordinária experiência, o projeto *Opus tutti*, onde pude aprender muito e exercitar um pouco de minhas vivências em práticas criativas. Agradecimento extensivo a todos os amigos participantes do projeto.

À amiga Teca Alencar de Brito, pelo alegre reencontro motivado por esta tese sob a benção do mestre Koellreutter.

Às amigas e parceiras Shirley Martins, Cristiana Parente, Juliana Rangel e seu companheiro Hector Briones, colegas do ICA, meus interlocutores diretos e minha primeira instância de realização das interações poético-estéticas, razão de ser de nossas práticas artístico-pedagógicas.

Aos irmãos Carlos, João e Maria do Carmo, à sobrinha Lucy Anna e à cunhada Acacia Gentile, representando a família expandida, bem como à irmã de coração Angela Pinheiro que sempre acreditaram nas coisas que faço no campo da arte e do ensino musical e torceram pela realização deste momento em que celebro o encerramento de um importante ciclo de minha vida, para um novo recomeço...

Ao casal amigo Ermengarda e Eudoro Santana, extensivo a toda família Miranda Santana - Maria, João, Luciana e Tiago, pela generosidade acolhedora de seu aconchegante sítio, preñado de sonoridades inspiradoras para meditar sobre tantos sons encerrados no silêncio serrano, onde iniciei a redação desta tese.

Ao querido amigo João Luiz Matias, profissional competente, sempre solícito e carinhoso para atender no seu pronto-socorro de emergências relacionadas à formatação da tese.

À CAPES, entidade governamental fomentadora de meu estágio doutoral em Portugal, viabilizando todas as oportunidades de aprendizagem e troca de experiências com diversos profissionais da área da educação musical, bem como com profissionais e alunos de outras áreas do universo da cultura e das artes da Europa.

Aos funcionários do ICA e do Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira da UFC que forneceram todo o apoio logístico para a construção e elaboração desta tese.

A todos meus queridos amigos que de diversas formas acompanharam essa longa jornada.

RESUMO

Esta tese estuda a qualidade formativa dos processos criativos e improvisação livre, mediante interações poético-estéticas (a partir da concepção grega) em práticas artístico-pedagógicas, voltados para a educação sonoro-musical contemporânea, em sintonia com práticas musicais desta mesma contemporaneidade. Subsidiada pelo suporte teórico-metodológico de um grupo de autores, decisivos em minha formação como artista-docente, trata-se de propostas cruciais para o desenvolvimento do potencial inventivo de pessoas envolvidas em situações de ensino/aprendizagem participativas. Seu escopo maior é investigar o alcance qualitativos de tais propostas, à luz dos novos paradigmas do conhecimento, com alunos de Licenciatura em Música, Teatro e Dança, e do Bacharelado em Cinema/Audiovisual do ICA da UFC. Visa-se, com isso, ao desenvolvimento individual e coletivo do potencial perceptivo e expressivo desses artistas/educadores em formação, via saberes produzidos de modo interativo por ações empreendidas em ateliers/laboratórios e performances públicas, assim como suas ressonâncias multiplicadoras em outras situações de ensino/aprendizagem e projetos artísticos. Em seus três capítulos, a tese analisa: a) os autores H.-J. Koellreutter, Conrado Silva, Murray Schafer e Chefa Alonso, com seus interlocutores brasileiros como Teca A. de Brito (Koellreutter), Luiz Botelho Albuquerque (Silva) e Marisa Fonterrada (Schafer), bem como Paulo Freire, cujas vidas e produções intelectuais testemunham, com seus aportes específicos, intensa dedicação a uma educação inovadora, além de partilhar objetivos formativos comuns como autonomia, criatividade, criticidade, dialogicidade e interatividade entre as linguagens; b) o diálogo destes autores com outros dedicados ao estudo das grandes mudanças do pensamento contemporâneo com fortes ressonâncias em várias áreas, fazendo emergir novos paradigmas para afirmar o ato cognitivo como processo, a criatividade como excelência pedagógica e a metodologia da pesquisa-ação como imperativo ditado pela articulação da produção partilhada de saberes com a criação artístico-pedagógica e a investigação propriamente dita, na busca de estratégias solidárias de superação das situações-problema vividas; c) os resultados concretos das ações artístico-pedagógicas vivenciadas nos ateliers/laboratórios, nas performances públicas e nas salas de aula, a partir de uma série de instrumentos da pesquisa-ação, a exemplo dos diversos registros em relatos individuais e/ou coletivos, etapa crucial da síntese analítica e avaliação de todo o processo da construção da tese, cujo exame nos revela a qualidade das transformações e avanços obtidos por todos.

Palavras-chave: sonoridades múltiplas, poética/estética, processo criativo, improvisação livre, interdisciplinaridade.

ABSTRACT

This thesis studies the quality of formation in creative processes and free improvisation, through poetic-aesthetic interactions (in its Greek original conception), in artistic and pedagogical practices facing the contemporary sound-musical education, with emphasis on diverse listening, in tune with the contemporary musical practices. Subsidized by the theoretical and methodological support of a group of authors, crucial in my development as artist-professor, it is crucial proposals for the development of the inventive potential of people involved in teaching situations/participatory learning. The major goal is to investigate the performance and qualitative scope of these proposals, in the light of the new paradigms of contemporary knowledge, which I have applied to my work with students of Bachelor of Music, Theatre, Dance, Film and Audiovisual at the ICA of the UFC. The aim is, therefore, the individual and collective development of perceptive and expressive potential of these artists/educators in formation, through knowledge produced interactively by actions undertaken in workshops/laboratories and performances as well as their results in other teaching/learning situations and artistic projects. The thesis is structured in three chapters: a) first I present a revision of the work made by H.-J. Koellreutter, Conrado Silva, Murray Schafer e Chefa Alonso, with their Brazilian counterparts as Teca A. de Brito (Koellreutter), Luís B. Albuquerque (Silva) and Marisa Fonterrada (Schafer), together with Paulo Freire's work, all of whose lives and intellectual productions attest, with specific contributions, intense dedication to innovative education and the sharing of formative objectives such as autonomy, creativity, critical thinking, dialogism and interactivity; b) then I create dialogues between these authors and other that have studied the great changes in contemporary thought, with strong effects in several areas, leading to the emergence of new paradigms that assert cognitive act as process, creation as pedagogical excellence, and action-research methodology as an imperative dictated by the articulation of shared knowledge production and artistic-educational settings to an actual investigation, seeking supportive strategies to overcome the problems lived; c) then I present the concrete results of the artistic and educational activities in workshops/laboratories, performances and classrooms from a number of action-research instruments, such as the individual and collective documentation, revealing their power of synthesis and analytical evaluation of the whole construction process theoretical of the thesis, whose examination reveals the quality of the changes and advances made by all participants.

Keywords: multiple sonorities, poetic/aesthetic, creative process, free improvisation and interdisciplinarity.

Sumário

INTRODUÇÃO	1
CAPÍTULO I - Compositores na sala de aula: o pensamento pedagógico-musical de autores-referência	12
1.1 Hans-Joachim Koellreutter	14
1.1.1 O grande mestre da educação musical do Brasil	14
1.1.2 Princípios pedagógicos básicos	17
1.1.3 A educação como conscientização	21
1.1.4 A música como arte essencialmente temporal	24
1.1.5 A música como arte do som e do silêncio	30
1.1.6 O caráter essencial da música como arte coletiva.....	31
1.2 Conrado Silva e as Oficinas de Música	33
1.2.1 Breve história das Oficinas de Música	33
1.2.2 Ressonâncias dos métodos ativos nas Oficinas de Música	40
1.2.3 Conrado Silva: uma trajetória de vida dedicada às Oficinas de Música	43
1.2.4 Convergências de Conrado Silva com outros educadores musicais	47
1.2.5 Complementando a análise das Oficinas de Música	52
1.3 Murray Schafer e a educação sonora	54
1.3.1 Momentos marcantes da sua trajetória	54
1.3.2 A paisagem sonora e outros estudos: o educador Murray Schafer	61
1.3.3 Marisa Fonterrada: uma profícua parceria com Schafer no Brasil	67
1.4 Chefa Alonso e a improvisação livre	69
1.4.1 Trajetória da improvisadora e a improvisação na música ocidental.....	69
1.4.2 O <i>free jazz</i> e a expansão da arte da improvisação livre	77
1.4.3 A arte da improvisação livre como música em estado puro em tempo real	81
1.4.4 Os valores artístico-pedagógicos das práticas de improvisação livre.....	84
CAPÍTULO II - O conhecer/pensar como processo, o criar como excelência pedagógica, o investigar participativo como ação: paradigmas da contemporaneidade	87
2.1 Novos paradigmas do conhecimento na contemporaneidade.....	87
2.2 A criatividade em ações artístico-pedagógicas	94
2.2.1 A poética/estética ocidental: da mimesis canônica a Charles Baudelaire	95
2.2.2 Poéticas da contemporaneidade: o fluxo inventivo e o gesto inacabado.....	100
2.3 O processo criativo compartilhado, ou, quando um mais um é mais de dois	106
2.4 A investigação como processo inventivo participativo: a pesquisa-ação.....	109
CAPÍTULO III - Grupos de pesquisa e ressonâncias	117
3.1 Primeira fase (2010/2): constituição do primeiro grupo de pesquisa	117
3.2 Segunda fase (2011): estágio doutoral (doutorado sanduíche) em Portugal.....	146
3.3 Terceira fase (2012/1): criação do grupo de pesquisa <i>Sonoridades múltiplas</i> visando possíveis ressonâncias	149
3.4 quarta fase (2012/2): grupo de pesquisa <i>Sonoridades múltiplas</i> com novas ressonâncias.	152
3.5 quinta fase (2013/1) e sexta fase (2013/2): grupo de pesquisa <i>Sonoridades múltiplas</i> e outras ressonâncias (cont.)	190
CODA INACABADA	191
REFERÊNCIAS	197
ANEXOS	206

INTRODUÇÃO

Antecedentes da investigação: um percurso artístico-pedagógico

A oportunidade de atuar, desde 1978, em diversas áreas do ensino de música tem sido fundamental para minha formação como educadora, colocando-me em permanente diálogo com a trajetória artística como musicista, em trabalhos-solo e coletivos voltados para a música contemporânea e a MPB, cujas experiências estético-pedagógicas se revelaram essenciais para a presente tese de doutorado. Entre 1992 e 2002, o campo de atuação profissional como educadora musical esteve focado praticamente no ensino do canto popular, trabalhando como professora na antiga Universidade Livre de Música Tom Jobim em São Paulo - ULM (hoje Escola de Música de São Paulo – EMESP), e entre 1999 e 2001 no Curso de Música Popular da Universidade Estadual de Campinas, UNICAMP. Tais experiências levaram-me a investigar, no projeto de pesquisa do mestrado, procedimentos formativos em performance e ensino do canto, cuja dissertação intitulou-se “A estética vocal no canto popular no Brasil: uma perspectiva histórica da performance de nossos intérpretes e da escuta contemporânea, e suas repercussões pedagógicas” (Latorre, 2002).

Os procedimentos técnico-metodológicos da pesquisa do mestrado basearam-se na noção de *intérprete-referência*, partindo da escuta de comportamentos vocais encontrados em distintos períodos da história da MPB. A assimilação dessas condutas vocais encontrava-se referenciada pelo ambiente cultural e pelo contexto histórico correspondentes, construindo assim o conceito de *escuta de época*, cujo procedimento analítico nasceu da necessidade de propor uma alternativa de trabalho pedagógico que revelasse ao aluno a riqueza do nosso cancionário popular – tanto de canções como de condutas de interpretação vocal – que servisse de referência para a construção de novas formas de interpretar, novas formas de *dizer a canção*. O objetivo maior era a máxima exploração de recursos vocais experimentados e utilizados em outras épocas, bem como a análise dos sentidos e intenções contidas na canção e nas suas formas interpretativas, como testemunho estético da época que se pretendia expressar.

A diversificação da recepção musical do universo pesquisado pelo exercício da escuta de época, subsidiado por um conjunto de ações de reeducação da audição, apresentou-se como importante processo pedagógico que fluísse ao revés de uma escuta bastante assediada, via de regra, por modismos musicais, com vistas a ampliar o universo sonoro do aluno, ao lhe apresentar um espectro maior de expressões e recursos vocais que poderiam ser

criticamente trabalhados e seletivamente usados. A razão maior da proposta de ensino baseado em exercícios de escuta de época visava ao enriquecimento da audição, assediada, conforme então conceituava, por uma espécie de *estética única*, geralmente, difundida pela grande mídia, encobridora de ricos momentos da vida musical brasileira, que compreende expressivo repertório e variedade de intérpretes. A partir dos exercícios de imitação consciente e criativa, passo importante para vivenciar recursos vocais de intérpretes de outras épocas, o aluno poderia descobrir, experimentar e construir suas sínteses técnico-estéticas pessoais de interpretação vocal (v. Latorre, 2002).¹

A pesquisa do mestrado já buscava articular aspectos técnicos de condutas vocais com seu entorno sócio-histórico, dimensões fundamentais para configurar o entendimento das estéticas vocais presentes no cancionário popular do Brasil, em suas distintas épocas, achando-se já subentendida uma escuta atenta à diversidade de suas performances.

Consolidado este patamar, o campo de ação como educadora musical expandiu-se pela oportunidade de experimentar outras práticas pedagógicas, ministrando, p.ex., três disciplinas no Curso Superior de Teatro do Instituto Federal do Ceará- IFCE (2007-2008): *Canto - performance vocal do ator*, *Sonoplastia* e *Cenas Musicadas*. O diálogo com a linguagem das artes cênicas, ao ensejar a ampliação do universo a ser pesquisado, constituiu um novo campo de confronto de problemas em educação musical, a partir das interações estéticas de performances cênico-musicais, considerando as especificidades de cada linguagem.

Visando pesquisar esta nova ordem de problema, configurada por tal confronto, verifiquei os limites do conceito de *escuta de época*, visto que ele aparentava cingir-se apenas ao campo da estética vocal buscado no mestrado, no horizonte do cancionário da música popular do Brasil. Se aí achavam-se implícitos elementos da percepção configuradores de uma dada época – cenários, figurinos, personagens, expressões idiomáticas etc., pano de fundo constituidor da cena para a escuta de época – , tais elementos ganharam relevo para articular o termos *escuta* e *olhar de época*, constelação conceitual que se impunha pela precisão de sua aplicação no cotejo da música com as artes cênicas.

A partir deste novo patamar, vislumbrei a possibilidade de construir um campo mais amplo de interesse investigativo ao ingressar, em 2009, como docente no Curso de

¹ Presenciamos atualmente uma alteração deste quadro. A televisão, mas sobretudo o cinema tem exibido obras sobre a vida de artistas, compositores e intérpretes, da música popular brasileira, a exemplo, de Noel Rosa, Cartola, Dolores Duran, Maysa, Luís Gonzaga e tantos outros, fundindo muitas vezes, a forma documental com a ficcional, dando-nos oportunidade para poder assistir, além de cenas da vida do cinebiografado, performances da época bem como reinterpretações atuais desses artistas.

Licenciatura em Música do Instituto de Cultura e Arte da Universidade Federal do Ceará – ICA/UFC. O rico estúdio no IFCE, agregado às práticas artístico-pedagógicas do ICA, reacendeu importantes vivências de sensibilidade estética realizadas como aluna no bacharelado em Comunicação Visual da Faculdade de Artes da Universidade Mackenzie (1977-1980), o que foi de grande valia para expandir o espectro de práticas sinestésicas experienciadas pela atual pesquisa de doutorado, aliando a arte musical a outras linguagens artísticas.

O ICA como espaço para uma proposta artístico-pedagógica de educação sonoro-musical

Uma crítica recorrente em nossa reflexão, respaldada por pensadores/educadores que serão aqui contemplados, bem como por proponentes de novos paradigmas de conhecimento, de ensino/aprendizagem, a serem igualmente analisados, direciona-se à tendência no sistema educacional brasileiro, ao seccionar o conhecimento pela superespecialização herdada do modelo das ciências que se construiu no decorrer da Idade Moderna. O pensamento do músico/educador canadense Murray Schafer, uma das referências desta tese, é enfático ao declarar que o “colapso das especializações e o crescimento do interesse nos empreendimentos interdisciplinares não devem passar despercebidos a quem esteja engajado na educação musical” (1991:305). O ICA, optando por uma estruturação acadêmica diferenciada da tradicional divisão departamental mais voltada para campos disciplinares específicos, resquícios da superespecialização, explicita uma perspectiva voltada para a inter/transdisciplinaridade, mais adequada para lidar com as exigências da “Sociedade do Conhecimento” do mundo contemporâneo. Para o projeto político-pedagógico do ICA

A interdisciplinaridade surge como “tentativa de transcender limites, de estabelecer comunicabilidade, de reconectar as ligações desfeitas ou perdidas com o movimento da especialização” (Gallo, 2001:19). A mais radical dessas experiências de reconexão conduz à transdisciplinaridade, pois, com base nos consensos interdisciplinares, supera a própria noção disciplinar, constituindo-se, assim, como: “[...] a forma de trânsito entre os saberes, estabelecendo cortes transversais que articulem vários campos, várias áreas. A transversalidade, no sentido em que aqui é trabalhada, implica uma nova atitude diante dos saberes, tanto na sua produção quanto na sua comunicação e aprendizado” (Gallo, op.cit. p.24).

Como vimos, este percurso artístico-pedagógico, aberto às novas possibilidades de atuação no campo da pesquisa e do ensino sonoro/musical, deu um salto de qualidade ao ingressar no Curso de Licenciatura em Música. Na esfera central da temática da presente

pesquisa, o ICA, constituído por cursos de Música, Cinema/Audiovisual, Dança e Teatro,² revelou-se como o lugar ideal para a interatividade de vários saberes e linguagens numa estrutura mais flexível, para realizar os objetivos de inter/transdisciplinaridade do projeto de doutorado centrado numa proposta de educação sonoro-musical. Daí o título “Sonoridades múltiplas: práticas criativas e interações poético-estéticas para uma educação sonoro-musical na contemporaneidade”.³

A primazia da *escuta* como fio entretecedor das “Sonoridades múltiplas”

Vislumbramos no longo processo de construção desta pesquisa, uma lenta urdidura tecida por um forte fio comum que passa pelo domínio da *escuta*. No primeiro momento, dedicamo-nos à *escuta de época*, no segundo, à *escuta e olhar de época*, e atualmente subjaz à investigação das “Sonoridades Múltiplas” o conceito de *escuta diversificada* construído a partir das inúmeras possibilidades de *escuta* vividas na contemporaneidade.

A referência às “Sonoridades múltiplas” busca um duplo sentido. Um único som, como veremos, é passível de se abrir para a audição de várias *escutas*. Além dessa sonoridade provocar diferentes *escutas*, a intenção central da análise do conceito de sonoridades múltiplas visa ao exercício artístico-pedagógico sonoro-musical da *escuta diversificada* capaz de dar conta da riqueza inscrita em múltiplas possibilidades das sonoridades constitutivas das práticas musicais na contemporaneidade. O atual uso intensivo das novas mídias tecnológicas digitais nos imerge num quadro infundável de *escutas*, pela possibilidade de poder “ouvir de tudo um pouco”: do modal ao tonal, das chamadas músicas étnicas à música eletroacústica, do canto difônico do interior da Mongólia à música céltica, do canto gregoriano ao *free jazz*, da polifonia renascentista aos experimentalismos contemporâneos, da música dos pigmeus da África Central à música polifônica do Leste Europeu, ou a música pastoral da Sardenha. Ou, conforme descreve o rico espectro de culturas musicais de Nachmanovitch, nos é possível

² Além dos cursos mencionados, o ICA é ainda constituído pelas seguintes áreas de saber: Filosofia, Design de Moda, Gastronomia, Jornalismo, Publicidade e Propaganda, contando ainda com programas de pós-graduação em mestrado em Comunicação e em Artes, e mestrado e doutorado em Filosofia.

³ O termo “Sonoridades Múltiplas” do título/tema da tese inspirou-se em **Rogério Duprat: sonoridades múltiplas** da musicóloga Regiane Sanches Gaúna dedicado ao estudo da vida e obra do compositor e arranjador paulista, versão em livro da dissertação do Mestrado em Artes pela UNESP (2000).

viver “entre a [música] oriental e a ocidental, entre o popular e o clássico, entre a improvisação e a composição rigidamente estruturada; o vídeo se junta ao sintetizador digital, que se junta ao monocórdio de Pitágoras, que se junta à dança-teatro balinesa” (Nachmanovitch, 1993:94). Uma vez efetivada tal escuta diversificada, estaria sendo criada uma variedade de múltiplos códigos e culturas musicais, conduzindo-nos a diferentes e ricas experiências estéticas (v. Latorre, 2012)

A propriedade das interações poético-estéticas

Ainda com referência ao título, é importante enfatizar o entendimento dos termos *poética* e *estética* que perpassam todo o corpo da tese, fundamentais para a explicitação do peso estratégico conceitual que ambos os termos nela desfrutam, considerando a criatividade como categoria central da nossa temática. Marilena Chauí, ao se referir ao étimo grego do termo poética derivado de *poíen* (criar), nos chama a atenção para o significado que Aristóteles dá ao conceito, ao explicitar “o sentido principal da *poíesis* como uma prática na qual o agente e o resultado da ação estão separadas ou são de natureza diferente. A *poíesis* liga-se à ideia de trabalho como fabricação, construção, composição” (2002:509).⁴ O filósofo grego foi na verdade o primeiro a operar o termo *poética* na tradição do pensamento ocidental, conforme faz no Livro I, direcionando-o ao estudo normativo da criação da arte trágica, um *modus operandi* elaborado posteriormente às composições e performances das tragédias áticas.

Stravinsky, em *Poética musical em 6 lições*, ajuda-nos a elucidar o termo, ao declarar que o sentido exato da poética refere-se à reflexão sobre uma obra a ser feita. Reportando à origem do verbo *poíein*, como faz Chauí, com o sentido de fazer, fabricar, da ação de criar um artefato, afirma o compositor: “eis por que a *Poética* de Aristóteles muitas vezes sugere ideias referentes ao trabalho pessoal, à organização do material e à estrutura. A poética da música - é justamente sobre isso que vou falar [...]; i.e, falarei sobre o *fazer* no campo da música” (1996:16). A antiga expressão *licença poética*, do latim *poetica licentia* (*poietiké autonomia* em grego), nos remete precisamente à ideia de liberdade de criação usada no mundo das artes. Baseado neste princípio, Horácio, em sua *Ars poetica*, proferia no século

⁴ Ver também Mautner, 2010:585s. “*Poíesis* [do gr.] criação, produção. Uma atividade que tem como resultado criar um produto”.

I d.C. a assertiva que “os pintores e os poetas sempre tiveram com justiça a faculdade de cometer qualquer ousadia”.⁵

O termo *estética*, derivado do grego *aísthesis* (sensação, percepção sensitiva) é mais recente. Criado pelo filósofo alemão Alexander Baumgarten em sua *Aesthetica* (1750), a define como a ciência do belo: “A Estética (como a teoria das artes liberais [belas artes], como gnoseologia inferior, como arte do análogo da razão) é a ciência do conhecimento sensitivo” (1993:95). Mais adiante afirma que “o fim visado pela Estética é a perfeição do conhecimento sensitivo como tal. Esta perfeição, todavia, é a beleza” (op. cit.p. 99). Durante anos, a estética referiu-se ao estudo do que nos é agradável de imediato, à fruição auditiva, visual ou imaginativa da obra de arte, estudo da natureza da beleza, estudo do gosto e da crítica, construindo uma forte reflexão para pensar o conceito de belo ideal. O termo passou também a ser assimilado pela noção de estilo, i.é, o conjunto de traços identificadores da obra de arte de uma dada época ou de um artista, como a estética do Renascimento ou a estética de Picasso.

Na tradição ocidental, a poética se consolidou na esfera do fazer artístico, portanto, no domínio da criação, e a estética no domínio da recepção. Em suma, a poética prendia-se mais ao fazer e a estética ao sentir. A tendência contemporânea atribui funções poéticas também aos intérpretes, conforme veremos p.ex. no estudo da improvisação livre, na medida em que os executantes participam, em tempo real, na criação da obra em processo, ou *obra aberta* como designa Umberto Eco (1991). Existe outra tendência atual de atribuir também funções poéticas ao domínio da estética, quando as linguagens artísticas buscam transferir para o público receptor funções de complementaridade de sua criação. Estaria sendo assim configurada, no limite, uma poética da recepção. Na verdade, trata-se de dimensões remissíveis uma à outra, à medida que poética e estética são construções que se entrecruzam na reflexão sobre a obra de arte.

No campo da arte musical, a poética, como explicitação de cânones da composição (normas técnicas, material sonoro, instrumentação, timbres, organização rítmico-melódico-harmônica), acaba por consubstanciar, conseqüentemente, uma estética capaz de perceber e avaliar formas e teores da materialidade sensível construída pela obra musical.

Nesta tese, o sentido dos dois termos fundidos numa só locução conceitual – *interações poético-estéticas* – pretende explorar as possibilidades das práticas criativas (dimensão poética) realizadas mediante situações de interdisciplinaridade, pelo diálogo de

⁵ V. Tosi, 2000:86.

várias linguagens, buscando desenvolver a sensibilidade (dimensão estética) dos envolvidos em todo o processo, como exercícios de excelência pedagógica para uma educação sonoro-musical voltada para o mundo contemporâneo, conforme veremos.

Hipótese, objetivos e metodologia da pesquisa

Nossa investigação parte da seguinte hipótese: as práticas artístico-pedagógicas de processos criativos sonoro-musicais e de improvisação livre, potencializadas pela ampliação da escuta diversificada, proporcionam na contemporaneidade, o desenvolvimento das possibilidades inventivas, no âmbito do universo cênico-sonoro-imagético, via interdisciplinaridade (atributo constitutivo da proposta pedagógica do ICA), enfatizando a expressão individual e coletiva de artistas/educadores em formação.

Como objetivo principal assumido pela pesquisa, buscamos investigar o alcance dos princípios poético-estéticos e pedagógicos que presidem as técnicas de criação sonoro-musical e de improvisação livre, com alunos dos cursos de Licenciatura em Música, Teatro e Dança, e dos cursos de Bacharelado em Dança, Cinema/Audiovisual do ICA. Vislumbramos, com isso, o desenvolvimento individual e coletivo do seu potencial expressivo e perceptivo, bem como o alcance dos saberes produzidos de modo interativo nos ateliers/laboratórios e performances, e de seu uso multiplicador em outras situações de ensino/aprendizagem⁶ e projetos artísticos.

O pensamento do educador Paulo Freire (1984 e 2011a), articulado com os educadores/compositores, sobretudo Hans-Joachim Koellreutter, subsidiou-nos suportes sólidos de fundamentação teórica, ao explicitar a excelência pedagógica dos modos dialógico-interativos no processo de ensino/aprendizagem, nos encaminhando a uma via metodológica alternativa de investigação. Assim, a metodologia da *pesquisa-ação*, em sintonia com a hipótese e objetivos propostos, tornou-se um imperativo lógico, pela necessidade de articular a produção compartilhada de conhecimento e a criação artístico-pedagógica realizada nos ateliers/laboratórios com a investigação propriamente dita, coesionando estes momentos de fluxo inventivo, sem jamais perder de vista o sentido do todo. A *pesquisa-ação*, como procedimento específico da investigação do processo de criação e reflexão das práticas artístico-pedagógicas, coesiona-se com as fases deste mesmo processo, cujo suporte

⁶ A barra em diagonal no termo *ensino/aprendizagem*, ao contrário da forma tradicional que os separa como momentos distintos (ensino e aprendizagem) é usado no sentido de explicitar a ideia de unidade coesionada pelo processo educacional dialógico, conforme veremos, na perspectiva do educador Paulo Freire.

bibliográfico nos subsidiou sua fundamentação em suas dimensões teóricas e práticas.

A pesquisa-ação é uma metodologia voltada para grupos específicos, neste caso para grupos de artistas/educadores em formação (alunos do ICA), definindo-se como um modo de investigação com fins formativos, baseada num processo de autorreflexão compartilhada. De caráter qualitativo, diferencia-se dos métodos tradicionais pelo cuidado de fazer circular os dados coletados durante todas as fases da investigação, mediante diversos instrumentos de obtenção de informações, com o objetivo de realimentar tanto o conhecimento dos participantes como o processo de ensino/aprendizagem subjacente ao seu uso. Portanto, sua metodologia permite condições de investigar, a um só tempo, a própria prática docente, os processos criativos artístico-pedagógicos e o processo de aprendizagem, de modo crítico-reflexivo. Para isso, todos devem estar comprometidos na busca de estratégias solidárias de superação das situações-problema vivenciadas pelo grupo.⁷

Apresentada a hipótese da pesquisa, seus objetivos e metodologia de investigação, passemos à organização do texto, estruturada em três capítulos.

Organização e estruturação do *corpus* da tese

O capítulo I é dedicado aos pensadores/educadores diretamente responsáveis pela fundamentação da tese, por neles encontrar um sólido suporte tanto teórico como prático para o desenvolvimento da temática, objetivos e alcances pretendidos. Recorremos a seus dados biográficos quando estes justificavam as escolhas e formulações teóricas mais relevantes para reforçar, por sua vez, as escolhas e formulações teóricas das suas práticas artístico-pedagógicas.

O percurso como educadora/pesquisadora provocou-me uma constante inquietação e necessidade da investigação centrada sobremaneira nos *processos criativos e ações educativas em práticas contemporâneas de educação sonoro-musical*. E as novas demandas de investigação relativas à natureza da pesquisa fizeram-me reatar antigas vivências com os seguintes compositores/educadores: o teuto-brasileiro Hans-Joachim Koellreutter, o uruguaio Conrado Silva; o canadense Murray Schafer e a espanhola Josefa (Chefa) Alonso, cujas preocupações centrais possuem algo em comum: a educação sonoro-musical baseada em processos criativos e improvisação no contexto de práticas musicais da contemporaneidade.

⁷ Trata-se de uma primeira apresentação sumariada dos principais elementos da pesquisa-ação. Seu desenvolvimento mais aprofundado dar-se-á nos capítulos II e III.

Estes autores encontraram uma interlocução de qualidade nas pessoas da educadora Teca Alencar de Brito (Koellreutter), professor Luis Botelho de Albuquerque (Conrado Silva) e professora Marisa Fonterrada (Murray Schafer), cujas contribuições enriqueceram seus pensamentos.

Cada um, além das noções compartilhadas sobre a música da contemporaneidade e as novas posturas artístico-pedagógicas necessárias a seu ensino, traz aportes específicos decisivos para a formulação dos conceitos e práticas desta pesquisa. O pioneirismo de Koellreutter provoca reviravoltas notáveis no campo da poética e estética musical, ao introduzir o dodecafonismo na cena brasileira, com todo o impacto que isso representou. Conrado Silva participa da experiência ímpar das Oficinas de Música, a partir do trabalho pioneiro da Universidade de Brasília, em fins dos anos 1960, que irá se disseminar pelo Brasil, alterando profundamente a qualidade e os resultados da educação musical do país. Murray Schafer é responsável pela criação do conceito seminal de paisagem sonora, alargando a perspectiva da escuta do nosso entorno como componente fundamental da educação sonoro-musical contemporânea. Chefa Alonso nos traz sua rica vivência voltada para a improvisação livre como experiência do fazer musical em tempo real. São estas as sólidas razões que embasaram a escolha destes pilares responsáveis pela minha formação sonoro/musical percorrida nos últimos anos, aqui apresentados como autores-referência, com os quais, tive, em maior ou menor escala, um convívio profícuo que agora trago para as considerações teórico-práticas desta tese.

Este capítulo estaria incompleto sem a articulação do pensamento desses autores com o grande educador Paulo Freire, que acabou por se constituir como o quinto autor-referência, pela sua presença recorrente em vários momentos da tese. Além de famoso método de alfabetização de adultos, Freire aportou para o meio educacional brasileiro, a partir de suas obras fundamentais – “Pedagogia do oprimido”, “Educação com prática de liberdade”, “Ação cultural para a liberdade e outros escritos” e “Pedagogia da autonomia” – um pensamento renovador que ressoou e se multiplicou em várias direções e instâncias formativas.

Dentre seus fundamentos conceituais de formação, destacamos a ênfase dada a uma educação problematizadora, dialógica e crítico-reflexiva que visava à autonomia do educando, ressonâncias fortemente sentidas entre todos que participaram da presente pesquisa. Seu pensamento exerceu uma quase onipresença, desempenhando um papel de retaguarda teórico-conceitual, graças à grande aproximação e afinidade de seus conceitos e princípios pedagógicos com os autores aqui analisados que vislumbram na educação, não um mero momento de transmissão de conhecimentos, feito de forma passiva na relação

professor/aluno, mas um rico processo global de formação de personalidades críticas, criativas e solidárias.

O capítulo II é constituído por três seções interconectadas, sob a égide dos novos paradigmas: o ato cognitivo como processo, a criatividade como excelência pedagógica, o investigar participativo como ação. O capítulo é dedicado aos aspectos metodológicos da investigação a partir das novas propostas paradigmáticas da produção do conhecimento, responsáveis por uma nova perspectiva da criação, como algo em processo, noções fundamentais para embasar a proposta da investigação a partir da metodologia da pesquisa-ação, conforme vimos.

Iremos enfatizar, dentre outros temas, as novas posturas referentes à crítica e superação da dicotomia sujeito/objeto, herdada do pensamento científico construído desde os primórdios da era moderna proveniente sobretudo do método analítico cartesiano, cuja abordagem centra-se na valorização das partes, ao retalhar a visão de totalidade pela exacerbação do conhecimento especializado. A crítica à superespecialização do conhecimento é compartilhada por filósofos da ciência e pelos autores-referência, a exemplo de Koellreutter e Schafer, que enxergam nesta visão fragmentada a negação de um importante pressuposto para a formulação de uma educação musical fincada numa perspectiva sistêmica. Ademais, estes autores, assim como outros, se valem das teorias das novas ciências, como o princípio da incerteza e do acaso para propor novos caminhos poético-estéticos para o fazer musical.

O capítulo, na verdade, expande a reflexão anterior, ao buscar a intercomunicação do pensamento dos autores-referência com os dedicados ao estudo das grandes transformações dos paradigmas do pensamento contemporâneo com fortes ressonâncias no campo das ciências, cultura e artes. Além de apresentar propostas agrupadas sob a rubrica de paradigmas sistêmicos, o capítulo dedica-se também à reflexão das práticas criativas nas atividades artístico-pedagógicas. Assim, apresenta um variado rol de relatos de artistas de diferentes linguagens, com a descrição detalhada e análise de suas respectivas poéticas, testemunhando diretamente seus atos inventivos. O exercício de registro dos processos criativos inspirou de forma fecunda os integrantes dos grupos de pesquisa a elaborarem seus próprios relatos, de modo individual e/ou coletivo, das atividades artístico-pedagógicas realizadas nos ateliers/laboratórios, tornando-os uma das ações mais importantes de reflexão para realimentar suas práticas criativas, ao se tornarem importantes instrumentos de análise da própria pesquisa. O capítulo III dedica-se à avaliação e análise das atividades artístico-pedagógicas em processo da pesquisa, a partir da observação permanente e direta das ações dos participantes, inscrita sobretudo em relatos dos grupos de pesquisa e práticas das

disciplinas do ICA, contendo testemunhos dos intérpretes/investigadores e alunos dessas disciplinas bem como do público/receptor, acerca das práticas, conteúdos e alcances das atividades artístico-pedagógicas realizadas nos ateliers/laboratórios e nas várias performances. Os grupos de pesquisa, de dimensão reduzida, constituídos a partir do critério de representatividade dos diferentes saberes e linguagens artísticas, atuavam intensamente em ateliers/laboratórios e performances, oferecendo assim excelentes condições de observação.

O capítulo dedica-se principalmente à avaliação e análise dos ganhos, conquistas e avanços qualitativos ressoados nas ações artístico-pedagógicas a partir das vivências das práticas criativas. A grande fonte para isto foram os múltiplos instrumentos de registro de dados e informações da investigação. Estivemos atentos, acompanhando de perto as várias ressonâncias e resultados sentidos pelos participantes, pelo cotejo de situações específicas entre eles demarcadas por suas experiências anteriores. Dependendo de práticas prévias na área da música, teatro, cinema ou dança, os participantes, como veremos, reagem ora revelando facilidades ora dificuldades para vivenciar o que era proposto.

No ICA pudemos desenvolver a pesquisa, ao realizar experiências-chave multidisciplinares de educação sonoro/musical e performance cênico/imagética, com os grupos de pesquisa *Poéticas e Estéticas das Artes* (2010) e *Sonoridades Múltiplas* (2012/13), cujos participantes vieram dos cursos de Música, Teatro, Cinema/Audiovisual do Instituto. A investigação das práticas criativas aplicadas em algumas disciplinas dos cursos do ICA, em classes mais numerosas, ofereceu-nos outra situação de análise diferenciada, ao cotejar suas reações com as vivências observadas entre os participantes dos grupos de pesquisa-ação. Além de contar com estes grupos para investigar e vivenciar a proposta temática da pesquisa, algumas práticas criativas focando a escuta contemporânea foram levadas para as disciplinas *Coral I*, *Análise e percepção musical*, *Trilha sonora*, *A voz no audiovisual* e *Musicoterapia*, por mim ministradas. É importante ressaltar a qualidade do resultado obtido com tal diálogo, ao provocar maior interatividade orgânica entre o ensino e a pesquisa mediante práticas criativas em atividades artísticos-pedagógicas.

CAPÍTULO I - COMPOSITORES NA SALA DE AULA: O PENSAMENTO PEDAGÓGICO-MUSICAL DE AUTORES- REFERÊNCIA

É indispensável que, em todo o ensino artístico, sinta-se o alento da criação

Koellreutter

Este “alento de criação” em prol do ensino artístico nos apresenta, de forma concisa, um importante pressuposto formativo deste grupo de educadores musicais identificados como proponentes de uma “didática da invenção”, da qual sou particularmente devedora, ao apontar o fio condutor que tece um dos princípios de suas propostas pedagógicas mais relevantes, de grande importância para a construção teórica e as experimentações investigativas da tese.

O grupo preconiza a estreita articulação das práticas poético-estéticas musicais contemporâneas com os princípios de uma educação musical voltada para esta mesma contemporaneidade. Além desse vínculo orgânico entre formas e conteúdos de uma educação musical voltada para as práticas musicais contemporâneas, outro índice das práticas pedagógicas comuns do grupo refere-se ao diálogo interativo do ensino musical com expressões de outras linguagens, conforme explicita Koellreutter, a quem dedicamos nossa primeira análise. “O espírito criador não permite – hoje menos do que nunca – que os vários ramos da educação artística sejam ensinados independentemente uns dos outros sem relações entre si”.⁸

Sou particularmente devedora a cada um deles como responsáveis diretos pela minha formação artístico-pedagógica, graças aos estudos de estética, harmonia, análise fenomenológica e atualização pedagógica com H-J. Koellreutter; à participação como musicista no Núcleo de Música Nova e nas Oficinas de Música dirigidas pelo compositor uruguaio Conrado Silva; às investigações e laboratórios baseados no pensamento e práticas pedagógicas de educação sonora do compositor canadense Murray Schafer, desenvolvidos e aprofundados durante o mestrado sob a orientação da professora Marisa Fonterrada; às práticas de improvisação livre com a espanhola Josefa (Chefa) Alonso, com quem partilhei

⁸ “O espírito criador e o ensino pré-figurativo” In *Cadernos de Estudo – Educação Musical*, Atravez nº 6 - Disponível em <http://www.atravez.org.br/educacao.htm>. Acesso em 14/05/2013.

mais recentemente ideias e reflexões. Desses, não foi possível ter um contato mais constante apenas com Schafer,⁹ o que foi plenamente compensado com uma longa e intensa vivência com Marisa Fonterrada, grande divulgadora do seu pensamento, com quem vem trabalhando há anos. Ela tem sido uma preciosa interlocutora permanente em questões pertinentes à educação musical, desde os tempos de professora e orientadora da dissertação de mestrado.

Para aprofundar o pensamento dessas grandes referências para o ensino musical no Brasil, entrevistei, além de Conrado Silva, o professor Luis Botelho de Albuquerque, orientador do doutorado, pelo importante papel exercido, desde os anos 1960, na elaboração da experiência das Oficinas de Música no Brasil. Finalmente, cito a colaboração e esclarecimentos da professora Teca de Alencar Brito, autora de vários textos sobre o educador H-J. Koellreutter, com quem teve o privilégio de compartilhar suas experiências e princípios pedagógicos, sendo assim uma valiosa educadora no campo do ensino musical.

As formulações pedagógicas deste grupo de autores se originaram de um campo comum de atividades efetivadas de forma articulada, como músicos, compositores/improvisadores e educadores, atribuições expressas na feliz formulação de Schafer – *o compositor na sala de aula*, cujos pensamentos musicais bem como propostas e ações pedagógicas se efetivaram a partir da segunda metade do século passado.

As convergências expostas em suas práticas os levaram, dentre outras iniciativas, à ressignificação estético-pedagógica da tradição tonal bem como dos parâmetros clássicos consagrados pela linguagem musical até então vigente, criando, para isso, exercícios de composição e improvisação baseados em práticas sonoro-musicais contemporâneas, dentre as quais destaco: a microtonalidade, a politonalidade, as sonoridades eletro-acústicas, a incorporação de sons da natureza e das máquinas, em suma, um imenso universo de tons, mesclas e ruídos, de diferentes procedências, até então desprezados pela escuta tonal, e que acabaram por ganhar expressividade estética nas práticas musicais da contemporaneidade.

Tais vivências, propiciadoras de outras escutas, bem como a exploração de novas sonoridades, a liberdade com a criação e improvisação, a autonomia e a percepção do fazer musical no coletivo, coadjuvadas por outras no campo da música popular bem como por outras linguagens artísticas, consubstanciaram um sólido esteio para as atividades artístico-pedagógicas por mim experienciadas, com o objetivo de efetivar práticas musicais na contemporaneidade, inclusive com alunos sem prévia formação musical específica.

⁹ Em 2004, tive a oportunidade de participar de uma oficina ministrada por Murray Schafer, por ocasião do Festival Latino-americano de Educação Musical (FLADEM) realizado no SESC-Vila Mariana, em São Paulo.

Em suma, todos são autores que demonstram a preocupação de realizar na educação musical contemporânea, a interatividade dialógica da dimensão cognitiva do saber das ciências com a dimensão da sensibilidade estética pela integração das várias linguagens artísticas. Passemos a analisar cada um deles, articulando aspectos de sua vida como as propostas pedagógicas voltadas para práticas sonoro-musicais na contemporaneidade.

1.1 Hans-Joachim Koellreutter

O musicólogo/educador H-J. Koellreutter (1915-2005), com quem tive a oportunidade de participar de cursos e oficinas, possui uma importância destacada na história da educação musical brasileira, ao formar gerações de artistas e educadores musicais.

1.1.1 O grande mestre da educação musical do Brasil

Ele foi, sem dúvida, o pensador musical que mais contribuiu para a ruptura com a tradição hegemônica da tonalidade no nosso meio musical. Compositor, teórico e flautista, tendo inclusive participado da Orquestra Sinfônica Brasileira, seu ex-aluno Júlio Medaglia afirma que ele foi um exímio instrumentista, comparável ao flautista francês Jean-Pierre Rampal e ao flautista da música popular brasileira Altamiro Carrilho (v. *Koellreutter e a música transparente*, TVSESC-SP, 2000).¹⁰ Mas foi no ensino musical que atuou de modo mais determinado, provocando efeitos duradouros e ressonâncias decisivas na vida musical brasileira.

Em 1939, dois anos após sua chegada ao Brasil, Koellreutter cria o *Grupo Música Viva*, retomando o mesmo nome do movimento que criara na sua Alemanha natal. Aqui, teve inúmeros alunos - maestros, instrumentistas e compositores -, enfim, um número incalculável de músicos eruditos ou populares, como Guerra Peixe, Cláudio Santoro, Edino Krieger, Marlos Nobre, Eunice Katunda, Gilberto Mendes, Rogério Duprat, Diogo Pacheco, Isaac Karabitchevisky, Júlio Medaglia, John Neschling, Clara Sverner, Tom Jobim, Paulo Moura, Damiano Cozzella, Tom Zé, dentre tantos. Em 1948, Santoro e Guerra Peixe, que chegaram a assinar o manifesto do *Grupo Música Viva*, em 1944, rompem com o mestre.

A inserção de Koellreutter na vida cultural brasileira expressou um antes e depois, tanto na cena musical como nas práticas pedagógicas do ensino de música. Fonterrada nos transmite essa ideia ao afirmar que “sob sua orientação, as propostas para o ensino de música

¹⁰ Doravante, o vídeo *Koellreutter e a música transparente* (2000), realizado pelo SESC-SP, será citado simplesmente como TVSESC-SP.

no Brasil ganharam nova dimensão, com ênfase nas questões musicais e no desenvolvimento de processos criativos. Era a cultura universal que chegava ao Brasil por suas mãos” (2005:199).

Além da sua contribuição pioneira nas experiências pedagógicas das Oficinas de Música, voltadas para a criação musical e pesquisa do som, bem como a exigência de uma formação sólida do músico “que tinha que conhecer tanto os mestres do passado quanto os mais atuais” ele presentiu os ventos dos novos tempos, pois, “... do mesmo modo que antecipou a importância da vanguarda, anteviu a era da informação, o advento das mídias e o papel da música popular na cultura brasileira, numa época em que dificilmente se encontrava um músico de formação clássica aderindo a essas questões” (Fonterrada, op.cit, p. 199-200).

Ficou célebre a reação dos músicos do chamado grupo nacionalista às suas contribuições teórico-estéticas. Em 1950, envolve-se na grande polêmica com o músico e compositor Mozart Camargo Guarnieri, personalidade líder do nacionalismo musical brasileiro. Este lança, em 07 de novembro, a *Carta Aberta aos Músicos e Críticos do Brasil*, em que critica Koellreutter, sem mencionar seu nome, e sua pedagogia musical, ao se mostrar “profundamente preocupado com a orientação atual da música dos jovens compositores que, influenciados por ideias errôneas, se filiam ao Dodecafonismo – corrente formalista que leva a degenerescência [sic] do caráter nacional de nossa música”, na verdade, uma ameaça que ele vê atingir toda a cultura nacional, um “crime de lesa-Pátria!” Numa outra passagem, Guarnieri acrescenta: “É preciso que se diga a esses jovens compositores que o Dodecafonismo, em Música, corresponde ao Abstracionismo, em Pintura, ao Hermetismo, em Literatura, ao Existencialismo, em Filosofia, ao Charlatanismo, em Ciência”. A resposta de Koellreutter a essa manifestação de um “nacionalismo exaltado e exasperado” se faz de imediato, ao lançar também sua *Carta Aberta aos Músicos e Críticos do Brasil, Resposta a Camargo Guarnieri*, em 28/12, em que afirma, dentre outras coisas:

Ao contrário do que afirma o Sr. Guarnieri, alarmante é a situação de estagnação mental em que vive amodorrado o meio musical brasileiro, de cujas instituições de ensino, com seu programa atrasado e ineficiente, não tem saído nestes últimos anos, nenhum valor representativo. [...] Esses jovens dodecafonistas brasileiros desbravam as regiões do inexplorado à procura de uma nova realidade na arte. Escrevem música que não admite outra lógica a não ser a que nasce da própria substância musical. [...] O nacionalismo exaltado e exasperado que condena cegamente e de maneira odiosa a contribuição que um grupo de jovens compositores procura dar à cultura musical do país, conduz apenas ao exacerbamento das paixões que originam as forças disruptivas e separam os homens. A luta contra as forças que representam o atraso e

a reação, a luta sincera e honesta em prol do progresso e do humano na arte é a única atitude digna de um artista.¹¹

Na verdade, a carta-aberta de Koellreutter, dentre outras intenções e alcances explicitados, apresenta de forma sumária, sua concepção de uma outra poética/estética musical exigida pelos novos tempos (a “nova realidade da arte” da *nova música*), como expressa a necessidade de uma nova pedagogia para sua aprendizagem, ao criticar “o programa atrasado e ineficiente” das instituições tradicionais de ensino musical.

Compondo e educando em certo período de sua vida, a partir do registro atonal e serial-dodecafônico, o mestre incorpora, posteriormente, influências da música oriental, a exemplo da música do Japão e da Índia, país onde morou de 1965 a 1969. Lá, tomou conhecimento da música microtonal, utilizando-a em várias de suas composições, bem como incorporando princípios dessas culturas não ocidentais na sua proposta de educação musical. Segue um pequeno trecho de sua trajetória, narrada pelo próprio compositor:

Desde 1938, dava aulas, particulares e em escolas. Diretor da famosa sociedade Pró-Arte, Heuberger ofereceu capital para criar uma escola de música de acordo com minha pedagogia. Em 1950, fundei em Teresópolis o Curso Internacional de Férias e, em 52, em São Paulo, a Escola Livre de Música (Seminários de Música). As escolas, de que era diretor, logo ganharam fama. O reitor da Universidade Federal da Bahia, Edgar Santos [...] me chamou para lá (In *FolhaMais*.1999).¹²

Assim, antes de sua viagem ao Oriente, ajuda a criar o Depto de Música na Universidade Federal da Bahia, sendo seu diretor de 1954 a 1962. Colabora ainda com o grupo *Pró-Arte*, e expande a experiência para São Paulo, Rio de Janeiro, Bahia e Piracicaba, “centros livres de experimentação e debate que, embora tenham mudado de nome e orientação, continuam atuando, até hoje, nos cenários artístico e educacional brasileiros” (Gandelman, 1983:9).¹³

Vários músicos que conviveram com Koellreutter são unânimes em ressaltar a força de seu pensamento pedagógico e estético-musical, mas, sobretudo, sua capacidade de despertar nas pessoas a paixão pela música. Afirma, p.ex., Júlio Medaglia:

¹¹ As passagens transcritas das respectivas cartas abertas de Guarnieri e Koellreutter foram retiradas de Karter, 2001, pp 119 a 124 e 128 a 130.

¹² *A revolução de Koellreutter*, In *FolhaMais*, Folha de São Paulo, 07/11/1999.

¹³ O educador Carlos Karter apresenta, de modo sucinto diversas informações sobre sua vida e a obra, no texto *H.J. Koellreutter: música e educação em movimento* em *Cadernos de Estudo – Educação Musical, Atravez*, nº 6. Site <http://www.atravez.org.br/educacao.htm>. Acesso em 06/08/2013.

Foram também importantes fontes de consulta a dissertação de mestrado e o livro *Koellreutter educador* da professora Teca Alencar de Brito (2001), constantes nas referências bibliográficas da tese.

Ele era de uma tal sedução que, a maneira que ele dava suas aulas de estética, composição, harmonia, contraponto, piano, fazia com que as pessoas saíssem de lá com a cabeça pegando fogo, com vontade não só de estudar mais, de ler livros mais, mas também fazer outros movimentos musicais semelhantes ao que ele vinha fazendo em São Paulo (TVSESC-SP).¹⁴

O grande empenho do projeto de formação musical de Koellreutter o impeliu a redefinir os conteúdos educativos da tradição do ensino musical, privilegiando as questões relativas à escuta, à reeducação auditiva, à estética e análise musicais, à atualização da terminologia musical dentre outras, constituindo desse modo o arcabouço teórico-prático de sua proposta de educação musical, visando principalmente ao processo de formação integral dos alunos.

Chamamos a atenção para o compositor de música contemporânea com afinidades com Koellreutter: Karlheinz Stockhausen (1928-2007) que também sofreu na infância a ascensão do nazismo, e teve contato com a cultura oriental, conforme testemunha a ópera “Licht” (luz, em alemão), baseada em textos sânscritos e budistas. Atento, como Koellreutter, aos desafios da linguagem musical contemporânea, Stockhausen, ao ser indagado por Mya Tannenbaum sobre sua “nova fórmula musical europeia”, se tinha procedência política ou moral, afirma que ela estava “ligada à revolução das nossas consciências”.

Refiro-me à consciência musical e científica, refiro-me à descoberta de novas leis do som. Os nossos conhecimentos sobre o micromundo das vibrações atingem hoje níveis nunca antes alcançados.

P. *De que servem as novas leis do som?*

R. Servem para promover um novo tipo de música.

P. *“Novo” em que sentido?*

R. No sentido de uma escuta no âmbito interno do som e no âmbito interno do homem (Tannenbaum, 1991: 11-12).

1.1.2 Princípios pedagógicos básicos

Em tudo o que se ensina deve ter um objetivo musical e um motivo humano

Koellreutter

Dentre os seus pressupostos conceituais básicos, Koellreutter realça o princípio da aprendizagem musical do “aprender a apreender do aluno o que ensinar”, revelando uma flagrante convergência de concepção com Paulo Freire que propõe uma educação

¹⁴ O local referido pelo maestro Medaglia era a Escola Livre de Música que funcionava na rua Sergipe, 271, tendo o compositor Damiano Cozzella como assistente.

problematizadora ao criticar a concepção ‘bancária’, proferindo o seu famoso princípio: NINGUÉM EDUCA NINGUÉM. NINGUÉM EDUCA A SI MESMO, OS HOMENS SE EDUCAM A SI MESMOS, MEDIATIZADOS PELO MUNDO [sic no original] (1994:39). Para Freire, “a concepção ‘bancária’ nega a dialogicidade como essência da educação e se faz antidialógica; para superar, a educação problematizadora – situação gnosiológica – afirma a dialogicidade e se faz dialógica” (id.ib.). Ambos enunciam que o professor não é o único detentor de saberes e que o fluxo do processo de ensino/aprendizagem é constituído por várias direções, ou seja, tanto o professor/educador quanto o aluno/educando aprendem e produzem saberes compartilhando experiências. Não sendo um ato isolado, a educação se concretiza na interatividade dialógica entre professor e alunos e na experiência que todos trazem de suas realidades. O professor/educador é apenas o mediador na aquisição/produção do conhecimento, cujo papel é de ajudar o despertar da consciência do aluno/educando.

O processo dialógico compartilha vivências entre os diferentes parceiros do ato comunicativo, organiza signos e eventos que ocorrem no ato do processo pedagógico, na relação entre os sujeitos (educador/educando) da ação educativa. Trata-se de concepções instigadoras de práticas criativas interativas, bem como de outras a serem por nós apresentadas, a exemplo da pedagogia das Oficinas de Música, que servirão como um dos suportes metodológicos para a formulação do processo de investigação pelo uso da *pesquisa-ação*.

A crítica à “concepção bancária de educação” de Freire indica uma outra aproximação entre as propostas pedagógicas dos dois educadores. Voltando-se contra a postura dos métodos convencionais de ensino que acentuam enfaticamente o aspecto conteudista de transmissão de conhecimentos já consolidados, Koellreutter propõe o *ensino pré-figurativo*, contraponto conceitual à arte figurativa que busca a imitação. “Ensinar a história da música como consequência de fatos notáveis e obras-primas do passado, é pós-figurativo” enfatiza-nos Koellreutter. “Ensiná-la, interpretando e relacionando as obras-primas do passado com o presente e com o desenvolvimento da sociedade, é pré-figurativo”. Ou então: “Ensinar que o aluno pode ler em livros ou enciclopédias, é pós-figurativo. Levantar sempre novos problemas e levar o aluno à controvérsia e ao questionamento de tudo que se ensina, é pré-figurativo. Ensinar o aluno a criar novas formas e novos princípios de estruturação e forma é pré-figurativo”.¹⁵ Ao propor o princípio pré-figurativo para o ensino

¹⁵ O conceito de ensino pré-figurativo e pós-figurativo encontra-se em *O ensino da música num mundo modificado*, In Atravez nº 6. Disponível em <http://www.atravez.org.br/educacao.htm>. Acesso em 06/08/2013.

das artes, fruto de um processo dialógico multidisciplinar, mediante o uso de currículos abertos,¹⁶ Koellreutter busca incitar o aluno a negar sua condição de mero objeto, para se colocar diante do mundo, como um sujeito criador, “como artista diante de uma obra de arte” (v. Brito, 2001:35).

Suas críticas aos métodos de aprendizagem tradicionais eram feitas de modo incisivo, como podemos constatar no trecho proferido em 1954, na abertura do Primeiro Seminário Internacional de Música, em Salvador, Bahia.

Sabemos que é necessário libertar a educação e o ensino artístico de métodos obtusos que ainda oprimem os nossos jovens e esmagam neles o que possuem de melhor. A fadiga e a monotonia de exercícios conduzem à mecanização tanto dos professores quanto dos discípulos. Não é a rotina que governará os Seminários mas sim o espírito de pesquisa e investigação, *pois é indispensável que em todo ensino artístico se sinta o alento da criação* (grifo nosso) (“Abertura: Seminários Internacionais de Música, In Revista Atravez, nº 6).¹⁷

Subjaz à sua proposta a concepção da pedagogia de projetos,¹⁸ cujos conteúdos entretecem de forma mais plástica os vários campos do saber para construir uma nova situação formativa de aprendizagem, cuja efetivação se dá pela inventividade de professores e alunos. Tal princípio de fato é compartilhado pelos outros educadores mencionados anteriormente.

Em sintonia com os paradigmas cognitivos das novas teorias científicas, como a física quântica, a serem analisados no capítulo II, Koellreutter reafirma o valor do ensino pré-figurativo, ao asseverar que “ensinar a teoria musical, a harmonia e o contraponto como princípios de ordem indispensáveis e absolutos é pós-figurativo. Indicar caminhos para a invenção e a criação de novos princípios de ordem é pré-figurativo” (Revista Atravez, nº 6). De fato, ao defender o ensino pré-figurativo, ele imprimia uma plasticidade pedagógica em

¹⁶ O currículo aberto propõe uma dinâmica problematizadora, respeitando a diversidade de situações, a riqueza de proposições e saberes de todos os participantes do processo educativo, ao contrário dos estreitamente presos a parâmetros e conteúdos previamente definidos. O conteúdo educativo procura articular de forma orgânica, aquilo que foi planejado com as situações concretas vivenciadas pelos alunos. Um exemplo de sua aplicação pode ser o uso da pedagogia de projetos, potencializando as capacidades de aprendizado a partir de demandas e necessidades concretas dos educandos.

¹⁷ Disponível em <http://www.atravez.org.br/educacao.htm>. Acesso em 08/08/2013.

¹⁸ “Na pedagogia de projetos, o aluno aprende no processo de produzir, de levantar dúvidas, de pesquisar e de criar relações, que incentivam novas buscas, descobertas, compreensões e reconstruções de conhecimento. E, portanto, o papel do professor deixa de ser aquele que ensina por meio da transmissão de informações – que tem como centro do processo a atuação do professor –, para criar situações de aprendizagem cujo foco incide sobre as relações que se estabelecem neste processo, cabendo ao professor realizar as mediações necessárias para que o aluno possa encontrar sentido naquilo que está aprendendo, a partir das relações criadas nessas situações”. (Maria Elisabete Brisola B. Prado, In *Pedagogia de Projetos*).

Disponível: http://www.eadconsultoria.com.br/matapoio/biblioteca/textos_pdf/texto18.pdf. Acesso: 27/05/2013.

seus procedimentos. Inspirando-se na sua vivência com práticas musicais indianas, afirma que estas “são verdadeiras formas, sem formas racionalistas naturalmente: vagas na expressão, formas abertas que incluem todas as possibilidades de realização” (TVSESC-SP). Segundo relatos de alunos, Koellreutter partilhava da noção de obra inacabada de acordo com a formulação, p.ex., de Umberto Eco, conforme veremos no próximo capítulo, ao designar suas criações musicais, não como composição, mas como *ensaios*, por “dar uma ideia mais precisa de obra aberta” (idem).

Ao demarcar a oposição entre uma educação pré-figurativa e pós-figurativa, Koellreutter explicita claramente sua crítica ao modelo tradicional do ensino de música, usado de modo exclusivo, sem atentar para o desenvolvimento de novas sensibilidades de escuta e a plasticidade de novas formas de aprendizagem. É importante frisar que ele não rompe com a tradição, a exemplo do tonalismo, mas a usa como uma via a mais, como possível fonte educativa, desde que passe pelo crivo da crítica contemporânea, conforme vislumbramos neste expressivo testemunho.

Não adianta recorrer a métodos fechados de ensino, que copiam o passado. Devemos, isto sim, é elaborar e desenvolver métodos que deixem o futuro aberto. O risco, o experimento, a negação das regras inveteradas e caducas, são elementos essenciais da atividade artística. *O passado é um meio e um recurso, de maneira nenhuma um dever* [grifo nosso] (Koellreutter, In Atravez, nº 6).

Sua proposta de ensino pré-figurativo busca “delinear antecipadamente o que, provavelmente, sucederá no futuro, ou seja, figurar imaginando” (id.).

O método pré-figurativo orienta e guia o aluno, porém não o obrigando a sujeitar-se à tradição, valendo-se do diálogo e estudos concernentes àquilo que há de existir, pode existir, ou que receia que exista. Um sistema educacional em que não se ‘educa’ no sentido tradicional, mas, sim, que se conscientiza e ‘orienta’ os alunos através do diálogo e do debate” (Koellreutter, “O ensino da música num mundo modificado, In Revista Atravez, nº 6).

Observemos que o autor cita acima o verbo guiar e duas vezes o verbo orientar como atribuição mediadora do professor com relação ao aluno. O princípio da liberdade da improvisação preconizada pelo seu método não era um mero *laissez-faire* educativo – uma concepção liberal de educação em que tudo seria permitido – produto de “um vale-tudismo” desenfreado, conforme ele próprio critica. “Não há nada que precise ser mais planejado do que uma improvisação”. Esta era uma de suas frases prediletas. Ele aponta uma nítida distinção entre “improvisar” e “fazer qualquer coisa”. Nada mais importante do que definir claramente os objetivos que se pretende atingir, ter um roteiro, e a partir daí trabalhar muito: ensaiar, experimentar, refazer, avaliar, escutar, criticar etc. O resto é vale-tudismo! (v. Brito,

2004:130).¹⁹ A questão do planejamento da ação educativa é um tema recorrente nas suas diretrizes. A grande colaboradora e pesquisadora de sua obra, Teca de Brito reafirma que “o valetudismo é uma coisa e o trabalho que se organiza com base no respeito ao aluno, no diálogo e onde a criação é uma ferramenta, é outra coisa” (TV/SESC-SP). No vídeo, Koellreutter reforça tal ideia usando de uma interessante analogia desportiva: “tem que estudar, tem que treinar como um jogador de tênis, p.ex.”.

Ele exige dedicação planejada, por outro, manifesta um respeito absoluto às capacidades individuais e às possibilidades de cada aluno desenvolver e escolher livremente a via a percorrer no campo da arte musical, conforme percebemos neste relato do compositor Edino Krieger:

Por isso mesmo, que os alunos deles têm seguido caminhos totalmente diferentes um do outro. Mesmo na época que todos faziam uma música mais experimental, uma música serial, eram todos diferentes uns dos outros. Não havia, por assim dizer, um epígono. Nunca houve um aluno [dele] que fosse koellreutteriano (TVSESC-SP).

1.1.3 A educação como conscientização

Atentemo-nos para outra estreita afinidade conceitual entre Kollreutter e Freire, cada qual trabalhando em seu domínio específico como educadores, um no ensino musical, outro na educação de adultos. Trata-se de um conceito muito precioso para ambos – a conscientização da realidade pela educação, ao mesmo tempo meio e meta, i.e, meio enquanto ferramenta crucial do processo formativo de consciência pelo despertar do pensamento reflexivo, e meta a ser alcançada pela formação humana integral de cidadãos críticos.

Se Freire nos convida a refletir sobre o alcance do papel da alfabetização de um adulto que, a partir da leitura e da escrita, passa a ler e interpretar o mundo e a vida, Koellreutter nos convida a ir além da música como mera arte dos sons e dos silêncios. A arte musical, como linguagem, estrutura sentidos e significados da vida e do mundo, expressa sentimentos, comunica emoções, desvela uma visão de mundo. Para Koellreutter, sua

¹⁹ Tal procedimento nos remete, num registro de performance musical, a uma forma similar de preparação do repertório do multi-instrumentista Hermeto Pascoal, considerado um dos músicos mais inventivos na cena musical popular brasileira, pelo uso incomum de sons das mais diferentes naturezas e origens. Segundo relatos de músicos de sua banda que conviveram com ele vários anos, Hermeto Pascoal ensaiava durante meses determinadas músicas, algumas delas sendo substituídas no momento do show, sem aparente ensaio. Na realidade, as músicas exaustivamente ensaiadas previamente forneciam exercícios seguros para a improvisação em cena.

linguagem deve ampliar a percepção e consciência das pessoas, devendo contribuir para o alargamento da consciência e para modificar o homem e a sociedade.

Apesar da especificidade dos objetivos de seus projetos educacionais, ambos utilizam a mesma terminologia para designar o primeiro nível de consciência, ponto de partida para desencadear o processo pedagógico no aluno/educando: a *consciência mágica*.²⁰ Esta é o primeiro nível da pedagogia musical de Koellreutter que constroi uma tipologia de quatro níveis de consciência intimamente vinculados à percepção do tempo musical: além do nível mágico, seguem o pré-racionalista, o racionalista e o arracionalista. Os quatro níveis podem coexistir em cada ser humano, “de maneira que convivemos com um ser mágico, um ser mítico”, mesmo em períodos posteriores de racionalidade e arracionalidade, o que caracteriza a dimensão holística (noção de totalidade) da consciência humana (cf. Brito, op. cit. p. 89).

O *nível mágico* pertence aos primórdios da pré-história da humanidade, uma forma de consciência na qual a razão não intervém. É o primeiro patamar da percepção do tempo musical, pré-requisito do processo pedagógico. Por ele, a percepção se dá de forma monodimensional, constituído por uma sucessão de sons, sem ritmo métrico, concepção que se refere a uma visão de mundo em que ainda não havia propriamente a noção de um tempo medido subdividido em frações. A monodia modal gregoriana é exemplar da forma monodimensional, cujo andamento sem pulso expressa o ritmo frásico da oração cantada típica do cristianismo medieval.

A produção musical representativa do nível mágico de consciência tem como características a organização sucessiva dos sons, ou seja, a monodimensão; a organização temporal não-métrica; a equivalência dos sons [sem hierarquia] que se atualizam em um campo sonoro circular no qual a música parece não ter nem princípio nem fim; música motor (que tem movimento contínuo) (Brito, 2004: 81).

²⁰ A conscientização é um conceito central em Freire. O que ele visa pela ação alfabetizadora é uma “leitura crítica da realidade”. Para se chegar a tal criticidade, ele apresenta três níveis de consciência: *mágica*, ingênua e crítica. A primeira caracteriza-se pelo fascínio de explicações destituídas de racionalidade, ao atribuir, p. ex., a pobreza à vontade de Deus ou à ordem natural das coisas. Na ingênua, as pessoas já percebem, de certo modo ainda limitado, as causas dos eventos não como fruto do acaso, porém a visão das causas não são suficientes para impulsionar a superação das verdadeiras causas dos eventos negativos. O objetivo do método, pela leitura e escrita, é o despertar da consciência crítica. Com isso, pelo uso das palavras geradoras extraídas do universo linguístico mínimo de sua realidade, denominado de universo vocabular, o adulto aprende a ler e interpretar o mundo, de forma autônoma e crítica, pelos sentidos das palavras, para, assim, perceber os sentidos da vida. As palavras geradoras, escolhidas a partir do universo vocabular do entorno do adulto, leva em conta um triplice critério: o fonético, o semântico e o pragmático, conforme iremos ver mais adiante na análise da convergência deste último critério (o pragmático) nas propostas de Koellreutter e P.Freire. Para isso, ver Freire, 2011: 138-139 e Maciel, “A fundamentação teórica do Sistema Paulo Freire”, In Revista de Cultura da Universidade do Recife nº 4, 1963.

O *nível pré-racionalista* perdura até por volta do século XIV (fim da Idade Média). Nesse estágio, o conceito de tempo “psíquico-intuitivo” apresenta, em seu aspecto sonoro, uma visão bidimensional expressa, p. ex., na simultaneidade das notas do contraponto. Ainda perdura a noção de não metricidade de um tempo não quantificado. Transparece na intenção da música um sentido de infinitude mística. A produção do período, indo até o estilo gótico (século XIV), ainda não usando o “tempo do compasso”, incorpora à monodimensionalidade do gregoriano, “a dimensão bidimensional (simultaneidade) do órganum, do contraponto, da polifonia; o tempo ainda é não-métrico, com um caráter que tende ao infinito” (Koellreutter, cursos de *Estética musical, análise fenomenológica e harmonia funcional*).²¹

O *nível racionalista* é típico da modernidade renascentista perdurando até o começo do século XX. Ele se caracteriza fortemente com a criação do *tempus mensurabilis* do compasso. É interessante observar que existe certa sincronicidade entre a criação do compasso e a invenção do relógio mecânico (virada do século XIV), que começa a substituir, no mundo ocidental, os relógios anteriormente vinculados aos eventos da natureza, como o relógio de água (clepsidra) e o relógio de sol (v. Miranda, 2001:48ss). Nesse estágio, difunde-se o conceito cronométrico do tempo (uso do metrônomo) para medir e quantificar racionalmente a música.

A tridimensionalidade dos sons (“convergência dos signos musicais” como melodia, harmonia e ritmo) ganha realce na modernidade a partir do sistema tonal. Assim como a perspectiva (ponto de fuga) renascentista das artes visuais nos remete à ideia de profundidade, assim também a ideia de tempo racionalmente medido nos traz à concepção das criações, cujo discurso musical nos indica um desenvolvimento temporal com início, meio e fim, nos passando a ideia análoga de linearidade temporal, a exemplo da forma-sonata do período do classicismo vienense (século XVIII), caracterizado pela composição temática tripartite: exposição, desenvolvimento e reexposição. As cadências tonais são sinais claros dessa trajetória, ao acentuar as tensões dissonantes, com a incorporação do trítone (*diabolus in musica*), que se resolvem com o repouso consonante final da narrativa musical linear.²²

O *nível arracional* (alfa privativo) transcende o tempo racional quantificado. Reside nesse patamar de consciência a incorporação das conquistas das ciências do século

²¹ As notas citadas, sem revisão do autor, serão simplesmente referidas como anotações de curso/Koellreutter.

²² “A resolução do trítone no acorde [tonal] equivale igualmente à formulação da perspectiva na pintura (construção da profundidade) onde havia superfície, projeção de espaço evolutivo onde havia estaticidade infinitamente recorrente” (Wisnik, 1989: 101).

XX, como a física e a cosmologia modernas expressas na lei da relatividade e da mecânica quântica, desconstruindo conceitos tradicionais como matéria, tempo único e objetivo, contribuindo fortemente para modificar a visão de mundo dos cientistas, artistas e educadores.

A ciência do século XX torna-se instrumento de seres humanos que se reconhecem como parte da natureza e de um contexto cultural determinante. A ciência do complexo, tal como é chamada a ciência do nosso momento atual, lida com concepções como simultaneidade e diversidade de tempos (tempo trajetória; tempo interno; tempo termodinâmico) ao invés de tempo invariante e repetitivo proposto pela ciência clássica” (Brito, 2004: 87-88).²³

Nesse estágio, a noção de tempo é *acronométrico* ou *acrônico*, “de ácronon (livre de um tempo medido, do tempo do relógio, do metrônomo; transpondo para a música: livre da métrica racional, da duração definida e determinada, e do compasso)” (Gandelman, 1984:11). Caracteriza-se por seu aspecto sonoro multidimensional e amétrico, transparecendo imprecisão, nos fazendo imergir na ideia do infundável. A noção de um tempo acronométrico expressa a ideia de superação da noção exclusiva de um conceito objetivo e único de tempo, resultado da concepção monocrônica do tempo do relógio e do trabalho da sociedade moderna.²⁴ Para ilustrar a música contemporânea característica deste nível, Koellreutter costumava se servir da peça musical *Lux Aeterna* (Luz Eterna) do compositor húngaro György Ligeti, de 1966, como trilha sonora no filme *2001, uma odisseia no espaço* (1968) do diretor norte-americano Stanley Kubrick, devido à sensação de ausência de um metro rigoroso, daí o conceito de tempo amétrico (anotações do curso/Koellreutter).

²³ O texto “A imagem do mundo na estética de nosso século” de Koellreutter expõe sumariamente seu pensamento sobre o novo quadro das ciências contemporâneas com seus principais fundamentos responsáveis pela revolução científica com intensas ressonâncias no mundo da cultura e das artes. Disponível em: http://www.atravez.org.br/ceem_6/imagem_mundo.htm, Acesso em 15/11/2013.

²⁴ Voltaremos ao tema na seção dedicada aos processos criativos (capítulo II), a partir do texto *Tempo e trabalho intelectual* de José C. Bruni. Nele, o professor da USP confronta e analisa o tempo do trabalho (tempo medido do relógio) com a natureza do tempo da atividade intelectual, da *temporalidade do saber*, segundo ele.

1.1.4 A música como arte essencialmente temporal

Na música, todos os elementos são, sem exceção, elementos de ordem essencialmente temporal, o som e sua altura, [...]; o timbre, [...], a gradação dos níveis de intensidade do som [...]; os elementos de duração, genuinamente temporais
Koellreutter

Eis um dos seus pensamentos mais recorrentes: “a música é uma arte temporal no sentido de que todos os elementos, ou seja os componentes da composição, são, em última análise, tempo” (TVSESC-SP). Enquanto “forma do tempo” que, em sua estrutura constitutiva, se constroi temporalmente, a música deve igualmente informar e conter em sua forma, as transformações desse mesmo tempo, concepção que faz ressoar o pensamento musical de Michel Imberty quando afirma que “a música inscreve no seu tempo, o tempo no qual ela se encontra inscrita” (*apud* Tesser, 2006:228).²⁵ Daí a contemporaneidade da música de Koellreutter bem como dos seus princípios pedagógico-formativos de ensino musical. Este deve estar a serviço da “emergência de uma nova visão de realidade”, fruto das conquistas científicas e filosóficas do século XX (v. Koellreuter “A imagem do mundo na estética de nosso século”). Ao recriar noções poético-estéticas para a educação musical contemporânea, Koellreutter incorpora o universo sonoro do nosso entorno físico-tecnológico, que, por sua vez, expressa uma sonoridade sócio-histórica, portanto de natureza sócio-temporal.

Decorre também desta compreensão, uma das mais instigantes contribuições sobre a natureza constitutivamente temporal da arte musical. Detemo-nos na rica reflexão do mestre alemão. Para ele, o fluxo que efetiva a música “consiste em relacionar uma determinada ocorrência musical com os antecedentes (percepção retrospectiva) e com os consequentes (percepção prospectiva)” (Brito, 2004:51), pensamento que converge para a notável meditação contida na célebre passagem no Livro XI d’*As Confissões*, de Santo Agostinho, como veremos adiante, ao ajustar a questão do tempo na percepção contemporânea do sentido musical.

Nela, Agostinho medita sobre a natureza do *tempo*. A resposta às suas inquietações irá encontrar na memória do tempo musical, a partir de um estratagema curioso:

²⁵ Professor de psicologia da Universidade de Paris X, formado também em filosofia e musicologia, suas pesquisas se ocupam da reflexão dialética entre a intuição da continuidade e descontinuidade temporal, estendida ao tempo musical, investigando obras de Luciano Berio, Luigi Nono e Pierre Boulez.

ao ser indagado “o que é o tempo?” declara que “se ninguém me pergunta, eu sei; porém, se quero explicá-lo a quem me pergunta, então, eu não sei” (Agostinho, 2002:342).

O que Koellreutter designa de *percepção retrospectiva* identificada como os *antecedentes* da ocorrência musical guarda afinidade com a concepção de memória do passado (*distentio*) em Agostinho, assim como a *percepção prospectiva* identificada com os *consequentes* das ocorrências que virão no decurso musical, guarda afinidade com a concepção de memória do futuro (*expectatio*) do pensamento agostiniano.

Vejam os como Agostinho apresenta sua reflexão sobre o tempo e a música. Primeiramente, nega a possibilidade de uma definição do tempo, pois, a rigor, este não existe à medida que é visto como fluxo do passado, presente e futuro. De que modo existem esses dois tempos – passado e futuro – se *o passado não mais existe e o futuro ainda não é?* questiona Agostinho.²⁶ Como definir algo feito de coisas inexistentes? O que existe, de fato, é o presente do passado, o presente do presente e o presente do futuro, ou, em outros termos, memória do passado (*distentio animi* ou *distensão da alma*), memória do presente (*attentio*), e memória do futuro (*expectatio animi* ou *expectativa da alma*).

Para ele, o tempo só existe como memória. E a sua substância é o ser nela retido que decorre no tempo. O melhor exemplo da percepção “psicológica” da duração temporal (*durée*) retida na nossa lembrança, como lugares da nossa memória, é a música, ou melhor, a canção que dá forma ao tempo. Eis a belíssima passagem d’*As Confissões* que revela a concepção agostiniana acerca da música como arte essencialmente temporal:²⁷

Suponhamos que vou cantar uma canção que já conheço. Antes de começar, minha expectativa (*expectatio*) se estende a todo o canto; mas, ao iniciá-lo, à medida que vou me afastando dele, entregando o que foi cantado para o passado, tudo vai se distendendo (*distentio*) ao longo da memória. Dessa forma, a minha ação [no presente] volta-se para a lembrança da parte já cantada, e da expectativa da parte ainda a ser cantada; *a minha atenção é o presente*, e por ela passa o que era futuro, tornando-o passado. E quanto mais avança o canto, mais curta fica a expectativa do que falta cantar, alargando a lembrança, até findá-la por completo, quando,

²⁶ “Quem se atreve a negar que as coisas futuras *ainda* não existem? No entanto, já existe no espírito a expectativa do futuro. Quem pode negar que as coisas passadas *já* não existem? Mas está ainda na alma a lembrança das coisas passadas. E quem contesta que o presente carece de espaço, porque passa num instante? Contudo, a atenção perdura, e através dela continua a retirar-se o que era presente. Portanto o futuro não é um tempo longo, porque ele não existe: *o futuro longo é apenas a longa espera do futuro*. Também não é longo o tempo passado inexistente, mas *o longo passado* outra coisa não é senão *a longa recordação do passado*” (Agostinho, op. cit.: p. 359).

²⁷ J. M. Wisnik nos alerta para a apreciação do escritor Marcel Proust dedicado à reflexão do tempo, elegendo a música como arte preferida, por se prestar à percepção da duração (*durée*) temporal. Próximo à noção agostiniana, para ele a música só existe enquanto segunda escuta. “A música é sua arte preferida que dizia que ela só é ouvida na segunda vez. A primeira escuta ainda não é escuta. A escuta boa passa ser a partir da segunda escuta, porque já é saudade da primeira” (1999, *palestra no Espaço Musical* do educador Ricardo Breim – sem revisão do autor). Saudade é lembrança de algo que nos falta porque já passou. Implica memória do passado.

terminado todo canto, este passa completamente para o domínio da memória (Agostinho, 2011:359s).

O professor Lorenzo Mammì nos apresenta uma rica reflexão sobre esta passagem d’*As Confissões*. Segundo ele, Agostinho parece, inicialmente, considerar impossível a intuição imediata das formas do tempo, e sua solução para resolver a questão do tempo é musical. Música é tempo, tempo é música. Em síntese, a memória nos edita o tempo pela música.

Quando eu canto, eu sei a forma da melodia, embora essa forma nunca esteja presente nos sons que eu vou pronunciando. A forma, nesse caso, é uma espécie de tensão (*intentio*) que puxa cada nota em direção à seguinte. Só na última nota a forma se acaba, [...]. A melodia esvanece e deposita na memória, como tensão potencial que pode ser revitalizada quando recomeço a cantar (Mammì, 1994: 45).

Koellreutter amplia a concepção da música como arte temporal em outras direções, conduzindo-nos ao que define como *sentido musical* (resultado subjetivo de emoções e outros estados do espírito provocados pelos signos: tons, ruídos, silêncio, mesclas, acordes, *clusters*²⁸ etc.) em três níveis a partir da realização temporal do decurso musical: o hipotético, o evidente e o definido. Para ele, “um signo musical adquire sentido à medida que obriga a percepção a relacioná-lo com o decurso musical precedente. O signo musical não possui *significado* – na acepção tradicional da semântica que estabelece estreito vínculo entre os termos significante e significado –, mas possui *sentido* estético-musical e pragmático” (anotações de aula/Koellreutter).

Eis mais uma aproximação conceitual com Paulo Freire: ambos usam o termo *pragmático*, em suas propostas pedagógicas, cuja afinidade remete a finalidades convergentes: ao comprometimento pragmático do sentido musical em Koellreutter, e ao da palavra geradora em Freire. Para este, como vimos, a escolha das palavras geradoras, além dos critérios fonético e semântico, obedecia ao critério pragmático, como guias para a alfabetização dos adultos (v. nota 20). O sentido pragmático era definido pelo “maior ou menor teor de conscientização que a palavra traz em potencial, ou conjunto de reações socioculturais que a palavra gera na pessoa ou grupo que a utiliza” (Maciel, 1963:47). A força pragmática da palavra geradora, ao abrigar uma pluralidade de sentidos da realidade sociocultural vivenciado pelo adulto, tornava-o mais mobilizado e apto para ler o mundo para criticamente modificá-lo. Era, sobretudo, pela força pragmática do "significado profundo da

²⁸ *Cluster*: termo inglês que significa aglomerado ou cacho. O *cluster* musical significa um acorde composto de notas consecutivas, podendo inclusive ser formado por notas da escala cromática.

linguagem e da palavra", que o adulto, poderia conseguir o "desvelamento da realidade" e uma prática visando à "transformação da realidade objetiva" (Freire, 1977:16). Ressalta o educador: "Mais que escrever e ler que 'asa é da ave', os alfabetizados necessitam perceber a necessidade de um outro aprendizado: o de 'escrever' a sua vida, o de 'ler' a sua realidade, o que não será possível se não tomam a história nas mãos para, fazendo-a, por ela serem feitos e refeitos" (Freire, id. ib.).²⁹

Se o signo musical para Koellreutter, como costumava dizer, era destituído de significado na acepção tradicional do termo, i.e, nulo de sentido para estabelecer um elo semântico entre significante e significado, o mesmo signo portava um poderoso teor pragmático capaz de abrigar uma pluralidade de sentidos vivenciados subjetivamente. Trata-se de um conjunto de sentimentos como alegria, melancolia, amor, esperança, júbilo, serenidade, tristeza, amargura e outros estados do espírito provocados pelos signos musicais. Assim, o educador Koellreutter nos convida a irmos para além da música enquanto mera arte dos sons e dos silêncios. A música, como linguagem especial, estrutura sentidos e significados da vida, expressa sentimentos e afetos, comunica emoções, desvela uma visão de mundo.

Segundo ele, o sentido hipotético é o mais rico em possibilidades criativas de ocorrências musicais, espécie de tempo zero musical, visto que desconhecemos o que poderá vir a ocorrer. Trata-se de uma atribuição prévia a um estímulo musical quando a sequência do decurso musical que virá ainda nos é totalmente desconhecida, o oposto da concepção agostiniana e proustiana da música, quando sei de antemão o que irá acontecer, por já se encontrar retido na memória. À medida que esse decurso se realiza abrem-se as vias do sentido hipotético pelas ocorrências imprevisíveis tais como notas que não correspondem a determinada expectativa, caso esta exista, de uma sequência melódica, ou então, pela alteração de uma frase musical bastante conhecida, ao introduzir uma nota totalmente inesperadas, ou ainda pela quebra da previsibilidade de um ritmo já estabelecido. Conforme veremos adiante, o sentido hipotético é plenamente usado nas práticas de improvisação livre.

O sentido *evidente* estaria mais próximo da concepção de Agostinho ao declarar que a efetivação do tempo da música se dá com a articulação dos momentos retidos na

²⁹ V. Brandão, 2005.

Disponível em http://sitiodarosadosventos.com.br/livro/images/stories/anexos/oque_metodo_paulo_freire.pdf. "A melhor palavra geradora é aquela que reúne em si maior 'percentagem' possível dos critérios sintático (possibilidade ou riqueza fonêmica, grau de dificuldade fonética complexa, de 'manipulidade' dos conjuntos de sinais, sílabas...), semântico (maior ou menor 'intensidade' do vínculo entre a palavra e o ser que designa), [...] e pragmático, maior ou menor teor de conscientização que a palavra traz em potencial, ou conjunto de reações socioculturais que a palavra gera na pessoa ou grupo que a utiliza" (Maciel, 1963: 47, In *A Fundamentação Teórica do Sistema Paulo Freire*).

memória do passado, presente e futuro, quando eu já conheço a música que virá. O sentido *evidente* é “aquele atribuído ao estímulo precedente em retrospecto, após o conseqüente ter sido apreendido, ou seja, após ter se revelado a relação real existente entre ambos”. O sentido *definido* é “aquele que surge da totalidade das relações existentes entre o sentido hipotético, o sentido evidente e as fases posteriores da situação musical” (Brito, 2004:51). “À medida que a música se desenrola no tempo”, acrescenta Brito, “eventos posteriores relacionam continuamente com os antecedentes e vice-versa” (idem: 51), configurando o decurso musical, conforme a reflexão de Agostinho sobre a música, ou melhor, sobre o tempo.

Uma vez que Koellreutter realça a dimensão criativa tanto no processo da composição como na educação musical, ele atribui conseqüentemente um peso maior ao sentido *hipotético* da música por abrir um leque mais amplo de possibilidades inventivas, devido ao grau de incerteza de sua informação. Já o sentido *evidente* e o *definido* estariam mais próximos do conceito de redundância da teoria da comunicação tradicional, cuja eficácia do sentido da mensagem está garantida pela previsibilidade e reiteração dos signos utilizados, assegurando menores riscos numa visão tradicional da comunicação, a exemplo dos possíveis ruídos e outros eventos indesejáveis que possam interferir no seu sentido. “Quanto mais provável for um signo, menor a sua informação. Informação é incerteza e redundância é certeza”.³⁰ Quanto maior a redundância maiores chances de ocorrências musicais previsíveis. Quanto mais informação, maior o grau de inventiva de ocorrências musicais, i.e, aquela energia liberada pelo ato criativo efetivado com grande dose de engenhosidade e originalidade.

Iremos ver a ocorrência do sentido hipotético próximo ao conceito de informação, numa passagem do grupo de pesquisa *Poéticas e Estéticas das Artes* quando somos surpreendidos pela alteração de um salto intervalar totalmente inusitado no decurso da conhecida melodia de *Mulher rendeira*.

³⁰ “Informação e redundância. Os quadros da incerteza”.

Disponível em <http://www.bocc.ubi.pt/pag/fidalgo-antonio-quadros-incerteza.pdf>. Acesso em 06/10/2013.

Ver também “Informação e redundância na música popular”, de Aroldo de Campos (In *Balanço da bossa e outras bossas*), excelente ensaio de 1968 onde o crítico/poeta, a partir da Teoria da comunicação de Abraham Moles, analisa a “mensagem artística” contida no conceito de informação na Bossa Nova e no Tropicalismo conforme estamos aqui tematizando (Campos, 1978:179 a 186).

1.1.5 A música como arte do som e do silêncio

“O som é sempre o polo complementar daquele elemento fundamental da música, sem o qual, a vivência artística não é possível: o silêncio” (Koellreutter, 1983:17). O autor concebe a música como arte enquanto “silêncio ativo”, concepção que sintetiza de modo extraordinário um aspecto fundamental do seu pensamento. Ao aderir ao entendimento do compositor John Cage que incorpora o silêncio a um elemento constitutivo da música, Koellreutter vai além da concepção tradicional que a define como um sistema organizador de sons com altura definida.³¹ O silêncio não é concebido como pausa, noção tradicional que vê o silêncio como um *não-som*.

O que, na música moderna, se chama de silêncio, não se deve confundir com a pausa tradicional. Esta, também ausência de som, no entanto, é parte **objetiva** da estrutura formal, articulado e separando frases e motivos. Não é meio de expressão, feito o silêncio, o qual tem de ser vivido **subjetivamente** e interpretado como tal, causando expectativa e tensão [negrito no original] (Koellreutter, *A imagem do mundo na estética de nosso século*, Revista Atravez nº 6).

Ao contrapor o silêncio como expressão estética e vazio preenche de potencialidades, com sua noção tradicional como pausa, elemento de articulação que demarca partes de um trecho do discurso musical, Koellreutter integra o silêncio no “contínuo do universo sonoro, pois existe como matéria sonora e vibrante. [...], deve ser visto como outro aspecto do mesmo fenômeno (o som), e não apenas como ausência de som” (1985:35).

O silêncio é elemento expressivo e a música se realiza pelo intercâmbio interativo entre som e silêncio. Para Koellreutter, a música é modo de vida e movimento que conduz o “fluxo da criação de novas formas de estruturar som e silêncio num *continuum* de espaço-tempo” (Brito, 2004:56), explicitando ainda o som como evento sonoro sempre impregnado de silêncio, proveniente tanto dos *tons com altura definida*, como *ruídos* (sonoridades sem altura definida, das mais diversas origens como sons da natureza e máquinas), e *mesclas* (mistura dos tons definidos com os ruídos) (v. Brito, op.cit. p. 45).

³¹ “Pode-se dizer que a onda sonora é formada de um sinal [físico-acústico] que se apresenta e de uma ausência que pontua desde dentro, ou desde sempre, a apresentação do sinal. (O tímpano auditivo registra essa oscilação como uma série de compressões e descompressões). Sem este lapso, o som não pode durar, sem sequer começar. Não há som sem pausa. [...] O som é presença e ausência, e está, por menos que isso apareça, permeado de silêncio. Há tantos ou mais silêncios quantos sons no som, e por isso se pode dizer, com John Cage, que *nenhum som teme o silêncio que o extingue*. Mas também, de maneira reversa, há sempre som dentro do silêncio: mesmo quando não ouvimos os barulhos do mundo” (Wisnik, 1989:16). Wisnik alude à experiência de Cage que, mesmo isolado numa cabine à prova de som (câmara anecoica, i.e, sem eco), era possível escutar “o som grave da nossa pulsação sanguínea e o aguda do nosso sistema nervoso” (op.cit., id.).

Se o material sonoro organiza sons e silêncios num determinado decurso musical, portanto, expressa tempo, sua percepção contemporânea da arte musical é realizada de forma distinta. Construindo ocorrências musicais, a partir do material sonoro que engloba silêncios e sons (tons com altura definida, ruídos, mesclas etc.), para Koellreutter a escuta contemporânea ultrapassa igualmente a percepção de sucessão temporal da música, infltindo assim aquela noção do decurso temporal anteriormente considerada, vista agora como um feixe de energia que expande ou explode em várias direções. Esta inflexão encontra ressonâncias no pensamento musical do compositor grego Iánnis Xenakis ao preconizar a não-linearidade de nossa escuta, uma escuta “*hors-temps*” (para além do tempo). Segundo ele, a escuta encontra-se fincada na memória (não agostiniana), na coexistência de fragmentos díspares e dispersos, não contemporâneos ao ato perceptivo. Daí sua proposta de uma poética musical aberta à desordem e à não-linearidade da percepção humana (cf. Ferraz, 1996:69)

O que é expressão do passado, presente e futuro no decurso musical, conforme vimos acima, é agora percebido *en bloc* (um todo estético-sonoro coeso). Por meio dessa nova escuta, “o ouvinte vai descobrindo novos elementos ou novas ocorrências que, aparentemente, se sucedem uns aos outros, mas que, em realidade, fazem parte de um campo multidimensional ou multidirecional” (Brito, 2004:64).

1.1.6 O caráter essencial da música como arte coletiva

Ao conceituar a música como comunicação e expressão do tempo, do conhecimento científico e de uma ordem social, como representação de uma situação histórica (v. Brito, op.cit. p.45s), Koellreutter nos indica uma ideia de sociabilidade subjacente ao ato individual do compositor, pois este ao estruturar uma obra musical, expressa uma consciência do coletivo, entendimento próximo ao de Theodor Adorno quando afirma: “O sujeito que compõe não é um ente individual, mas coletivo. Qualquer música, por mais individual que o seu estilo possa parecer, possui um inalienável sentido coletivo: qualquer som sempre diz Nós!” (1972:11).

Nessa segunda metade do século [...] surgem movimentos sociais e culturais – portanto, também científicos e filosóficos –, os quais tendem a transcender e superar o racionalismo, e suas doutrinas, o positivismo e o mecanicismo, [...] que enfatizaram o pensamento racional especulativo, o qual durante séculos orientou nossa cultura e a estética musical, em particular. Esses movimentos, forçosamente, levam à emergência de uma nova visão de realidade, exigindo uma mudança fundamental de nossos pensamentos, percepções e valores, em geral, e na música, em particular (Koellreutter, 1991:85, *apud* Brito, 2004: 58).

Essa nova cosmovisão do mundo e da vida constitui uma diretriz crucial para sua grande proposta de ensino da música para os jovens. Sua colaboradora Teca A. de Brito assim define a grande meta do mestre: “A postura educacional [...] que sempre defendeu é que a principal função da educação musical não é formar músicos simplesmente, mas sim seres humanos. E isso é o que a gente vem buscando há muito tempo...” (SESCTV-SP).

Koellreutter sempre enfatizava seu empenho de articular os conteúdos musicais, conforme sua concepção acima descrita, com outros campos dos saberes humanos, como as conquistas teóricas das ciências modernas como a nova física e a matemática, provocando novos rumos e novos paradigmas de compreensão e atuação do ser humano na realidade.

O objetivo [da] interação arte/vida profissional deverá ser o de intensificar certas funções da atividade humana ou, em outras palavras, o de humanizá-las com o auxílio da comunicação estética, funcionalmente diferenciada. No tocante à música, ou melhor, à educação através de atividades musicais, a mais importante implicação desta tese na sociedade moderna, é a tarefa de despertar a mente dos jovens a consciência da interdependência de sentimento e racionalidade, de tecnologia e estética (Koellreutter, *O ensino da música num mundo modificado*. In Revista Atravez, nº 06).

Uma das suas ferramentas mais eficazes para tal fim eram os jogos de improvisação, procedimentos que permitiam, ao mesmo tempo, exercitar os mecanismos cognitivos das ciências e desenvolver a sensibilidade criativa das artes, resultando em exercícios de concentração e autocontrole. O princípio da interatividade dialógica tecendo as várias linguagens artísticas é uma predisposição que pode ser encontrada em todas elas, mas a música possui uma especificidade que a anima para efetivar tal coesão: a possibilidade de unir o domínio cognitivo próprio das ciências ao domínio sensitivo próprio das artes.

Sumariamente, os principais pressupostos norteadores de seus procedimentos, comuns a diversos outros educadores, podem ser expressos nos seguintes princípios metodológicos: diálogo interativo da música com outras linguagens artísticas; exploração da liberdade inventiva do aluno, fazendo da improvisação uma via por excelência do processo educativo musical; articulação das possibilidades criativas individuais com a dimensão dialógica das práticas musicais coletivas; ultrapassagem da arena do saber musical tradicional, pela articulação do fazer musical com as práticas e conquistas científicas contemporâneas, propósitos aspirados nos ateliers/laboratórios de criação nos grupos de pesquisa desta tese.

1.2 Conrado Silva e as Oficinas de Música

*A ideia de que o valor da música e da educação musical sofrem
modificações a cada período histórico, mobiliza a necessidade de refazer os
percursos do pensamento em diferentes épocas em busca dessas
transformações*
Fonterrada

A epígrafe que abre esta seção, retirada do livro *De tramas e fios* da educadora Marisa Fonterrada, nos oferece um sugestivo apoio temático ao que iremos analisar.

1.2.1 Breve história das Oficinas de Música

Considerando que a chamada *Nova música*³², na primeira metade do século XX, exigiu inovações dos princípios e das formas pedagógicas do ensino musical, é possível que os festivais da cidade alemã de Darmstadt, (*Cursos Internacionais de Verão para a Nova Música*),³³ logo após a 2ª guerra mundial, tenham sido os primeiros ensaios de renovação da educação musical, aqui denominada de educação sonoro-musical, cujo novo enfoque pedagógico iria se disseminar nos anos 1960, a partir de uma série de iniciativas promovidas por compositores/educadores de várias nacionalidades, com o objetivo de ensinar a música contemporânea.

As primeiras iniciativas das Oficinas de Música, também denominadas de laboratórios de som ou ainda experimentação musical, conforme designa Conrado Silva, ocorreram, de forma paralela e independente, em vários países.

Na Grã-Bretanha, vários compositores iniciavam suas experiências na década de 60: Brian Dennis foi o primeiro a pôr suas experiências no papel [*Experimental music in schools*]. Ainda ali, porém, a ênfase não era o trabalho criativo em si, [...], mas à passagem de um conhecimento novo – as pesquisas com o material e com a forma – para os alunos, através de uma forma, aliás, bastante tradicional. No Canadá, [...], R. Murray Schafer partia da outra ponta, do lado do aluno, de sua experiência

³² O termo *nova música*, para se referir aos estilos de compositores que romperam com a tonalidade, a exemplo do atonalismo e o serialismo dodecafônico, considerados como estilos da música erudita de vanguarda, ficou consagrado ainda na primeira metade do século vinte, como podemos notar nos seguintes eventos: a fundação em 1935, do Círculo de Música Nova (*Neue musik*), com a participação H-J. Koellreutter que, no Brasil foi traduzido de música nova; a criação em 1946, dos Cursos de Verão do Festival de Darmstadt; a edição em 1949 do livro *Filosofia da nova música* de Theodor Adorno, dedicado à análise das obras de diversos compositores da época, centrada no confronto das obras do austríaco Arnold Schoenberg e do russo Igor Stravinsky.

³³ O Festival de Darmstadt foi frequentado por vários brasileiros, como o compositor Rogério Duprat que, em 1962, viajou para a Alemanha, para participar dos cursos ministrados naquele ano pelos compositores Henri Pousseur, Pierre Boulez e Kalheinz Stockhausen. Segundo Duprat, Stockhausen “não obedecia ao esquema de aula tradicional, o seu curso era sempre como um laboratório sonoro, passando noções de densidade, volume, ‘técnicas dos parâmetros’, como o próprio Stockhausen chamava” (*apud* Gaúna 2002: 52).

cotidiana, de sua pesquisa e de sua invenção, para atingir resultados análogos. Na AL, já na mesma década dos 60 na Guatemala, (J. Orellana) e [...] na Argentina (O. Bazán), pesquisava-se junto aos alunos com instrumentos dos povos nativos, ou com objetos sonoros especialmente inventados e construídos (Silva, 1983:13).

Em sua exaustiva pesquisa sobre as Oficinas de Música, José N. Fernandes (2000) inclui na lista, entre outros, o educador inglês John Paynter, autor de vários textos em que ressalta uma metodologia voltada para a “música criativa” nas escolas, cuja abordagem denomina de “composição empírica”. Esta experiência, para Fernandes, está presente nos processos básicos das abordagens pedagógicas de vários outros educadores “seja a dos ingleses, dos americanos, dos suecos, brasileiros etc. A técnica da ‘composição empírica’ é caracterizada pelo fazer direto do material sonoro, improvisando, experimentando, avaliando, estruturando, organizando e grafando” (2000: 66). No campo do experimentalismo das Oficinas de Música no Brasil, vários autores apontam a antecedência precursora de H.-J. Koellreutter, por conta da convergência de seus princípios (conforme acabamos de analisar) com as práticas pedagógicas das Oficinas (conforme iremos ver). É precisamente no final dos anos 1960 que verificamos as primeiras experiências brasileiras que se deram de forma isolada, porém simultânea, no Rio de Janeiro e na Bahia, algumas usando o nome de *workshops*, outras já utilizando o termo *oficina* influenciadas pelas já existentes oficinas de teatro.

No final da década, Brasília iria acolher educadores musicais que levam para a Universidade (UnB), a prática das Oficinas de Música, sistematizando-as e consolidando-as. Dentre os responsáveis desse feito, destacam-se os nomes dos professores/compositores Emilio Terraza e Nikolau Krokon, aos quais irá se juntar posteriormente Conrado Silva.³⁴ A UnB, no ano de 1968, é de fato, apontada por muitos como marco inicial e grande polo irradiador das oficinas no Brasil, práticas que foram abrigadas sob a sigla OBM - Oficina Básica de Música.

O professor Luiz Botelho ressalta a importância das experiências pedagógicas voltadas para a criatividade, na época da constituição das Oficinas de Música em Brasília. Em contraposição à sua formação musical tradicional, onde prevalecia o “nada pode”, “a temática de criatividade, mais explicitamente, foi um resultado de um trabalho como professor de

³⁴ Com o professor Conrado Silva, conforme vimos na seção anterior, e o ex-aluno da UnB, Luiz Botelho Albuquerque (este por razões óbvias decorrentes da sua atual função de orientador), tive maiores contatos que iniciaram antes mesmo da realização da pesquisa e da elaboração da tese de doutorado, por isso serão sujeitos de uma abordagem mais detalhada.

educação musical em Brasília”, num período de sete anos (1968 a 1975).³⁵ Se a UnB, criada sob a liderança de Darcy Ribeiro, sofria as condições adversas de seu desmantelamento pelo regime militar, a capital oferecia condições favoráveis para experiências poético-estéticas criativas, devido à efervescência sentida em várias frentes do mundo da cultura e das artes. Neste contexto, o prof. Botelho chega na capital, atraído pelo que denomina de música nova:

Começamos esta reflexão num contexto, por um lado muito dramático do ponto de vista da democracia etc., por outro, muito bom porque era uma flexibilização total dessas coisas. Foi a partir desse momento com a reestruturação da UnB, que tinha sido invadida [...], nessa tentativa de refazer, que eu encontro algumas pessoas [...] muito interessadas nas questões da Música Nova. É onde encontro o Conrado Silva, Emilio Terrazza [e outros] e um grupo de estudantes com uma abertura extraordinária para o novo [...]. Esse grupo de pessoas [...] era para mim uma referência de Música Nova. E houve também umas coisas boas em Brasília que eram [muitas] oportunidades criadas pelas embaixadas: muito cinema, muita música e você tinha basicamente muito o que fazer durante o ano, muita coisa acontecendo... (entrevista/B. Albuquerque).

Brasília possuía menos de uma década de existência. Sua vida cultural, além das manifestações sobretudo dos migrantes na maioria nordestinos, construtores da capital, passou a depender muita da vida musical praticada nas embaixadas, conforme assinala prof. Botelho, o que acabou por repercutir nas experiências da música nova.

Trabalhei na Fundação Educacional de Brasília muito tempo, com algumas pessoas muito interessantes do ponto de vista de ver o novo nas artes plásticas, especialmente Lucia Valentim, que estava fazendo experiências de explorações plásticas muito interessantes. As embaixadas, com muitas apresentações fortes do ponto de vista de ver grupos nativos, p. ex. uma experiência do grupo de Angola, Moçambique, Guiné Bissau. A concha acústica era um espaço muito vivo, a residência universitária era próxima, então eu tive oportunidades muito interessantes, muita música indiana p.ex. Aí eu vi as referências do Koellreutter pelo contato com essas experiências, um diálogo muito bom com a Bahia que era um centro muito dinâmico de música nova [...] e o pessoal de Santos, como Gilberto Mendes (entrevista/B. Albuquerque).

Nesse contexto propício de “muitas referências, as embaixadas se instalando e querendo apresentar o seu país” (idem), não foi difícil desenvolver uma nova proposta de ensino musical, em pequenos cursos livres ou na própria UnB, direcionados à teoria e ao “trabalho de composição voltado para releitura das experiências do passado. Aí o Conrado [Silva] foi central para essas experiências, [e outros] que me permitiram fazer uma transição interessante” (entrevista/B. Albuquerque). Convidado para ser Coordenador de educação musical na Fundação Educacional de Brasília, prof. Botelho trabalhou com quase uma

³⁵ Entrevista por mim realizada em 28/06/2013, com o Prof. Dr. Luiz Botelho Albuquerque, doravante designada “entrevista/B. Albuquerque” para o grupo de Pesquisa de Educação Musical da UNESP, coordenado pela professora Dra. Marisa Fonterrada, intitulada *Práticas criativas em educação musical*, com o apoio da FAPESP.

centena de professores “que faziam a educação musical nas escolas, fazendo parte de ensino fundamental. E aí foi muito interessante porque pudemos levar para a escola a experimentação. Num momento de muita dificuldade de financiamento foi ótimo por permitir explorar, p. ex., a sucata” (idem), com excelente receptividade por parte dos professores e dos alunos. A experiência com material descartável e a exploração feita por crianças com sucata foi extraordinária. A UnB propiciava experimentos musicais, com som provido por meio eletrônico, instrumentos ou voz, depois levados para a escola fundamental, “para trabalhar com os professores essa atitude de experimentação, e fazer muita movimentação” (id.)

Segue um belo depoimento acerca dos alcances da escuta diversificada, expressa na riqueza performática das atividades musicais do professor. Além das Oficinas de Música da UnB, ele tocava na Orquestra Sinfônica de Brasília um repertório mais tradicional de Bach, Beethoven, Mendelssohn etc. Às vezes,

Era muito comum apresentarmos na mesma sala concertos mais tradicionais, e voltávamos após dois dias tocando algo mais experimental. Esse é o lado bom da experiência musical, é poder conviver com essas linguagens, compreender a procura dos limites e explorá-los. A experiência gratíssima de viver consonâncias maravilhosas, e a experiência também de experimentar a diluição dessas coisas e até onde eu posso ver som, onde é possível estruturar, organizar e compreender uma outra dimensão dessa coisa que neste tempo nós ouvíamos muito [da música renascentista ao experimentalismo contemporâneo] (idem).

Ao ser indagado sobre o alcance da escuta diversificada expressa num arco de tempo que vai da música tradicional ao que é feito na contemporaneidade como possibilidade de desenvolver o fazer criativo, questão vinculada ao objeto desta pesquisa, prof. Botelho apresenta um dos aspectos mais interessantes da entrevista.

Todas essas experiências foram temperadas com uma coisa muito engraçada, p.ex. neste período também fazíamos serenatas e até hoje sou lembrado por isso. Tanto tempo depois você encontra essas pessoas com que tocava junto, às vezes na noite em bares, experiência às vezes chatas mas você tem que passar por isso, inclusive por uma questão de sobrevivência mesmo: tocar em casamento quase todo sábado, p.ex. (id.).

Voltemos ao Rio de Janeiro. No final de 1967, o Conservatório Nacional de Canto Orfeônico adota o nome de Instituto Villa-Lobos, sob a direção do professor Reginaldo de Carvalho, ex-aluno da instituição, e que logo imprime um dinamismo inovador no ensino de música, ajudado pela criação de novos organismos em sua estrutura interna: a Escola de Educação Musical e o Centro de Pesquisas Musicais. O Centro torna-se a grande novidade do decreto de constituição do Instituto, pois ele “se definia pela exploração de três caminhos: a pesquisa do som e da imagem, a pesquisa musical e a pesquisa do comportamento musical

brasileiro” (testemunho de José Maria Neves, para a edição especial da *Revista Ensaio*, intitulada “Praia do Flamengo, 132” *apud* Paz, 2000:241). Assim, o Instituto, passando a funcionar na antiga sede da União Nacional dos Estudantes, iria se transformar num espaço importante para a prática das Oficinas. Segundo o testemunho do educador Jorge Antunes:

No final dos anos 60, no RJ [...] um grupo de professores do Instituto Villa-Lobos [...], daria início a uma série de discussões e teorizações que viriam abrir caminhos novos no domínio da nova educação musical. Este grupo era integrado por mim mesmo, por Esther Scliar, Emilio Terraza e Reginaldo Carvalho. O consenso surgia e passou-se então a ser preconizado o trabalho, junto à criança, diretamente com a matéria sonora, tentando acabar com a discriminação que se fazia, até então, entre o chamado 'som musical' e o chamado 'ruído’” (Antunes, “Criatividade na escola e música contemporânea, In Cadernos de Estudo – Educação musical, n.1, Revista Atravez).³⁶

Dentre os acima citados, merece destaque Reginaldo Carvalho. Nascido em 1932, no Piauí, estudou com Villa-Lobos, sendo um dos pioneiros da música eletroacústica no Brasil, nos anos 60. Por meio do maestro, obtem uma bolsa para estudar em Paris, com Paul Le Flem e Pierre Schaeffer, com quem exercitou técnicas e procedimentos de música concreta.

Partindo do pensamento expresso na frase “o som é a expressão das leis da natureza na sua relação com o sentido da audição” (Souza, *Reginaldo Carvalho: o maestro-filósofo*),³⁷ Carvalho ressalta que os fenômenos acústicos, ao passar pela mediação e “articulação do som, elemento composto de infinitos harmônicos, presente desde sempre na natureza”, instituem sentidos e efeitos estéticos. Ou, em em outros termo,

“assim como faz o pintor em sua tela, utilizando-se das tintas, das cores, das formas, do espaço, elementos naturais que constituem a matéria-prima de seus quadros, o músico também cria e executa composições partindo sempre da própria natureza que lhe dá como matéria os tons, timbres e intensidade dos sons” (In Souza, id.)

Importa realçar o grande diálogo de ideias e experiências entre vários educadores de Brasília e do Rio de Janeiro, com outras instituições quando vários professores da Universidade Federal da Bahia se deslocaram para a Brasília (v. Fernandes, op. cit. p. 71). Merece registro a difusão, a partir dos anos 70, das experiências das Oficinas de Música, tanto no Rio de Janeiro com a atuação da compositora e pedagoga Cecília Conde e do maestro Aylton Escobar junto ao Conservatório Brasileiro de Música, como em outras regiões do país,

³⁶ <http://www.atravez.org.br/educacao.htm>. Acesso em 05/05/2013

³⁷ Rocha Sousa, “Reginaldo Carvalho: o maestro-filósofo”.

In site: <http://maestrorochasousa.blogspot.com.br/2009/06/musica-esta-na-natureza.html>, Acesso em 22/06/2013.

como os Festivais de Música de Ouro Preto organizados por Berenice Menegale (cf. Fernandes, op. cit.:75-76).

Algo já havia sido herdado pelas Oficinas de Música referente a traços provenientes do campo das artes bem como da educação artística da primeira metade do século XX, a chamada fase *moderna*, caracterizada pela *ruptura* com as poéticas e estéticas do passado. O período seguinte, até nossos dias, intitulado *pós-moderno*, apresenta o *experimentalismo* como campo comum dos vários fazeres artísticos não movidos por rupturas, incluindo o uso do tonalismo quando necessário e não como obrigação poética, se ocupando de preferência com a dissolução de conceitos e fronteiras das diferentes linguagens, bem como propondo novas poéticas e estéticas. Devido às implicações polêmicas do termo pós-moderno, preferimos a denominação menos divergente de contemporaneidade.

É no interior de um novo mundo de profundas transformações no campo científico-tecnológico a serem vistas no capítulo II, com intensas repercussões no mundo da cultura e das artes, que vários compositores/educadores elaboram suas propostas de Oficinas de Música. Assim, seu enfoque só ganha força analítica, se visto à luz do contexto sociocultural que lhe é contemporâneo, incluindo aí a herança dos princípios pedagógicos da Escola Nova e das experiências da Arte-educação, advindos da fase moderna (primeira metade do século XX), que antecedem a essa mesma contemporaneidade (a partir da segunda metade desse mesmo século).

Prof. Botelho enaltece o clima de debate sobre Arte-educação, na época da criação das Oficinas, quando buscavam respostas para uma série de questões que os inquietavam.

Vínhamos de uma experiência com educação artística [a escolinha de arte de Augusto Rodrigues no Rio de Janeiro], de uma década de Arte-educação da Unesco. [...] Tinha uma teoria educacional vinculada a uma vertente de leitura mais psicológica do ato criador, e a ideia era a seguinte: o que podia fazer o ato criador ser mais frequente, mais intenso, mais continuado, mais durável? Como é que a gente faz isso em educação? Por que Arte-educação? Porque é a ferramenta de tornar estes elementos criadores, treiná-los, e esperar que quando estamos fazendo isso com crianças bem pequenas, elas vão manter esse desempenho criativo para o resto da vida (entrevista/B. Albuquerque).

Na avaliação das experiências operadas por aquelas ideias, algumas vindas do exterior, para o debate sobre criação almejada pela Arte-educação, a despeito do risco de alguns “florescimentos suspeitáveis”, Botelho enxerga avanços. Segue um longo depoimento, aqui citado pela riqueza reflexiva por abarcar os limites e possibilidades de um debate que, a um só tempo, envolve: criatividade musical a partir de iniciativa institucional, natureza epistêmica da música, compositores que revolucionaram a poética musical moderno-

contemporânea, diálogo entre tradição e contemporaneidade, alcances do diálogo das linguagens, criatividade musical em outros domínios como ciência, economia e política etc.

A partir de uma mesma leitura vinculada à criatividade víamos esta finalidade institucional permitir também que se explorasse algumas coisas. Onde está situada a pesquisa sobre criação em música? Quem são os caras que estão experimentando? [...] É uma discussão interessante que revela a natureza de uma epistemologia da música. A famosa peça de Cage de 4'33'' [...] coloca uma reflexão. O silêncio ainda é música ou só silêncio? A gente já ria muito desta tentativa de definir o que Cage estava fazendo, o papel importante de compreender Wagner na dissolução da tonalidade, e o que Schoenberg, Berg e Webern significam neste contexto, e aí compreender um diálogo disto p.ex. com as tradições africanas se for o caso, com as tradições nativas americanas [...]. Então essa discussão sobre música se articula com a discussão sobre estes campos todos e como é que a criatividade entra nesta questão? A procura de levar esta linguagem até alguns limites, e se [for] linguagem, [...], até onde eu posso puxar essas linguagens sem romper as cadeias mínimas de significação que garante a identidade como linguagem. Se eu romper eu perco a possibilidade mínima de diálogo, e que coloca para o criador uma questão séria: até onde eu posso ir? Tem o lado institucional que procura valorizar a criatividade e os resultados que ela teria aplicado em outras áreas, na ciência, na economia, na política, etc., e o que nos interessa para as artes ... (entrevista/B. Albuquerque).

Tudo é pensado em bloco: “é como mexer num castelo de cartas, você começa a puxar e não dá para tira só uma, vem um monte de coisa junto” pois, só dessa forma existe “o sentido da exploração” (entrevista/B. Albuquerque).

Certamente, o princípio-chave da pedagogia musical que une os modernos da Arte-educação e os contemporâneos da educação sonoro-musical é aquele “alento de criação” prescrito por Koellreutter, porém com uma grande diferença. A pedagogia moderna, conforme assinala Fernandes, preocupava-se com *criação no mundo dos sons*, enquanto a contemporânea volta-se para a *criação do mundo dos sons* (v. op.cit.p.78).

Mesmo com propostas inovadoras no campo da educação musical, esta, na fase moderna, encontrava-se, muitas vezes, ainda vinculada aos cânones modais ou tonais. Na segunda fase, a pedagogia musical encontra-se intimamente ligada à música do nosso tempo, i.e., uma educação musical contemporânea para uma música que lhe é também contemporânea, fazendo assim jus ao instigante pensamento do educador Reginaldo de Carvalho que nos alerta: “conheça hoje a linguagem musical do seu tempo para não conhecê-la no futuro como linguagem do passado”. Esta enfática frase era tão recorrente no Instituto Villa-Lobos que a turma de 1970 a adotou como epígrafe em seu convite de formatura (v. Paz, 2000:243).

O ensino musical na tradição ocidental sempre esteve atado à música de sua época, desde a Grécia clássica, como vemos na teoria do *ethos* musical de Platão (Livro III d'*A República*), que enaltece a aprendizagem dos “modos aguerridos” na formação do caráter dos cidadãos para a *polis*, passando pelas *Scholae cantorum* da alta Idade Média que ensinava a monodia gregoriana, e no final do medievo, o contraponto e a polifonia horizontalizada gótica.³⁸ Esta irá preparar a polifonia verticalizada renascentista, até chegarmos aos Conservatórios de Música, experiência que se estende, para o ensino da música tonal.

1.2.2. Ressonâncias dos métodos ativos nas Oficinas de Música

Analisemos as propostas de ensino musical efetivadas no curso do século XX, para contextualizá-las historicamente e, assim, melhor compreendermos as atuais propostas de educação sonoro-musical. Na sua primeira metade, surgem experiências de vários educadores de diversas nacionalidades que buscam, mediante uma conjunto de pedagogias conhecidas como “métodos ativos”, renovar o ensino tradicional de música baseada até então no desenvolvimento virtuosista do talento individual, preparando o experimentalismo contemporâneo. São eles:

– Émile Jacques-Dalcroze (Suíça, 1865-1950) que, sendo também ator, apresenta uma proposta de educação relacionando a música ao movimento corporal. Ritmo, solfejo e improvisação constituem proposições para o desenvolvimento musical das pessoas.

– Edgar Willems (Suíça, 1890-1978) que propõe um tipo de ensino de música para crianças desde os três anos de idade. A audição era o ponto de partida da sua educação musical;

– Zoltán Kodály (Hungria, 1882-1967) que propõe um ensino musical para todos. Sua metodologia está centrada na prática vocal coletiva, treinamento da escuta e solfejo. Pesquisou a música folclórica húngara por considerar o folclore uma herança cultural retida na memória de todas as pessoas, tornando-se assim um componente fundamental para o ensino musical;

– Carl Orff (Alemanha, 1895-1982) que alia música e dança, lidando com o ritmo da fala, atividades vocais e instrumentais em grupo, com ênfase na improvisação e criação musical. Para ele, “o ritmo é a base da melodia, e ambos estão relacionados com o corpo: o

³⁸ “O dórico, o mais apolíneo dos modos, é visto por Platão como o mais elevado, capaz de levar à temperança, ao heroísmo ativo, à soberana aceitação da adversidade, em contraposição aos modos mixolídio, lídio, jônico e frígio, modos moles, propiciadores da indolência” (Miranda, 2001:24).

ritmo com o movimento e a melodia com a fala” (Bonfim, 2012: 83). O *instrumental Orff*, até hoje usado, é um conjunto de instrumentos, como violas de gamba e flautas doces, além de instrumentos percussivos como xilofones, metalofones e tambores. Seu princípio do fazer musical coletivo coloca as crianças em contato direto com a música. “A prática da improvisação tem um papel importante em sua proposta pedagógica e está presente desde os primeiros estágios, até chegar à sua fase madura, em estágios superiores de desenvolvimento” (Fonterrada, 2005:147).

– Shinichi Suzuki (Japão, 1898-1998) que propõe uma pedagogia para crianças baseada na aquisição da língua materna, por supor haver uma simetria entre a aprendizagem da língua e a do instrumento musical. As crianças aprendem a língua através da escuta constante das pessoas de seu entorno e assim, por imitação, poderiam igualmente aprender música. O método Suzuki valoriza o desenvolvimento da memória, e o “tocar de ouvido”. Estimula a “educação do talento” que todos possuem. O método também enfatiza a prática musical coletiva bem como a participação da família na aprendizagem musical da criança (v. Figueiredo, 2012: 85-86).

A segunda geração dos “métodos ativos”, que busca compatibilizar a contemporaneidade da música com a educação musical que lhe é pertinente, apresenta nomes que constam entre os autores-referência, como Koellreutter, além dos seguintes educadores:

– George Self (Inglaterra, 1921), professor de escolas inglesas, com grande influência nos compositores contemporâneos, ao propor um ensino musical baseado na música de vanguarda, e não na “música do passado” que adentra musicalmente o aluno, ao interpretá-la conforme as determinações do compositor na partitura. O educador inglês deixa explícito que a postura do ensino musical contemporâneo deve seguir o paradigma das ciências e das artes contemporâneas. Nestes dois domínios, “os alunos trabalham com a linguagem contemporânea e estão alinhados às mais recentes descobertas científicas ou às últimas produções artísticas, enquanto que, na aula de música, [...], sucede justamente o contrário: o foco da aula está voltado para [...] a música de dois ou três século anteriores” (Fonterrada, op.cit.p.166). Nessa crítica ao ensino tradicional, enfatiza o uso regular das pulsações rítmicas, quando a educação musical contemporânea deve primar pelas organizações rítmicas irregulares.

– Boris Porena (Itália, 1927), compositor e educador atuante na formação de pedagogos musicais que respondem pelo ensino musical nas escolas italianas em vários níveis. Trabalha com materiais distintos como “flauta doce, voz, pequenos instrumentos de percussão, orquestras, gravadores, aparelhos de rádio” (Fonterrada, 2012: 98). Lançou em

1973, o livro *Kindermusik* (música para crianças) que, ao contrário do que se poderia supor, caracteriza-se pela atitude musical lúdica, independentemente da idade das pessoas. Trata-se de “uma coletânea de procedimentos assentados na ideia do jogo musical com regras, uma coleção de possibilidades abertas à vivência e experimentação” (Fonterrada, op. cit. p. 83)

– John Paynter (Inglaterra, 1931-2010), compositor dedicado ao ensino de música da rede de ensino inglesa. Possui como estratégia pedagógica a “Técnica de Projetos”, explicada nos livros *Sound and Silence* (1970), *Hear and Now* (1972) e *Music and Structure* (1992). O primeiro apresenta “uma série de projetos que relacionam a música a eventos externos, como mistérios, palavras, fotos, drama, movimento, silêncio. Outros exploram tempo, espaço e sonoridades obtidas a partir de diferentes materiais” (Fonterrada, id, p. 98). O segundo defende princípios que são comuns a vários educadores musicais: “a música como direito de todos, a integração de linguagens, o acesso ao repertório da música contemporânea e a exploração de grafias musicais alternativas” (id.ib.). O terceiro aprofunda suas ideias, com exercícios mais complexos, cujas premissas permanecem as mesmas, “ligadas à escuta, à exploração de materiais e à estruturação de ideias musicais, através de propostas criativas” (id. p. 99).

- Raymond Murray Schafer (Canadá, 1933), um dos compositores mais importante da educação musical contemporânea, muito presente na cena pedagógico-musical brasileira, cujas propostas pedagógicas serão objeto de estudo mais detalhado em seção específica. Schafer também se apresenta como crítico do ensino musical que visa ao virtuosismo individual. “A síndrome do gênio na educação musical leva frequentemente a um enfraquecimento da confiança para as mais modestas aquisições” (Schafer, 1991:280).

Na síntese de Fonterrada, os educadores da segunda geração dos “métodos ativos” se identificam pela prioridade que dão à criatividade e à improvisação (cf. 2005: 99), competências de grande relevância para os exercícios efetivados pelos grupos de pesquisa desta tese.

A criação do seu mundo de sons defendida por esta segunda geração propicia ao aluno também criar suas fontes sonoras, bem como suas formas e estilo. No empenho de compatibilizar o ensino musical com o experimentalismo das práticas musicais contemporâneas, sobressai a inclusão do ruído, dentre outras fontes sonoras, nas novas técnicas de composição, exigindo uma abertura para uma nova pedagogia musical, efetividade pelas práticas das Oficinas. Se as poéticas tradicionais expurgavam assepticamente o ruído, este passou a ser valorizado, ganhando expressividade estética ao ser incorporado ao repertório sonoro-musical das práticas contemporâneas.

1.2.3 Conrado Silva: uma trajetória de vida dedicada às Oficinas de Música

Passemos a analisar os principais fundamentos pedagógicos das Oficinas de Música, a partir da ação educativa de um de seus divulgadores no Brasil, o professor Conrado Silva (1940-2014), nascido em Montevideú, detentor de uma formação polivalente. Defendeu o título de doutor na UnB, com a tese *Análise acústica de auditórios musicais depois de construídos* (2009), depois de se graduar em Engenharia e Composição musical, especializando-se em música digital, música eletroacústica e acústica de ambientes, tema do seu livro *Elementos de Acústica Arquitetônica* (1982). Seu interesse pela música contemporânea começou quando ainda na infância conforme ele mesmo narra:

Lá pelos meus 10, 11 anos decidi estudar música, e por minha conta própria, resolvi estudar piano, pois foi o que apareceu e uns seis anos depois, apareceu na Radio de Montevideú, cidade onde eu estava estudando, os primeiros discos de música concreta feitos pela Rádio Francesa e que foram levados para a Rádio de Montevideú. Escutei [...] e foi realmente uma revelação. Aí eu disse: isso que eu quero fazer!³⁹

No final dos anos 50, consegue uma bolsa para a Alemanha para estudar música contemporânea e acústica musical, campo de interesse ao qual vinha se dedicando desde os tempos do curso de engenharia. Assim o compositor uruguaio refere-se à sua decisão de estudar no exterior: “Então foi assim: um pianista medíocre, nunca cheguei a dar concertos fora dos exames e de repente decidi: eu vou estudar composição eletroacústica. Foi o que eu fiz realmente, vários cursos, e tive sorte de ter aulas com os grandes mestres Pierre Boulez, Karlheinz Stockhausen, e Mauricio Kagel” (entrevista/Silva). Ele se refere aos cursos do Festival de Darmstadt, frequentado nos anos de 1963/64, e ministrado por estes e outros importantes compositores do século XX. O Festival, como vimos, foi um importante evento anual, “um centro de composição contemporânea importante no qual aprendi muito” (idem).

Segundo o crítico musical norte-americano Alex Ross (2009), o evento era financiado pelos EEUU, e controlado pelo Escritório do Governo Militar Norte-americano, como parte da política de reconstrução pós-guerra da Alemanha, com o objetivo de recuperar junto aos jovens, pelo ensino musical, a considerada “música degenerada” na época do

³⁹ Entrevista a mim concedida em São Paulo (05/2013), doravante “entrevista/Silva”. Levando em conta o ano em que nasceu, o período dos seus primeiros estudos de música, inclusive de piano, foi nos inícios dos anos 1950. A música concreta vinda da Rádio Francesa, da qual fala, conhecendo-a por volta de 1956, refere-se à *musique concrete* do compositor francês Pierre Schaeffer, (1910-1995), feitas no *Office de Radiodiffusion Télévision Française*, onde, em 1936, começou a trabalhar e fazer suas experiências, que tornaram referência do repertório da música contemporânea.

nazismo, a exemplo da música de Arnold Schoenberg, líder da Segunda Escola de Viena, bem como a de outros estilos e que passou a ser designada, conforme já assinalamos, de *Nova Música*. Entre os músicos que ministraram cursos em Darmstadt, além dos professores de Silva, destacam-se René Leibowitz, Luciano Berio, Luigi Nono, Ernst Krenek, György Ligeti, Olivier Messiaen, Edgard Varèse, John Cage, Iannis Xenakis, dentre outros, todos renomados compositores da música erudita do século XX (cf. Ross, 2009:370, 412 a 420).

Em seu estágio alemão, trabalhando no estúdio da Rádio de Berlim, Silva aprendeu e fez experimentações de música eletroacústica, e, ao retornar ao Uruguai, começou a utilizar “equipamentos da Rádio de Montevideú que eram bastante precários mas que deram a possibilidade de me exercitar em música eletroacústica” (entrevista/Silva), experiência que posteriormente traz para o Brasil, em fins dos anos 1960, sendo considerado um dos seus precursores no país.

Conrado Silva foi aluno de John Cage, participando em concerto sob sua regência em Munique, em 1963 e em sucessivos encontros em Zagreb, Varsóvia, Buenos Aires e São Paulo. Na Universidade de Brasília, esteve em duas ocasiões (1970/1973 e 1992/2010), lecionando teoria musical e acústica musical. Em 1970, organizou um pequeno Laboratório de Composição Musical, “que eu acho que foi o primeiro sintetizador que veio para o Brasil ou o primeiro que se utilizou para música erudita, que era um instrumento pequeno, mas muito prático, inglês que chamava AHS” (entrevista/Silva). Organizou e lecionou nos "Cursos Latino-americanos de Música Contemporânea" no Uruguai, Brasil, e outros países latino-americanos (1971/1988). Lecionou composição instrumental e música eletroacústica, na UNESP, em 1977, onde criou o Estúdio de Música Eletroacústica.⁴⁰

Sua passagem pela UnB, como vimos, o fez integrar à experiência exitosa da Oficina Básica de Música, juntando-se a outros educadores que lá se encontravam. A oportunidade de dar aulas na UnB, trabalhando nas suas duas áreas principais – composição eletroacústica e acústica musical –, permitiu que ele rapidamente organizasse

Junto com dois professores Nicolau Krokon e Emilio Terrazza, uma disciplina nova que se chamou Oficina Básica de Música que era ministrada no primeiro nível, e a ideia era introduzir os alunos de música diretamente na composição, sem conhecimentos ou sem aproveitar conhecimentos de música anteriores. Quer dizer a ideia era entrar diretamente a fazer música, compor música sem saber nada de composição (entrevista/Silva).

⁴⁰ Cf. site <http://www.acusticaarquitetonica.com.br/>, acesso em 30/05/2013. O site, além de informações sobre a vida e atuação profissional de Conrado Silva, contém o texto de sua autoria referente à Oficina de Música (v. referências bibliográficas da tese).

A ideia de aprender música fazendo música, mesmo sem possuir conhecimentos mínimos de composição, originou de sua experiência de professor/compositor, e na sua avaliação, funcionou bem durante muitos anos, pois “a gente conseguiu ensinar a compor para muitos alunos que depois foram compositores inclusive e a outros muitos que não foram compositores, mas aproveitaram esse conhecimento na educação musical ou em outras áreas da música também” (entrevista/Silva). A ideia que presidia tais experiências era de ser mais fácil “o aluno entender o procedimento de composição tradicional, porque era só acrescentar depois as regras da harmonia e melodia, e o processo compositivo já estava aberto, já estava demonstrado. E o que o pessoal fazia era musicalmente bem interessante” (entrevista/Silva).

Ele apresenta um interessante testemunho a respeito do teste prévio de aptidão para o ingresso nas Oficinas de Música, aqui transcrito, apesar do tamanho, pela importância para o atual ensino musical:

A ideia, quando inventamos a OBM, era justamente aproveitar esta falta de conhecimento de música para entrar diretamente a fazer uma música que não estivesse ligada ao tradicional, com instrumentos e a leitura de música, tanto que a gente utilizava grafias não tradicionais, os alunos inventavam conosco a forma de escrever a música, de passar aos outros a informação musical que queriam obter. E foi muito interessante porque dentro desse grupo de não-músicos que participaram e que eram alunos das mais diversas áreas: arquitetura, teatro, cinema, direito etc., se criou um grupo heterogêneo mas muito interessante, eles conseguiram pensar em conjunto ideias musicais e levar a cabo estas ideias musicais, fazendo música sem entender que a música era harmonia, melodia e ritmo. A ideia era comunicar sonoramente ideias. Então se utilizava qualquer material que pudesse gerar sons, começava com os sons do próprio corpo, sons da voz, da percussão que fazíamos no corpo, ampliava isso para os ruídos do entorno, os ruídos da sala de aula, e depois para os objetos sonoros que os alunos inventavam, desenvolviam, ou achavam. Ou seja, a ideia era sempre ligada à criação e à composição [...] desligada dos princípios da música tradicional (entrevista/Silva).

Referindo-se ainda à sua estada em Brasília, quando da implantação da OBM, ele menciona alguns alunos que tiveram destaque naquela ocasião, assim como na continuidade das experiências em outros estados brasileiros. Dentre os alunos, Silva menciona Luiz Botelho de Albuquerque, Carlos Galvão e Luís Carlos Czeko, que deram continuidade às experiências das oficinas, em outros centros universitários brasileiros.

O primeiro grupo teve cinco ou seis alunos de composição, dos quais alguns tiveram um longo percurso educacional. Luiz Botelho foi para o Piauí e depois para o Ceará. Ele era ligado à educação além da parte de composição, e outro, Carlos Galvão, foi diretor da Escola de Música de Brasília, que foi um lugar importante de educação musical de nível médio por muitos anos. E teve também o Luís Czeko que é um professor e compositor reconhecido até hoje no Rio de Janeiro, [...]. O Luiz Botelho antes de ir para o Piauí chegou a ser Coordenador do Curso de Educação

musical do Ensino Médio e implantou as Oficinas de Música nos Cursos de Ensino Médio (entrevista/Silva).

Sempre preocupado com as possibilidades inventivas da educação musical, Silva é levado a dar grande relevância ao papel da arte como recurso hábil e eficaz para desenvolver a criatividade, cujas linguagens que perceberam mais precocemente seu poder inventivo foram as artes plásticas e o teatro. “Na música esbarra-se aparentemente com um obstáculo complexo, que poderíamos chamar de ‘a síndrome da nota’” (Silva, 1983:13). Na crítica que segue ao ensino tradicional da música, já antevemos sua proposta pedagógica das oficinas:

Com efeito, se na [arte] plástica não se espera que a criança reproduza fielmente no seu desenho o modelo no qual se baseou, e sim a sua visão da realidade, na música espera-se que ela cante direitinho e sem erros a melodia que lhe é ensinada. Já mais adiante, aceita-se que o adolescente crie complexas construções abstratas com suas cores, porém no piano, ou no violão ou na flauta, exige-se que reproduza da forma mais perfeita possível a partitura que tem à sua frente ou, num supremo alarde de "liberdade", que improvise, se bem que sempre seguindo os chavões de um estilo popular que lhe é ensinado. Nunca criar seus sons; nunca descobrir o que está por detrás das notas, o que aliás lhe seria totalmente normal, vista sua natural curiosidade por saber o que existe por trás das aparências do mundo (Silva, 1983:13 e 14).

Para superar a “síndrome da nota”, Silva agrupa sua proposta em oito ações básicas a serem realizadas pela Oficina:

I. *Sensibilização perante a realidade sonora circundante*: trata-se de um importante momento para desenvolver a consciência do silêncio e de análise de sons simples e complexos; de perceber os diversos parâmetros sonoros, acrescentando aos tradicionais como altura, duração, intensidade, timbre e outros, como ressonância, rugosidade (textura do som), sonoridade, grau de complexidade harmônica etc.

II. *Inventário de instrumentos*: momento de descoberta e ampliação do repertório de instrumentos, de invenção e construção de aparelhos produtores de som, buscando novas e inusitadas fontes sonoras, o que pode também ser obtido pelo “uso não tradicional dos instrumentos tradicionais”.

III. *Exercícios de comunicação*: improvisação, via planejamento de novas regras, criadas e aplicadas pelo próprio grupo: jogos de improvisação, esquema de controle (regência e coordenação das atividades conjuntas).

IV. *Estruturação*: organização do material em função dos diversos parâmetros vistos acima. “Criação de células e frases sonoras” em grupo e individualmente.

V. *Notação*: atividade a partir dos primeiros trabalhos de estruturação. As novas ideias de notação devem ser fixadas de algum modo gráfico para que outras pessoas possam

fazer a leitura e realizá-las, verificando assim sua eficácia, bem como pela reelaboração para aprender os princípios da autonomia da notação.

VI. *Gravação e reprodução*: a tecnologia da época já oferecia uma oportunidade imediata de gravação, propiciando uma análise minuciosa de cada experiência, portanto um aprendizado mais direto e eficaz dos processos composicionais.

VII. *Técnicas eletroacústicas*: fase decorrente do anterior. Eis os ricos efeitos possíveis com o uso recorrente dos meios da gravação a baixo custo, de sons gerados ou recolhidos pelo uso de aparelhagem eletroacústica: “retrogravação, transposição, mudança de tempo, ênfase em determinados aspectos, recuperação dos sons de extrema baixa intensidade, filtragem e ressonâncias em algumas frequências etc.”

VIII. *Ampliação para outras áreas das artes*. “A realização de uma ‘obra’ musical sempre inclui um aspecto visual. Corresponde, então, integrar esse aspecto na estruturação do evento, transformando este num fato teatral, a ser realizado, porém com músicos e não com atores” (cf. Silva, 1983:14).

Trata-se de um conjunto de ações, algumas delas realizadas nos ateliers/laboratórios desta pesquisa, conforme iremos analisar adiante.

1.2.4 Convergências de Conrado Silva com outros educadores musicais

Destaquemos pontos de contato e aproximação do pensamento musical do compositor uruguaio como outros educadores. Convergindo com o pensamento de Schafer, Silva ressalta o aspecto da participação ativa de todos, professor e alunos, centrando, porém “no trabalho do aluno, e não na atividade do próprio professor” (1983:15), durante o processo de aprendizagem musical, enfatizando permanentemente seu cunho coletivo, em que o professor torna-se o grande mediador da produção de saber, fruto daquela interatividade dialógica aqui apontada.

Koellreutter é também incisivo neste aspecto. “No fundo tem de partir sempre do aluno. O professor não tem que determinar o que o aluno deve fazer. Têm as características do aluno e desenvolver isso dentro daquilo que ele faz”. E ele, aluno “tem que saber como valorizar esses elementos que ele cria. Também quando são aparentemente negativos” (SESCTV-SP).

Como nos afirma ainda Fernandes, “o poder socializador colocado ao lado do poder do desenvolvimento do pensamento divergente faz da oficina um verdadeiro caminho

da socialização. Isso acarreta também a produção do saber, que agora trata-se da produção coletiva do saber” (Fernandes, 2000:126). Tal dialogicidade, respeitando a diversidade a ela inerente, busca potencializar as possibilidades criativas de cada membro do coletivo. Mesmo centrando a primazia da ação pedagógica no aluno, Silva não descuida do papel do professor. “É preciso que ele mesmo seja criativo, no sentido mais extenso da palavra; deverá ser ele mesmo compositor atuante, ou, pelo menos, com experiência prévia como criador, além de um conhecimento teórico e prático da psicologia do aprendizado” (Silva, 1983:15).

Na proposta dos exercícios de comunicação e estruturação da improvisação, pelo planejamento de novas regras criadas pelo grupo, subjaz a crítica ao liberalismo do vale-tudo educacional feita por Koellreutter e outros, concepção distorcida da flexibilidade e liberdade dos procedimentos pedagógicos das oficinas, criticada quando degenera suas práticas numa espécie de *laissez-faire*, sem planejamento dos objetivos, sem estruturação nem critérios de avaliação de seu processo. Opondo-se a tal concepção, alguns autores falam de planejamento flexível, i.e, a confecção de um roteiro prévio de etapas e ações, que podem ou mesmo devem ser alteradas no decorrer das atividades.

A questão da notação apresentada por Silva nos conduz a reflexões sobre o papel das Oficinas quanto aos novos modos de registrar seu processo criativo, tema também caro a outros autores. As práticas contemporâneas não impedem que a educação musical faça uma espécie de “leitura regressiva”, incluindo a música do passado e outras culturas distintas da nossa. A música tradicional que valoriza a aprendizagem a partir das notas, possui um registro musical, às vezes, complexo, afastando o aluno desde o início, ao fazer com que ele confunda os símbolos (notas, acidentes, sinais de pausa) com a própria música em si. Conforme afirma John Paynter, a música não se reduz a "pontos no papel: mas sim sons" (*apud* Fernandes, 1983:23), ou à “síndrome da nota”, conforme a designação de Conrado Silva.

A proposta de uma educação musical contemporânea busca construir novas notações que não implicam apenas notas musicais. Novos símbolos musicais criativos incitam o aluno a experimentar uma notação diferente bem como ao processo de criação e exercícios musicais, como busca livre da autoexpressão, que resulta no desenvolvimento de seu poder inventivo.

Uma nova música e um novo ensino musical exigem uma nova grafia. Mas, assim como os parâmetros da tonalidade não devem ser abandonados, assim também não se deve descartar a notação tradicional. “O ensino musical contemporâneo deve criar símbolos novos e se valer dos antigos, sem os privilegiar e sem torná-los o único caminho” (Fernandes, op.cit.p.24).

A proposta de Silva, datada em 1983, valendo-se de uma tecnologia a baixo custo para retrogravar, transpor, filtrar, recuperar sons de baixa intensidade, teve um acréscimo radical na concepção de Luís Carlos Czeko, em sua prática nas oficinas da Pró-Arte do Rio de Janeiro, ao propor experimentar várias elaborações sonoras de forma criativa, dentro do que chama “estética da escassez”, criando fontes sonoras simples ou complexas, o que irá depender da capacidade de criar tais fontes a partir dos meios disponíveis, oferecidos pela realidade dos participantes das oficinas. Dependendo da realidade local, pela estética da escassez se trabalha livremente a partir do nada, recursos materiais e procedimentos fixos (v. Fernandes, 1983: 101-102).⁴¹ Conforme veremos no capítulo III dedicado aos relatos dos ateliers/laboratórios e performances dos grupos de pesquisas, a “estética da escassez” foi uma fonte constante de belas inspirações para a busca alternativa de material (v. *Miniatura... bem molhadinho de chuva*).

Por outro lado, a recente reflexão sobre a mediação de recursos tecnológico-musicais – “a música mediada pela tecnologia”, na expressão de Fernando Iazzetta⁴² – nos aponta para uma importante inflexão ao nos oferecer um rico campo de análise, de efeitos incalculáveis. Nas últimas décadas, as possibilidades do uso da tecnologia na arte musical cresceram de forma vertiginosa, graças à informatização dos meios de criação e produção, à internet e às redes sociais, propiciando facilidades tanto ao fazer musical criativo, ao acesso diversificado de práticas e culturas musicais, quanto ao processo de aprendizagem musical. Voltaremos a falar do tema.

Conforme afirmava Silva, a tecnologia das aparelhagens eletroacústicas nos anos 1980 oferecia uma chance imediata de gravação, propiciando uma análise minuciosa de cada experiência, portanto um aprendizado mais direto e eficaz dos processos composicionais, cujos procedimentos, a custo reduzido, permitiam uma série de ações possíveis como retrogravação, transposição, alteração do tempo, valorização de determinados aspectos, recuperação de sons extremamente baixos de intensidade, filtragem e busca de ressonâncias em algumas frequências. Isto não se referia às ainda inexistentes novas mídias, cuja atualização feita na recente entrevista, ao considerar o avanço da “bagagem digital como ferramenta criativa”, como a manipulação de sons de procedências distintas, seria portadora de alcance eficaz ao ser utilizada na educação musical.

⁴¹ A “estética da escassez” nos remete à “estética da fome”, concepção do *Cinema novo* do diretor Glauber Rocha, ao defender a criação a partir de “uma ideia na cabeça e uma câmera na mão”. Ele propunha, além do tema da fome e do subdesenvolvimento, uma estética despojada, em oposição ao glamour da filmografia hollywoodiana.

⁴² V. Iazzetta, 2010.

Retomemos, agora em outro patamar de análise, a reflexão feita pela dissertação do mestrado sobre a escuta de época. José M. Wisnik já apresentava uma linha de reflexão que nos deixava antever grandes possibilidades diante do atual desenvolvimento das novas mídias, considerando o que hoje vivenciamos, ao poder escutar “de tudo um pouco”, ao nos colocar diante de uma rica situação de *escuta diversificada* aplicada à educação musical contemporânea. Num dos trechos da palestra proferida em 1999, Wisnik afirma o seguinte:

Um traço da cultura contemporânea é o fato de você poder escutar coisas de outra cultura da qual você não é nativo, nem são do seu mundo [...]. Você ouve canções no rádio, mas pode estudar música clássica e depois descobrir a música eletrônica, jazz ou árabe, todas essas são possíveis e para cada uma, [...], você vai ter que abrir possibilidades de entendimento para todos aqueles códigos, porque eles correspondem a diferentes formas da experiência humana e, na verdade, a educação musical está lidando com isso. Existe uma espécie de multiplicação de códigos [...], uns têm formação de piano clássico e outros com outras formações, [...], uns de música popular, outros mais jazzísticos, outros mais de MPB, outros de música erudita [...]. O problema é o mesmo no sentido de que significa formar pessoas que tenham capacidades técnicas para lidar com instrumentos, para ler música, para produzir, para tocar, improvisar, compor, etc., para escutar nos diferentes códigos das diferentes linguagens. Eu acho que a questão que num mundo em que aquilo que foi recalcado há algum tempo que é a música de ritmo de transe [primazia do pulso], voltou em escala tecnológica agora sem nenhuma dimensão propriamente mítica, voltou dessacralizada, [...] quer dizer, num polo da experiência musical contemporânea...⁴³

As novas tecnologias digitais, quando otimizadas para fins de uma educação inventiva, além de nos possibilitar seu uso na criação e divulgação musical, nos favorecem igualmente um meio fantástico de exercitar a *escuta diversificada*, expandindo assim aspectos qualitativos da formação de nossa percepção musical. O site *youtube*, p.ex., nos habilita a baixar e compartilhar vídeos em formato digital, provenientes das mais diferentes épocas e lugares, nos lançando diante de uma questão já levantada no mestrado. Na contemporaneidade, graças à fácil acessibilidade garantida por essas mídias, podemos, teórica e tecnicamente, apreciar todo tipo de música das mais distintas procedências e culturas musicais: do modal ao tonal, das chamadas músicas étnicas (ex. canto das mulheres búlgaras) à música eletroacústica, da dança giratória dos monges turcos dervixes à música céltica, do canto gregoriano ao *free jazz*, da polifonia renascentista aos experimentalismos da música contemporânea. Essa infindável possibilidade da escuta diversificada apresenta-se como um poderoso recurso pedagógico para uma educação musical de qualidade, para as Oficinas de Música e outras práticas inventivas do apreciar e do fazer musical (cf. Latorre, 2002).

⁴³ Palestra de J. M. Wisnik no *Espaço Musical Ricardo Breim*, São Paulo, 1999. Texto não revisado pelo autor.

Para Nachmanovitch, o intercâmbio estético propiciado pelas inúmeras combinações e permutas das novas mídias reacende o velho desejo da integração das artes, possível agora de ser efetivado num sofisticado patamar das tecnologias de ponta da comunicação.

Vivemos numa época em que os multiformes mundos da música e da arte estão começando a se encontrar, a misturar e a criar espécies totalmente novas. Uma ponte está sendo lançada entre todos os tipos de arte: entre a oriental e a ocidental, entre o popular e o clássico, entre a improvisação e a composição rigidamente estruturada; o vídeo se junta ao sintetizador digital, que se junta ao monocórdio de Pitágoras, que se junta à dança-teatro balinesa. Culturas inteiras se expressam juntas, uma colaborando com a outra, uma fertilizando a outra (Nachmanovitch, 1993:93).

Decorrente de tal fenômeno, as possibilidades das novas mídias nos reconduzem ao debate sobre o uso da tradição musical como a tonalidade e seus parâmetros como contraponto, harmonia e melodia, na atual ensino de música. Os mais intransigentes negam tal uso, o que não é acompanhado pela maioria dos educadores contemporâneos. Se o traço mais marcante das artes na contemporaneidade é o experimentalismo, possibilitando inclusive o uso simultâneo das várias escolas e estilos, e não a ruptura com a tradição como queriam os modernos, por que então discriminar a tradição tonal? E se essa é usada em composições contemporâneas, por que também não usá-la no atual ensino musical? A liberdade pedagógica das Oficinas comportam inclusive o uso da tonalidade como meio de ensino musical.

São ideias compartilhadas por Conrado Silva quando destaca a importância da função propedêutica das oficinas (exploração do seu caráter preparatório na educação), ao ensino acadêmico sistemático da música tradicional, quando empreendido. Graças à descoberta ou à invenção individual/coletiva de objetos sonoros, realizada pelos próprios alunos, esse processo “leva ao desenvolvimento da capacidade criativa existente em todos nós, e assim ao autoconhecimento e à sua realização pessoal” (op.cit., p.12). Essa capacidade criativa se apresenta como um necessário contraponto “na nossa sociedade, que dia a dia empurra os indivíduos a uma posição obediente e sempre passiva perante o que lhe é imposto pela sociedade de consumo” (idem, p.13).

1.2.5 Complementando a análise das Oficinas de Música

Fernandes reforça as práticas pedagógicas das Oficinas, como importante fase preparatória para os que querem se dedicar à música tradicional.

Alunos [...], antes do estudo tradicional da música, satisfazem mais facilmente os requisitos implícitos nele e assim conseguem se sair com maior facilidade em termos de leitura, percepção, imaginação, pensamento convergente e divergente, multissensorialidade, capacidade de improvisar, além de outros fatores, do que os que estudam exclusivamente com metodologias tradicionais (Fernandes, 2000:128).

Desta citação, por condensar uma excelente síntese dos elementos cruciais do processo pedagógico das Oficinas, como a leitura (nova grafia), o pensamento convergente e divergente (debate dialógico), a improvisação, gostaríamos de analisar a percepção e a multissensorialidade, dois elementos constituintes de um mesmo aspecto da sensibilidade estético-pedagógica buscada pelo processo educativo musical contemporâneo.

Os educadores, ao enfatizar a reeducação da escuta, para ampliar a percepção de sons para além da valorização das notas musicais com altura definida, abrem um amplo leque de percepção de objetos sonoros. Com tal expansão perceptiva, ao incorporar a experiência de outras múltiplas sonoridades, estaremos trabalhando com parâmetros sonoro-musicais como “duração, timbre, altura, registro, densidade, [...] texturas” (Fernandes, op.cit.p.28), bem como com a integração simultânea das diversas linguagens artísticas, ampliando nossas faculdades de percepção, para além do auditivo. A escuta deve manter o protagonismo do nosso campo perceptivo, como Fernandes aponta. Devemos “trabalhar aspectos auditivos em primeiro plano, mas a associação a outras linguagens devem estar presentes através de elementos plásticos, olfativos e até gustativos quando couber” (op.cit.p.28).

Se o sistema das artes, até um dado momento de sua história, situava cada uma em seu próprio nicho, atualmente presenciamos um grande empenho pela integração das diferentes linguagens artísticas, fenômeno denominado de *sinestesia* (do grego *syn* - união e *aísthesis* – sensação), i.e, a interatividade simultânea de distintas dimensões sensoriais (multissensorialidade), com excelentes resultados na educação musical, conforme atestam vários educadores. Estes têm salientado o papel formador das Oficinas de Música para despertar/desenvolver capacidades cognitivas e de sensibilização ético-estética, segundo a *paideia* grega, que buscava, via formação musical, a construção do caráter (*ethos*) de cidadãos ativos, participantes da *polis*.

O que a Educação Musical deve se preocupar é com a formação integral do aluno, educando sua sensibilidade, desenvolvendo sua percepção, introduzindo-o no discurso musical e produzindo a consciência do ambiente sonoro que o rodeia - para se chegar a uma consciência crítica -, gerando a ampliação da percepção, através da experimentação de sons e de “possibilidades expressivas” (Paynter, 1972:11). Assim, a educação da sensibilidade é um dos principais objetivos da Educação Musical (Fernandes, 2000:27).

Eis o grande feito a ser perseguido pelas Oficinas de Música. O ser humano não nasce pronto. A humanidade, i.e, a “essência” da natureza humana, é algo construído histórica e socialmente. Nascemos biológica e espiritualmente inconclusos (Freire, 1991) e a arte, dentre outras esferas da existência humana, é um meio poderoso para complementar as insuficiências de nossas vidas, estas também concebidas como obras abertas em seu processo formativo. Assim, os propósitos da educação musical podem jogar um papel fundamental na formação do aluno, enquanto ser humano, ao procurar despertar suas capacidades cognitivas e sua sensibilidade estética, através da educação de sua percepção sinestésica como um *sensorium* total, no dizer feliz de Schafer. Koellreutter nos apresenta um pensamento incisivo ao responder aos jornalistas da Folha de São Paulo sobre a função da arte no mundo.

A arte é uma contribuição para o alargamento da consciência do novo ou do desconhecido e para a modificação do homem e da sociedade. É necessário que a arte se converta em fator funcional de estética e humanização do processo civilizador em todos os seus aspectos. A função do artista deve ser a de contribuir para a conscientização das grandes ideias que formam a nossa realidade atual (*A revolução de Koellreutter*, In Caderno FolhaMais, 07/11/1999).

Concluído esta etapa da análise, gostaríamos de tratar do ensino musical para crianças, algo que nos foi bastante valioso, sobretudo com a experiência vivenciada em Portugal com o projeto *Opus tutti*, para a educação musical infantil, conforme veremos mais adiante. Alguns estudiosos observam nas Oficinas de Música a rica possibilidade de uma adequação produtiva, e por isso, correta, do uso da música contemporânea que expressa "um mundo maravilhoso, tão cheio de sonhos, de temores e de fantasias quanto o mundo de suas mentes, também cheias de fantasia, temores e sonhos" (Antunes, 1990:53). Assim, o repertório da música contemporânea estaria mais próximo do imaginário fantasioso infantil, pois as sonoridades ruidistas e os efeitos utilizados se assemelham muitas vezes aos efeitos sonoros que espontaneamente emite. No mesmo texto, o autor critica o uso da tonalidade e a escala temperada muito presentes no folclore, quando nada tem a ver, segundo ele, com aquela sonoridade espontânea das crianças.

O aspecto lúdico, que pode estar incluso nas práticas musicais da contemporaneidade, a ser usado no processo educativo, pode ser tolhido, caso os parâmetros

tonais sejam mantidos como critério de excelência do ensino musical para definir o que é “certo e errado” ou que é “bonito e feio”. Ou seja, em outras palavras, o “certo e bonito”, como qualidades da música da tradição, e o “errado e feio”, como defeitos da contemporaneidade (v. Fernandes, op. cit. p. 25). O que se pretende é provocar um grande encontro do rico universo das sonoridades expressivas presentes nas práticas musicais contemporâneas com o imaginário infantil.

1.3 Murray Schafer e a educação sonora

Se nos dispusermos a ir em busca de “elementos puros” em literatura, acabaremos concluindo que ela tem sido criada pelas seguintes classes de pessoas: Inventores - homens que descobriram um novo processo ou cuja obra nos dá o primeiro exemplo conhecido de um processo. Mestres: homens que combinaram um número de tais processos, e que usaram tão bem ou melhor que os inventores ...
Ezra Pound ⁴⁴

A apreciação do poeta Pound dirige-se a escritores, mas tem uso recorrente em outras áreas, e julgamos que tal juízo possa ser voltado para a vida e obra do educador/compositor canadense M. Schafer (1933), com quem partilhou fases de sua vida. A ele se aplica de forma justa e precisa, as duas categorias: a de inventor e mestre. Schafer soube aliar sua dedicação à educação sonora e à criação musical, como pioneiro no estudo do ambiente sonoro.

1.3.1 Momentos marcantes da sua trajetória

O primeiro interesse artístico de Schafer voltou-se para as artes plásticas, mesmo tendo se dedicado ao piano ainda na infância com a ajuda da mãe. Na adolescência voltou para a música, licenciando-se pelo *The Royal Conservatory of Music*, Toronto, Canadá, único diploma de sua vida. Segundo Fonterrada, embora Schafer “tenha crescido num ambiente musical favorável, o interesse pela música só se manifestou após forte experiência, que pode ser considerada um fenômeno de conversão; essa experiência tomou-o com paixão, definindo,

⁴⁴ O poeta Ezra Pound, além dessas duas categorias, descreve ainda os “diluidores”, os “bons escritores sem qualidades salientes”, os “beletristas” e os “lançadores de moda” (cf. *ABC da literatura*, 1990: 42-43. Tradução de Augusto de Campos e José Paulo Paes).

desde então, seus passos em direção àquela arte” (2004:33). Schafer, ao ter essa “experiência epifânica”,⁴⁵ converte-se para a arte musical e para a literatura.

Se a descoberta das artes visuais por Schafer foi precoce, sua apreciação por música e literatura somente surgiram mais tarde. Dois incidentes em particular assumiram, na memória do compositor, o *status* de experiências de conversão. A primeira delas foi seu contato, [...] com o livro *Great Expectations*, de Dickens. [...] A real descoberta da música deu-se quase que na mesma época e com grande impacto – [...]. Uma manhã de maio, passeando com a família em seu primeiro carro, o rádio transmitia o *Concerto Imperador* de Beethoven. Era a primeira vez que ouvia essa música. Com uma intensidade paulina, a conversão de Schafer à música clássica foi completa (Adams, *apud* Fonterrada, 2004: 33).

A partir daí, sua imersão na música se faz de forma “grandiosa e instigante”, ao estudar piano com o chileno Alberto Garcia Guerrero, grande mestre em *The Royal Conservatory of Music*. Empreende uma série de estudos na área musical: composição e cravo com Greta Kraus; compõe o *Concerto para cravo*, quando “começa a frequentar o círculo que se reunia em torno de Marshall McLuhan, uma das mais significativas influências que recebeu em seu desenvolvimento intelectual” (Fonterrada, id.34). Sua indisposição para acatar a tradição, ao propor um conjunto de procedimentos inovadores, algo que fará de tema e causa em sua vida de educador, teve como consequência uma educação atribulada, como bem ilustra o episódio de expulsão da Faculdade de Música da Universidade de Toronto, por “comportamento insultante”, ao recusar cantar durante a aula, “permanecendo acintosamente sentado e lendo, enquanto o grupo, em pé, exercitava-se em canto coral” (Fonterrada, id., ib.).

Aos 23 anos, Schafer passa a residir na Europa, onde permanece seis anos. Sua estada sobretudo na Áustria torna-se mais fecunda no campo dos estudos literários, ao entrar em contato com os poetas e romancistas da geração romântica, como Friedrich Höderlin, Friedrich Novalis e E. T. A. Hoffmann. Frequentando a Universidade de Viena, dedica-se à literatura alemã, com destaque para a poesia dos *Minnesingers* (trovadores ou cantores do amor), que lhe irá inspirar o *Minnelieder* (1956) para *mezzo-soprano* e quinteto de sopros, vista por ele mesmo como a melhor de suas obras iniciais. Na época, desperta seu interesse pela Escola de Bauhaus, iniciativa do arquiteto Walter Gropius, reunindo um grupo de talentosos artistas voltados para o ensino de *design* industrial, artes plásticas e arquitetura de vanguarda, que funcionou na República de Weimar, entre 1919 e 1933, na

⁴⁵ Ao falar de “conversão”, Fonterrada, citando Stephen Adams, biógrafo do músico canadense, refere-se ao episódio de Saulo (apóstolo Paulo) caindo do cavalo a caminho de Damasco para perseguir os cristãos, convertendo-se ao cristianismo, após uma epifania (revelação luminosa).

Alemanha. Por lá passaram o pintor russo Wassily Kandinsky, o designer, fotógrafo e pintor húngaro László Moholy-Nagy, o designer húngaro Marcel Breue,⁴⁶ e o pintor suíço-alemão Paul Klee, que lhe desperta especial atenção. Bauhaus reunia várias linguagens como pintura, escultura, arquitetura, desenho industrial, numa mesma ação, reconciliando as artes com a técnica (cf. Proença, 1989:175). O próprio Schafer registra sua admiração por Bauhaus, “a mais célebre escola de arte alemã” do século XX, nos seguintes termos: “A sinergia interdisciplinar das habilidades dos membros permitiu estabelecer um novo campo de estudos graças à criação da disciplina chamada projeto industrial. A Bauhaus levou a estética à maquinaria e à produção em massa” (2001:18-19).

Bauhaus tornou-se a grande referência de educação das artes já nos anos 1920, cujo projeto pedagógico definia um conjunto de atividades constituído de uma estrutura flexível, além do estudo específico de cada habilidade, contando com a presença de outras linguagens integrantes de uma pesquisa conjunta na qual participavam artistas, mestres de oficinas e alunos. Buscando um ideal de formação integral destes alunos, a unidade metodológico-pedagógica era exercida mediante uma ação coletiva que incluía os mais distintos campos dos saberes e das artes, como a pintura, a música, a dança, a fotografia e o teatro, permitindo ao aluno partilhar e desenvolver sua sensibilidade estética.

O fato de o homem de hoje estar [...] por demais entregue à tradicional formação especializada - que só lhe pode transmitir saber especializado, mas não lhe torna compreensível o sentido e a razão de seu trabalho, nem sua relação do mundo como um todo -, foi enfrentado por Bauhaus mediante a ênfase, no primeiro plano da formação, não apenas e desde o início na profissão, mas no ser humano, em sua disposição natural de entender a vida como totalidade. A base dessa formação era um curso preparatório no qual o aluno entrava em contato com experimentos sobre proporção e escala, ritmo, luz, sombra e cor. [...] Essa formação de seis meses tinha por fim desdobrar e amadurecer a inteligência, o sentimento e a fantasia e visava desenvolver o “homem inteiro” [...] (Gropius, 1997:38)

São influências de um conjunto de experiências estéticas que terão imensa importância na obra de Schafer, “tanto em seu conceito de *design* da ‘paisagem sonora’ e do ‘jardins de sons’ quanto em muitas de suas composições e ensaios” (Fonterrada, 2004:35). O projeto pedagógico de Bauhaus teve um grande peso para Schafer ao criar seu projeto acústico com a participação de profissionais dos mais diferentes domínios como engenheiros acústicos, sociólogos, músicos, psicólogos e outras áreas.

⁴⁶ Marcel Breue destacou-se pelos traços revolucionários do seu design mobiliário, a exemplo da cadeira criada em 1922, torando-se famosa devido à sua forma inovadora.

É revelador um precioso trecho do prefácio de “A afinação do mundo”, de 1976, em que o autor, ao se referir sobre “os diversos pesquisadores [que] em diferentes disciplinas, têm encorajado a realização de estudos a respeito da paisagem sonora” (2001:10), abre um rico painel da diversidade de saberes e ações, que, no curso de sua vida, continuaram a exercer importante papel em seus estudos. Ele cita várias instituições de distintas naturezas e países: Instituto de Música, Dança e Teatro de Viena; Unesco, Paris; Departamento de Bioengenharia (Universidade de Utah); Instituto do Som e Vibração (Univ. de Southhampton); Departamento de Geografia (University College, Londres); Instituto Neuropsiquiátrico (Univ. da Califórnia); Instituto Nacional de Audiovisual, Paris. Alguns renomados nomes são mencionados: Marshall McLuhan (Centro de Cultura e Tecnologia da Univ. de Toronto) John Paynter (Univ. de York) e Jean-Jacques Nattiez (Univ. de Montreal), importantes menções que explicitam claramente aquela diversidade de áreas e a qualidade dos domínios das ações empreendidas por aquelas instituições e personalidades a elas vinculadas.

No início do anos 1960 deseja estudar composição em Londres, sob a orientação de Mátyás György Seiber, o que é frustrado com a morte do compositor húngaro, projeto realizado sob a orientação de Peter Racine Fricker, antigo discípulo de Seiber, introduzindo-o na música contemporânea praticada então na Europa, bem distinta das composições canadenses. É quando trava contato com Ezra Pound. Depois de algumas tentativas frustradas, Schafer o surpreende no verão de 1960, no Tirol italiano, onde ele morava, sendo então bem sucedido. Na ocasião, conversavam sobre música, literatura etc., ou então Pound declamava seus poemas. Dentre os mais fortes influxos do poeta destacam: “a integração poesia/música, o interesse pela música oriental, por línguas estrangeiras e pela busca de sonoridades” (Fonterrada, 2004:37).

Voltando ao Canadá, após a imersão profunda no mundo da literatura e da música, ele realça a diferença entre a vida musical da terra natal e as experiências do velho continente. Porém, o retorno propicia a participação em um projeto que terá grande importância nas suas futuras experiências musicais. Existia em Toronto, o projeto “Concertos dos dez séculos” (1962 a 1967), cujo objetivo era promover e divulgar um amplo repertório de peças musicais ainda não interpretadas no país. Os “Concertos” visavam apresentar composições que iam da Idade Média ao período contemporâneo, interpretando, p.ex., os diversos estilos de *jazz*, junto com obras canadenses. Schafer e outros compositores insatisfeitos com a vida musical canadense aproveitaram o ensejo para modificá-la, executando um repertório de largo espectro que raramente tivera a oportunidade de ser anteriormente interpretada.

Os concertos eram preparados de modo a construir um *continuum* de tensões e relaxamentos, procurava-se deliberadamente, justapor música muito recente a música muito antiga. Assim, em um dos concertos. *Pierrot Lunaire* de Arnold Schoenberg dividia espaço com um *chant-fable* medieval, ou uma obra canadense contemporânea com a *Messe Notre Dame* de Machaut (Fonterrada, id.ib.).

Anos depois, Schafer percebeu a semelhança entre a série dos concertos canadenses e os concertos promovidos por Ezra Pound, nos anos 30, na italiana Rapallo.

Senti que Ezra Pound fora bem-sucedido desde o início, mas foi somente em 1970, após haver examinado as versões originais e os programas desses concertos que compreendi quão marcantes e únicas haviam sido essas apresentações ... [Por sua vez], a série Concertos dos dez séculos caiu como um bólido sobre o cenário de concertos de Toronto, e se encarregou de reestabelecer os mais primais valores musicais Provavelmente, não foi a única coisa de valor que ocorreu naquela época, mas não posso me lembrar de nada que se comparasse a ela (Schafer, *apud* Fonterrada op. cit., 39).

Transferindo-se para Universidade de Saint John, New Foundland, em 1963, organiza atividades com músicos e estudantes de música da cidade, cuja preocupação maior era descobrir um repertório incomum de obras, inclusive de músicas medievais. A ocasião lhe foi propícia para compor. Na peça *Loving* (1963-64), marco importante de sua história como compositor, ele explicita o pleno controle da poética musical da chamada vanguarda. Ele já mostrava interesse em explorar as diversas maneiras de cantar, os diversos efeitos vocais como o *Sprechgesang* (canto falado), assobios e apitos, o estreito diálogo entre música, linguagem e dança, interesse revelador da influência das concepções estéticas de Ezra Pound.

O *Sprechgesang* (“cantofalado”) encontra-se no *Pierrot Lunaire* (1913), obra da fase expressionista de Arnold Schoenberg. Mario de Andrade remete-nos, em décadas de antecedência, a uma extraordinária abordagem, no limite, contemporânea, do *Sprechgesang*, ao analisar o uso do canto no limite da fala, enfatizando toda gama de ruidismo dos timbres da voz e das entoações no domínio melódico, com toda a sua expressividade, demarcando o elo entre o arcaico e experimental.

Com efeito, na admirável criação de Schoenberg, a voz não é nem fala nem canto é ... é a ‘*Sprechgesang*’. Dessa experiência resultou [...] num poder de experiências de todo gênero, vocais, instrumentais, harmônicas, rítmicas, sinfônicas, conjugação de sons e de ruídos etc. etc. de que resultou a criação duma, por assim dizer nova arte a que, por falta de outro termo, chamei de quase-música. Arte esta que pela sua primitividade ainda não é música exatamente como certas manifestações de clãs africanas, ameríndios (sic) e da Oceania. É arte ao mesmo tempo que pelo seu refinamento, sendo uma derivação e última consequência das experiências e evolução progressiva musical de pelo menos vinte e cinco séculos, desde a Grécia até Debussy, já não é mais intrinsecamente música (*apud* Wisnik, 1989:41).

Assim, o *Sprechgesang* pode ser tomado como recurso vocal que expõe o empate do arcaico com o novo, pelo enlace ambivalente do mais avançado em sua época com o mais

primitivo. Na técnica do *Sprechgesang*, conforme descreve a educadora musical Leila Vertamatti,

a altura é atingida e depois abandonada por meio de *glissandos*, em movimentos ascendentes ou descendentes, em direção à altura seguinte. O *glissando* [...] serve apenas para conectar as alturas, como em um *legato*. Nessa técnica, o *vibrato* não é empregado, a fim de que a emissão vocal se aproxime à da fala e o sentido literário do texto tenha destaque, por ser considerado importante (2008: 47).

Referente à questão do significado da música, numa noção próxima à de Koellreutter, para Schafer, “um evento sonoro é simbólico quando desperta em nós emoções, ou pensamentos além de suas sensações mecânicas ou funções sinalizadoras, quando possui uma numinosidade ou reverberação que ressoa nos mais profundos recessos da psique” (2001:239), o que nos remete às reflexões da estética musical do romantismo do século XIX, presentes em Hegel e Schopenhauer. Em Hegel, a função da música não visa expressar emoções particulares, mas revelar à alma sua identidade, como puro sentimento, graças à afinidade de sua estrutura com a própria estrutura da alma. Quanto mais evolui, torna-se expressão de todos os afetos, em seus matizes “do júbilo, da serenidade, do bom humor, do capricho, da alegria e do triunfo da alma, de todas as gradações da angústia, do abatimento, da tristeza, da amargura, da dor, [...] assim como da adoração, [...] que se tornam objetos da expressão musical” (1993:494-495).

Anos depois, Schopenhauer expõe uma noção bastante convergente. Para ele, como para Hegel, a música não representa sentimentos particulares de sentimentos e afetos. Numa sinfonia de Beethoven, diz Schopenhauer, podemos ouvir todas as paixões e emoções, “a alegria, a melancolia, o amor, o ódio, o pavor, a esperança, com todos seus matizes infundáveis, mas sempre *em abstrato* e sem particularismos” (s/d. p. 681), atingindo assim aquela “numinosidade ou reverberação que ressoa nos mais profundos recessos da psique”, conforme diz Schafer.

Contratado pela Universidade Simon Fraser, Vancouver (1965), onde permanece dez anos, com uma produção bastante profícua, ele se engaja numa série de atividades, destacando-se a criação e desenvolvimento do *The World Soundscape Project* (Projeto Paisagem Sonora Mundial), marco na sua vida, como educador no campo da ecologia sonora, tornando-o internacionalmente conhecido. Voltado então para o estudo do ambiente sonoro, ele aprofunda as questões do ruído ambiental, criando um dos seus conceitos mais célebres, a *paisagem sonora*, dedicando-se à pesquisa da relação homem/ambiente. A realização do projeto deu-se graças à criação de um grupo de pesquisadores vinculados à Universidade,

voltado para a investigação e estudos da paisagem sonora. Destacam-se destes estudos os registros dos diversos tipos de sons de Vancouver, gravados em 1973 tais como ondas do mar, entrada do porto, uma narrativa feita por um índio nativo, dentre outros.

O departamento experimental do Centro de Estudos de Comunicação e Artes da Universidade de Vancouver, criado por um discípulo de McLuhan, visava integrar as artes e as ciências. Para Fonterrada, Schafer desfrutava as melhores condições de trabalho: “liberdade de atuação, campo propício para experimentar suas ideias a respeito de educação e integração de linguagens, além de recursos financeiros que [...] permitiram a instalação de um do mais bem equipado estúdio de música eletrônica da América do Norte” (2004:40). Porém o enfoque do Centro partia de uma perspectiva negativa: o convite a um advogado para falar das leis de combate à poluição sonora, ou um médico para falar sobre os danos à saúde causados pelos altos volumes de ruídos, o que desestimulava os alunos. Schafer, dando aulas para o primeiro ano do curso "Estudos da Comunicação", realiza, pela primeira vez, a operação de “abrir os ouvidos” dos alunos, por ele denominada "limpeza de ouvidos", expressão consagrada em sua educação sonora.

Apesar do impulso para pesquisar o ambiente sonoro, com irrecusáveis ressonâncias na sua pesquisa acadêmica e na sua vida de compositor, refletindo na proposta de educação sonora, em 1975, ele rompe seu contrato de trabalho com a universidade, decidindo-se mudar para uma fazenda abandonada, em Monteagle Valley, Ontario. Durante uma década, em sua nova moradia rural vive diretamente envolto nos sons saudáveis da natureza, aprendendo a lidar com um ritmo de vida totalmente diferente, mais ligado aos ciclos naturais. “Descobri que estava dividindo meus cem acres com inúmeros animais e pássaros. Ouvia lobos uivando e, algumas vezes, ursos e veados. [...] A paisagem sonora, raramente perturbada por ruídos humanos era ideal” (1991:343). Durante dez anos, Schafer, pode se dedicar de modo integral à percepção e estudos da paisagem sonora, em condições de excepcional excelência em suas experiências, cujo projeto iniciara nos anos 1960, na cidade de Vancouver. Na quietude de sua fazenda, consolida os princípios fundamentais de sua proposta de educação sonora.

1.3.2 A paisagem sonora e outros estudos: o educador Murray Schafer

Ezra Pound, Paul Klee, Wassily Kandinsky, Sergei Eisenstein - grandes professores porque foram grandes aprendizes.

Numa classe programada para a criação, não há professores: há somente uma comunidade de aprendizes (ambas citações de Schafer).

Ressalta na prática pedagógica de Schafer sua postura dialógica próxima à *maieutica socrática*, procedimento do mestre que jamais fornece respostas diretas aos discípulos, respondendo uma questão com outra, para instigar a reflexão, conforme os diálogos de Platão. Eis um caso exemplar relatando o educador numa classe de alunos. Após vários debates para construir coletivamente a definição sobre o que é música, ele escreve no quadro: *Música é som organizado com ritmo e melodia*. Depois, dirige-se a um tímpano para percuti-lo e indagar:⁴⁷

SCHAFER: Mas e agora? É melodia?

ALUNO: – Não. Só ritmo.

SCHAFER: – Pode ser música então?

ALUNO: – Eu ... realmente não sei. Da última vez que você tocou. Nós dissemos que era música, mas agora ... não sei.

SCHAFER: – Lembrem-se do que eu disse um momento atrás a respeito de tornar a definição mais ampla, para envolver o que está sendo definido. Nunca façam a coisa em si ser a própria definição. Deve haver outro caminho por perto. Sigam seus instintos.

ALUNO: – Então, ainda é música.

SCHAFER: – Ainda? Tão surpreso? O que você diria então acerca da definição?

ALUNO: – Não acho que está errada da maneira como está colocada, porém parece que não é absolutamente necessário ter ritmo e melodia para haver música.

SCHAFER: – Vamos providenciar melodia e ritmo em nossa definição modelo, mas não é absolutamente necessário que ambos estejam sempre necessários. Está bem?

CLASSE: – Sim.

SCHAFER: – Muito bem. Outra pergunta então: um homem está martelando um prego numa tábua. Está fazendo música. *A turma considera pensativamente*. É como aquela velha questão da lata de lixo. Se eu bato nela, estou fazendo música? *Expressões pensativas*. Um carro canta os freios na rua. É música?

ALUNO: – *brilantemente*. Não, senhor, porque o som dos freios não está organizado.

SCHAFER: – Bom. Mas isso ainda nos deixa com o carpinteiro martelando e a lata de lixo.

ALUNO: – A respeito da lata de lixo – nós decidimos que poderia ser usada como um instrumento musical, quero dizer, para efeitos sonoros especiais.

SCHAFER: – Se eu escrever uma peça chamada “Polca da lata de lixo”, e quiser uma lata de lixo de verdade tocando durante a peça, essa percussão pode ser música?

⁴⁷ O diálogo que segue foi retirado, de forma resumida, do livro *Ouvindo pensante*. (1991: 33 a 35)

ALUNO: – Poderia, mas acho que não seria muito interessante.

SCHAFFER: – Isso não vem ao caso. [... Estamos] apenas tentando descobrir o que é música. Se nessas condições ela pode ser música, por que não o será quando o lixeiro a joga no caminhão?

ALUNO: – Ele não tem a intenção de fazer música.

SCHAFFER: – Essa é a resposta que estávamos procurando! Continue.

ALUNO: – Bem, você decidiu usar a lata de lixo como um instrumento musical e o lixeiro, não. Essa é a única diferença.

SCHAFFER: – Exatamente! A palavra que vale é “intenção”

O diálogo segue. Após outras indagações o grupo provocado pelo educador constrói outro patamar de definição do que é música, cuja formulação é acrescida ao que já fora redigido. Schafer escreve no quadro: MÚSICA É UMA ORGANIZAÇÃO DE SONS (RITMOS, MELODIA, ETC.) COM A INTENÇÃO DE SER OUVIDA.

O diálogo continua. Novos temas são apresentados e discutidos como a questão da arte imitadora da natureza, as texturas do som, o fazer musical, o silêncio etc., sempre obedecendo à dinâmica da *maiêutica*, para construir coletivamente outras configurações e experiências de conceitos flexíveis do universo da educação sonoro-musical.

Schafer não irá se contentar com a definição do que é música transcrita por ele mesmo no quadro, pois, com o tempo, ela sofrerá transformações devido a novas aquisições, sobretudo, pela ampliação dos estudos empreendidos, incluindo contribuições de outros compositores, como Cage. Depois de pontuar momentos importantes de eventos responsáveis pela mudança da noção de música, citando a peça 4'33' de Cage,⁴⁸ cuja música afirma ser “apenas os sons externos à própria composição” (Schafer, 2001:19), e a *musique concrète* de Pierre Schaeffer, que inclui qualquer som do ambiente na composição, usando fitas magnéticas, conclui: “Hoje, todos os sons fazem parte de um campo contínuo de possibilidades, que *pertencem ao domínio compreensivo da música* [grifo no original]. Eis a nova orquestra: o universo sonoro! E os músicos qualquer um e qualquer coisa que soe!” (id. ib.).

Em *Música e meio ambiente - três eixos para a compreensão do pensamento de Murray Schafer*, Marisa Fonterrada destaca os três eixos significativos e recorrentes do seu pensamento, encontrados de forma explícita ou não, em vários momentos de sua produção, intimamente articulados, não se podendo, via de regra, saber onde um ou outro começa ou termina: a **relação som/ambiente**, sintetizada no conceito de *paisagem sonora*; a **confluência das artes**, procedimento básico a muitas de suas propostas em educação musical, também

⁴⁸ Na peça 4'33", o intérprete permanece imóvel diante do seu instrumento, em posição de execução, assim se mantendo durante o tempo da obra (quatro minutos e trinta e três segundos)

aplicado em suas composições, um novo gênero intitulado **Teatro de Confluência**; a **relação da arte com o sagrado**, no sentido de uma espiritualidade transcendente.⁴⁹

Examinemos de perto os dois primeiros eixos, o da *relação som/ambiente* e o da *confluência das artes*. Vimos que uma das criações mais fecundas de Schafer para a educação musical contemporânea é o conceito de *paisagem sonora*. Trata-se de um elemento crucial para o processo de desenvolvimento e ampliação da percepção auditiva e de outras experiências com qualquer tipo de sonoridade, não apenas com o som musical tradicional. Tal noção encontra-se enfatizada numa passagem da entrevista ao compositor brasileiro radicado na França, Victor Flusser, em 1992. “Se você quer incentivar as pessoas a escutarem a paisagem sonora você cuidadosamente deve induzir isto criando obras que se conformem mais com o comportamento da paisagem sonora natural, e menos com o comportamento da música tradicional”.⁵⁰

Daí a importância que ele dá à primeira operação de seus procedimentos pedagógicos que é a “limpeza dos ouvidos”, condição prévia para a reeducação da escuta, ou, em seus próprios termos “antes do treinamento auditivo é preciso reconhecer a necessidade de limpá-los” (Schafer, 1991:67). Pelo fato de não possuímos “pálpebras” nas orelhas que filtrem sons invasivos, estamos submetidos a uma constante poluição sonora. A “limpeza dos ouvidos” é uma condição prévia para a expansão da percepção, não apenas a auditiva, mas também de outros domínios perceptivos, expandindo assim nossa sensibilização, abrindo-nos para outras possibilidades de experiências estéticas.

Schafer, ao enfatizar a reeducação da escuta, abre um amplo leque de percepção de objetos sonoros. Com tal expansão perceptiva, ao incorporar a experiência de outras múltiplas sonoridades, estaremos trabalhando com aqueles parâmetros sonoro-musicais apontados por Fernandes (2000:28), expandindo nosso campo perceptivo. Se o sistema das artes, até um dado momento da sua história, situava cada uma delas em seu próprio nicho de forma compartimentada, atualmente é possível presenciar um intenso empenho visando à integração das diferentes linguagens artísticas, fenômeno da *sinestesia*, uma espécie de partilha conjunta e simultânea de experiências estéticas das várias linguagens, i.e, a interatividade de distintas dimensões sensoriais, a multissensorialidade, com excelentes frutos

⁴⁹http://www.musimid.mus.br/2_doctos/Marisa%20Fonterrada%20Schafer%20Musica%20e%20Meio%20ambiente.pdf. Acesso: 05/05/2013.

⁵⁰ V. Atravez, site http://www.atravez.org.br/ceem_4_5/murray_schafer.htm Acesso em 05/07/2013. Existe um texto impresso da entrevista de M. Schafer dada a V. Flusser, no pequeno livro *Uma conversa com R. Murray Schafer*, editada em 2003, Coimbra, sem indicação da editora. Trata-se de uma versão diferente da apresentada pelos *Cadernos de estudo* da Atravez, conforme lemos na citação acima.

na educação sonoro-musical quando realizada, conforme testemunham vários educadores. O conceito de *Teatro de confluência* por ele cunhado adensa de forma extraordinária as intenções da interatividade das diversas linguagens artísticas.

Assim, além da percepção auditiva, estaremos abrindo um leque multissensorial que inclui várias dimensões, conforme vimos. Em “O rinoceronte na sala de aula”, contundente crítica ao desastroso ensino da tradição musical, Schafer mostra sua convicção ao expor sua proposta de educação sonora, vendo-a "um ponto de encontro para todas as artes" (1991:290). Denominando de *sensorium* total o coeso complexo perceptivo da criança, ele critica a fragmentação desse complexo pela forma incorreta como, via de regra, o ensino musical tradicional pratica no mundo infantil, nas suas próprias palavras, a "experiência mais traumática na vida de uma criança pequena" (id.ib.). Se o *sensorium* total é a realidade perceptiva do aluno, o ensino sonoro-musical deve atentar para um tipo de educação que leve em conta essa mesma realidade. Deve desenvolver recursos e instrumentos perceptivos adequados para desenvolver sua sensibilidade estética com relação a todo e qualquer fenômeno sonoro.

Schafer é enfático quanto à integração das várias artes, decretando o ocaso das artes individualizadas, ao expressar sua “firme convicção de que o colapso das especializações, e o crescimento do interesse nos empreendimentos interdisciplinares não devem passar despercebidos a quem esteja engajado na educação musical” (1991:305). Não por acaso, ele, ao frequentar o círculo de McLuhan, pioneiro nos estudos sobre os impactos das novas tecnologias e seus efeitos nas *mass mídia* (anos 1960/70), do qual recebe grande influxo intelectual, se mostre sensível acenando para o uso dessas mídias na educação sonoro-musical do “tempo presente”, estendendo-o à confluência das diversas linguagens artísticas, em outros termos, estabelecendo um estreito elo entre mídia e artes.

Durante o século XX, as artes têm se mostrado suscetíveis à fusão e à interação. Considero que é somente questão de tempo que os estudos de mídia sejam adotados em aula, quando as artes individuais poderão emergir dos compartimentos em que foram colocadas há tanto tempo e propiciar uma integração ao mesmo tempo estimulante e poderosa (Schafer, op. cit. p. 305).⁵¹

Ao responde a questão que faz a si mesmo - “o que deve ser ensinado? - defende a música “do tempo presente”, vendo como grande problema a exclusividade do ensino baseado na música do passado, respeitando porém seu repertório e experiências musicais. O que ele

⁵¹ O tema da superespecialização, resultante da fragmentação do pensamento científico da Idade Moderna, será retomado no capítulo II, ao abordarmos os paradigmas emergentes para um novo pensar, criar e sentir, bem como para educar, no mundo artes e da cultura da contemporaneidade.

defende apresenta afinidades com o conceito que antes denominamos de *escuta de época* (cf. Latorre, 2002), ao incluir em sua educação o acervo musical advindo do passado do próprio meio social, ampliando tal escuta para outras culturas musicais, a *escuta diversificada*, conforme apresentamos na presente tese, constituindo um novo repertório para “manter sempre vivo o instinto exploratório para fazer música criativa”. Mais adiante afirma que “a música das outras culturas também deveria ser estudada, para colocar a nossa em uma perspectiva adequada” (1991:296).

Para melhor expor seu ponto de vista, Schafer se serve do exemplo do pintor norte-americano Willem de Kooning que, ao ser indagado como as tradições influenciaram seu trabalho artístico, respondeu de imediato: “O passado não me influenciou. Eu é que o influencio”. Concordando, Schafer afirma que o passado é iluminado pelo presente. “À medida que nossa atividade presente se modifica, muda também nossa perspectiva do passado; o mesmo acontecendo com nossas percepções e habilidades” (id. ib.).

Nessa perspectiva devemos precisamente atribuir importância à música atual para uma educação musical que lhe seja contemporânea. Como inserir a música da tradição na música do “tempo presente”? “A única maneira pela qual podemos colocar a música do passado”, responde, “dentro de uma atividade do presente é através da criação” (1991:286). O músico tem também em mente os ensinamentos de McLuhan conforme a citação que faz do mestre. “Estamos entrando em uma nova era da educação, que é programada para a descoberta e não para a instrução” (id. ib.). Contudo, tal forma de encarar a música do passado, nem sempre se apresenta de forma confortável para o artista. À questão levantada por Flusser sobre os laços fortes que ainda tem com a prática “tradicional”, enquanto compositor musical, Schafer desvela o ambivalente fio da navalha em que vive o compositor contemporâneo:

Acho que nós vivemos num ‘entreato’ [...] estamos vivendo um período entre dois grandes períodos culturais. A atitude do passado tem sido de melhorar [dominar na versão editada em Coimbra] o universo, de deixar tudo sob nosso controle. É uma febre pela ordem, o que nós temos no momento com nossa música. O compositor deseja controlar todos os aspectos da composição musical, e junto com os instrumentistas tenta apagar todos os sons exteriores. Talvez, na medida em que avançamos no futuro, iremos encontrar aquele som ambiental, como também o ambiente em geral tem que ser trazido de volta à nossa atenção para que a gente não o exclua, para que a gente não o administre (V. Flusser, Atravez: 1992).

Assim como os outros educadores dos métodos ativos, também Schafer lidou com a nova grafia exigida pelas novas formas de compor e educar a partir das atuais poéticas musicais. Um ensino musical que prima pela inventividade exige uma grafia igualmente

inventiva. Em entrevista concedida a Fernandes, Fonterrada declara que os exercícios da grafia para o registro de impressões “não começam com pauta, nem com bolinha na pauta. Eles vão começar com registros espontâneos. Alguma coisa que sirva só para você... mas que sejam coisas que venham pelo ‘outro lado do cérebro, da sensibilidade e não do lado racional” (v. Fernandes, 2000:107).

Provocado por Flusser com a pergunta “como grafar os sons provocados pelo vento por um certo período de tempo”, Schafer responde que, primeiramente, se exercitava apenas observando a natureza, tentando anotar alguns sons ouvidos em tempo real.

Num período, digamos de dez minutos, você descobre que os eventos seguem uma ordem bastante imprevisível. Algumas vezes nada acontece, em outras, muita coisa acontece, de vez em quando existe um clímax, outras vezes não... Aí então, você tem um gráfico no papel equivalente a dez minutos de duração, que mostra que há certas ocorrências, neste caso, o vento. Num dado momento, sopra forte e num outro não sopra absolutamente. O efeito geral daqueles dez minutos é completamente diferente de qualquer música ocidental, porque eles se conformam com a performance da paisagem sonora natural, ao contrário de qualquer coisa que é culta, qualquer coisa à qual fomos treinados para esperar” (V. Flusser, op. cit. Atravez).

Poderíamos pegar aquelas curvas da natureza e transformá-las em música, orquestrando-a do mesmo modo? Nos parâmetros da música ocidental tradicional, a resposta é não. Schafer é implacável em sua crítica à escuta musical da tradição, cuja exaustão nos impede de ouvir a natureza, de perceber a pulsação natural dos seus eventos. “Você descobre que não tem mais ouvidos para isto. [...] Nossa música tem uma pulsação muito mecânica, dominada pelo relógio. Ela tem sido sempre assim, desde a Idade Média, desde a notação ‘mensurada’, e nós criamos um tipo de universo mecânico com andamentos particulares” (id. ib.). Ressalta os equívocos do ensino que busca interferir nos sons naturais, ao “moldá-los, e a transformá-los em algo melhor. Mas talvez devêssemos deixá-los como são e escutá-los como são” (id. ib.). Para ilustrar tal pensamento, narra uma bela parábola musical de um poeta persa sufi, cujo teor se aproxima ao que autores como Attali e Wisnik chamam de música sacrificial,⁵² aquele som musical impregnado de elementos da natureza, desde o material usado para a confecção do instrumento musical ao teor acústico e timbrístico do seu som.

Você conhece a abertura do *Masnavi*, do poeta do século XIII, Jalal al-Din Rumi, o lamento da flauta de bambu. Começa assim ‘Aquele entre vocês que conhece o meu lamento, sabe da minha saudade para voltar para casa, saudade para retornar para as margens do rio onde eu era, uma vez, um caniço. E todo vez que você sopra através do meu corpo, o que você escuta é minha voz desejando voltar para o seu elemento

⁵² Na música sacrificial, o som é usado em fins ritualísticos e os instrumentos feitos de animais sacrificados nesses mesmos ritos: a trombeta feita de chifre de cordeiro, antílope ou cabra selvagem, da flauta feita de fragmento de fêmur de urso, do couro dos tambores curtido no fogo (v. Attali, 1986 e Wisnik, 1989).

originário'. Então se você pensa em um instrumento musical como algo que veio da natureza, e ainda é parte da natureza, e ainda se sente parte da natureza, cada vez que você o toca, você se permite num ideal bastante romântico e determinado, trazer a natureza de volta à vida” (V. Flusser, *Atravez*: 1992).

1.3.3 *Marisa Fonterrada: uma profícua parceria com Schafer no Brasil.*

A educadora Marisa Fonterrada relata que seu primeiro contato com o pensamento do compositor canadense deu-se por meio de alguns textos soltos traduzidos na Argentina no início dos anos 1970, e que depois constituíram o livro “O ouvido pensante”, publicado pelo autor nos anos 1980.⁵³ Guardada a diferença das situações, Fonterrada parece ter tido igualmente uma “experiência epifânica”, similar à de Schafer ao ouvir Beethoven, conforme vimos antes, convertendo-se para as práticas inventivas na educação musical contemporânea.

Eu acho que demorei bastante para entrar em contato nessa questão de criatividade porque minhas referências eram muito formais. Eu tive uma formação muito estruturada. [...]. Quando li os textos [de Schafer], vi que ali estavam as respostas para perguntas de uma vida. Comecei a ter algumas experiências que propiciaram explorar sonoridades. Ganhando uma bolsa para o Canadá tive oportunidade de conhecê-lo pessoalmente, estabelecendo uma imediata identificação com o seu pensamento de educação musical. Tive depois contato com o Marcos Leite [maestro e arranjador de grupos vocais e coral já falecido] que dedicava na época à exploração de sons, próxima às experiências de sonoridades que me interessavam (entrevista/Fonterrada).

Daí em diante, a relação com o mestre canadense estreitou-se cada vez mais, em um ciclo de troca de ideias e experiências, por meio de um trabalho comum em investigações inovadoras sobre a temática da educação sonora. Fonterrada passou a integrar o “The Wolf Project”, grupo que se reúne anualmente para apresentar uma obra artístico-ecológica de Schafer na Floresta de Haliburton, uma reserva natural na província de Ontario.

Mais de 50 pessoas passam alguns dias no meio da floresta, sem celular, sem computador, apenas vivenciando e interpretando o que seria uma espécie de espetáculo musical. Músicos e não músicos participam do evento, que nunca foi filmado ou fotografado. Além de ser uma experiência musical é uma experiência ritualística, que aproxima a ecologia sonora do sagrado, do mítico descreve Fonterrada. (Amendola, 2012:.9)

Além de propiciar a vinda de Schafer ao Brasil em várias ocasiões, introduziu seu pensamento no país traduzindo, a partir do início dos anos 1990, suas obras seminais como “O ouvindo pensante”, “A afinação do mundo - uma exploração pioneira pela história passada e pelo atual estado do mais negligenciado aspecto de nosso ambiente: a paisagem sonora” e

⁵³ Entrevista a mim concedida, em São Paulo, em 05/2013, doravante entrevista/Fonterrada.

“Educação sonora”. Em 2004, Fonterrada publica “O lobo no labirinto: uma incursão à obra de Murray Schafer”, versão da tese de doutorado defendida no programa de pós-graduação em Ciências Sociais da PUC-SP, difundindo para o público brasileiro a importância que o compositor canadense atribui à escuta, ao ambiente sonoro e à música para a vida das pessoas. Seu empenho militante dedicado à educação sonoro-musical ambiental levou a escrever o livro “Música e meio ambiente: ecologia sonora”, obra estreitamente próxima às ideias de Schafer.

Pioneira da ecologia acústica no Brasil, tornou-se uma importante referência na educação musical brasileira, inclusive no Ceará, onde esteve muitas vezes. Na entrevista a mim concedida, ela menciona um fato ocorrido em Fortaleza, também relatado pela Revista UNESPCiência. Ao enfatizar a importância da criatividade “para quebrar a careta no ensino musical”, ela dá o exemplo de um episódio curioso.

Nos anos 1980, dei aulas para crianças muito pobres no Ceará. Algumas apareciam descalças nas aulas, outras de chinelo, outras ainda de tênis. Percebi aquilo e tive a ideia de montar uma orquestra explorando o timbre dos pés. Separei a turma pelo tipo de calçado (ou ausência dele). A gente fez música de sapato com essas crianças (In Amendola, op. cit. p.11).

Nesta mesma época, Marisa Fonterrada, a convite da maestrina e professora Izaíra Silvino, esteve no Ceará, juntamente com o maestro Marcos Leite, para ministrar oficinas de práticas criativas em educação musical. Outra grande contribuição da educadora deu-se pela sua participação em quatro edições do Festival *Música na Ibiapaba*⁵⁴ onde, dentre outras atividades pedagógicas, realizou oficinas de educação sonoro-musical para professores não-músicos, e oficinas de criação sonora para interessados em geral, dentre outras, multiplicando assim, de forma intensa, as ressonâncias do pensamento sonoro-musical do mestre canadense.

Cabe ainda uma referência ao seu empenho comprometida com a questão da criatividade na educação musical contemporânea, o que a fez trazer ao país em duas ocasiões, a improvisadora/educadora Chefa Alonso, para ministrar oficinas e seminários em São Paulo, integrando-a inclusive ao elenco de educadores musicais no Projeto de Pesquisa de Educação Musical, intitulado *Práticas criativas em educação musical*, ainda em curso.

⁵⁴ Festival anual (2ª quinzena de julho) de ensino de música popular, em Viçosa, Ceará, a 350 km de Fortaleza: abrange uma série de atividades artístico-pedagógicas, em oficinas dedicadas à técnica vocal e instrumental, práticas de conjuntos, arranjos, educação sonoro-musical, história da MPB etc. Sua relevância é atestada pela grande participação de pessoas que, muitas vezes, só têm esta oportunidade, ano a ano, de educação musical.

1.4 Chefa Alonso e a improvisação livre

A improvisação não é uma atividade elitista, própria de contextos segregados da vida comum, em que determinados artistas de 'vanguarda' desprezam regras do bem fazer e dos cânones da bela forma. Pelo contrário, as práticas de improvisação integram a atividade e a experiência cotidiana, [...] o improvisar consiste em ajustar o curso do comportamento às exigências da interação com os demais, [...], à contínua construção de racionalidade e ordem construída pela precisão de se dar sentido e continuidade a nossa experiência.
Gonzalo Abril

Deste grupo de compositores/educadores, Chefa Alonso, nascida em La Coruña (1955), região da Galícia na Espanha, é a mais jovem.

1.4.1 Trajetória da improvisadora e a improvisação na música ocidental

Eis um autotestemunho que sintetiza sua trajetória:

Estudié música y medicina, y aunque me dedico a la primera desde hace más de treinta años, me sigue interesando la segunda y compagino ambas en un proyecto de improvisación dirigido a discapacitados físicos y psíquicos, con el que llevo trabajando desde 1999: Bailar el agua, y que comparto con la bailarina Raquel Sánchez. Toco el saxo soprano y la percusión menuda, una especie de escultura sonora, que he ido elaborando y modificando con el tiempo. Con ambos instrumentos he tocado en festivales internacionales de free jazz e improvisación libre en Alemania, Rumania, Austria, Suiza, Francia, España, Inglaterra, Brasil. He compuesto la música para más de una docena de obras de teatro y de danza y mantengo cinco grupos estables: Sin Red, cuarteto de poesía y música improvisada, Uz, trío de vientos de jazz, un dúo con Albert Kaul, pianista de Marburg (Alemania), Molimo, un trío de improvisación libre (de reciente formación, con la cantante Cova Villegas y la chelista alemana Barbara Meyer) y Dadajazz, quinteto de free jazz de León. [...]. Hace mucho tiempo que me dedico también a la enseñanza de la improvisación, y como novedad de estos últimos años, a la conducción de orquestas de improvisadores [...] He formado recientemente la Orquesta Carníval, una orquesta que combina la música improvisada, con y sin conducción, el free jazz, la poesía, la música electrónica, de baile y música (original) de circo.⁵⁵

Sua ênfase na improvisação livre como proposta educativa de práticas musicais contemporâneas parte dos mesmos princípios críticos dos compositores/educadores anteriormente analisados: primazia de um repertório restrito à música do passado, “um tipo de ensino rígido que constringe as individualidades, suas necessidades expressivas, sua cultura musical, seu modo de aprender, e por fim, a ausência da improvisação, como técnica básica de

⁵⁵ Disponível em: <http://chefaalonso.wordpress.com>. Acesso em 25/08/2013.

aprendizagem musical, pessoal e social” (Alonso, 2010:51).⁵⁶ A essas críticas comuns, ela ressalta uma noção de formação musical radicada nas grandes mudanças no curso do século XX, como expressão de uma nova sensibilidade, na qual integram elementos como indeterminação, desordem e acaso (fato também apontado por aqueles pensadores, como ressonância do princípio das incertezas e teoria do caos, conforme veremos adiante na análise dos novos paradigmas), introduzidos em todos os campos artísticos, conduzindo a uma concepção bastante distinta do trabalho de composição da obra de arte em geral, incluindo a composição musical, com destaque para a noção de forma aberta ou inacabada.

A importância de Alonso na tese deve-se à ênfase que atribui, sobretudo, ao papel da improvisação livre na formação musical contemporânea. Como veremos no capítulo III dedicado à análise das experiências de educação sonoro-musical, as *práticas de improvisação livre* e a questão da *interdisciplinaridade* compõem a espinha dorsal da experiência do grupo de pesquisa *Sonoridades múltiplas*.

As abordagens criativas de Alonso partem de quatro fontes primordiais, definidas como fios entretecedores da meada da improvisação livre: o primeiro parte do impressionismo de Debussy, passando pelo atonalismo e serialismo dodecafônico de Schoenberg, o experimentalismo de John Cage e outros, e de grupos como *Música Eletrônica ao Vivo* (MEV). Outro fio procede do *free jazz*, ligado ao engajamento político do *black-power* norte-americano, dos anos 60. Da Europa, Alonso cita alguns músicos como Peter Brotzman, e grupos como o *Spontaneous Music Ensemble* e AMM, responsáveis pela aproximação do *free jazz* com a improvisação livre. O terceiro confunde-se com a própria tradição de improvisação na música ocidental, como condição inerente ao próprio contexto de qualquer processo do fazer musical. O impulso inventivo para improvisar transcenderia épocas e estilos. O quarto é a música tradicional, popular ou folclórica, que, mesclado com a música experimental e o jazz de vanguarda, culmina nas práticas de improvisação livre. Todos tecem uma grande síntese configuradora da improvisação livre contemporânea.

No contrafluxo da improvisação musical, ela aponta a hegemonia de três séculos da tonalidade (c. 1600 a 1910), formadora de um tipo de concepção limitadora, graças à sua harmonia funcional, cujo objetivo maior, ao contrário dos procedimentos inventivos da improvisação livre, era o retorno a um centro tonal, após vários trechos de modulação.

⁵⁶ Tradução livre do original espanhol, feita por mim, assim como as demais citações do livro *Improvisación libre: la composición en movimiento* de Alonso, 2010.

Em tais composições há uma tonalidade de partida donde irão se sucedendo momentos de crise, pelo afastamento da tonalidade, mas com o único propósito de restaurar a tônica - seja a primeira ou outra nova a ser estabelecida através de uma modulação, que destrói o sistema hierárquico acima, para criar um novo centro hierárquico tonal - e, assim, restabelecer uma situação de harmonia e de paz” (Alonso, 2008: 27-28)

A tonalidade, consolidada a partir do temperamento igual empreendido por Bach e Rameau, provocou composições extraordinárias das grandes formas e gêneros, segundo Max Weber.⁵⁷ Por outro lado, para Alonso, trouxe consigo constrangimento à liberdade rítmica, elemento que desempenha papel fundamental em outras culturais, como a música africana. O sociólogo porto-riquenho Quintero Rivera partilha desse juízo ao analisar a tonalidade como o fruto maduro da física newtoniana, grande responsável pela formação da mentalidade moderna.

Newton asseverou o determinismo causal, a previsibilidade e a universalidade das leis naturais. Portanto, elaborou um sistema em equilíbrio, sem lugar para o imprevisível e o diferente. Para Rivera, as leis da harmonia e do desenvolvimento melódico, parâmetros enfatizados pela tonalidade, correspondem ao princípio da gravidade, lei central da ciência newtoniana de aplicação universal, cuja tônica representava o centro gravitacional donde circundavam as demais regiões harmônicas tonais. Ao chamar a atenção para a profusão de tratados dedicados à harmonia e melodia tonais, Rivera ressalta o descaso de obras sobre o ritmo, sobretudo a falta de interesse pela sua dimensão multi-temporal que se encontra expressa em outras culturas musicais através da polirritmia (v. Rivera, 1997).⁵⁸

Durante muito tempo, o vocabulário tonal baseou-se na escala diatônica - sequência de notas em graus conjuntos de uma oitava constituída de cinco tons e dois semitons (v. Dicionário Grove de música, 1994:302), dos modos maior (jônio) e menor (eólio), e a organização temporal, baseada na concepção monorrítmica dos compassos regulares binários, ternários ou quaternários. O trítone (três tons inteiros evitados na Idade Média), presente na 7ª dominante, tinha que obrigatoriamente ser resolvido, visando ao retorno à tônica. A inclusão crescente de dissonância e o adiamento prolongado de suas resoluções (“dissonância suspensa”) teve a sua maior expressão, em *Tristão e Isolda*, de Richard Wagner, meados do século XIX. No prelúdio, a tensão é exacerbada pelo adiamento de sua resolução, cujo cromatismo ascendente constrói o trítone sem buscar a resolução. O

⁵⁷ “Toda a moderna música acórdico-harmônica não é concebível sem o temperamento e suas consequências. Só o temperamento proporcionou-lhe a liberdade plena” (Weber, 1995:133)

⁵⁸ Rivera, A. G. Quintero. *Salsa de la Gran Fuga la democracia y las músicas mulatas*. Comunicação no Congresso da Associação Latino-americana de Sociologia/USP. S. Paulo, 1997.

acorde e suas sequências melódico-harmônicas são retomados em outros trechos tonais. Assim, alternam-se decursos com princípio, meio e fim (nexo tonal) e fluxos de tempo inconclusos (momentos sem resolução), “onde a dissonância definida no prelúdio, [...] não se resolve até os compassos finais da *Morte de amor*, três atos e cinco horas mais tarde.” (Alonso, id.p.28)

A par da reflexão sobre os efeitos da tonalidade direcionando o discurso musical, Alonso alerta para o papel da notação musical direcionando a interpretação das obras, tolhendo a improvisação. As pequenas marcas gráficas surgiram como necessidade para guiar o músico formado pela tradição oral, como a notação neumática gregoriana. A partitura, porém, tornou-se o instrumento de elaboração do trabalho musical propriamente dito.

Várias gerações foram treinadas a compor a partir da organização dos sons no pentagrama, dispostos em compassos regulares, e a trabalhar com elementos passíveis de notações. Os compositores, além da inscrição das notas indicando melodia, harmonia e andamento, codificavam sinais para um desempenho "objetivo" por parte dos intérpretes, como o *f* ou *p* (forte ou piano), *ffff* ou *pppp* (fortíssimo ou pianíssimo), toques em *staccato*, sinalizações de ligaduras etc. Além dessas, existiam indicações dos afetos da interpretação, como em Wagner, ao fixar na partitura de *Tristão e Isolda*, *langsam und schmachtend* (*lento e lânguido*), apontando, ao mesmo tempo, o andamento e o sentimento de sua interpretação.

Em síntese, a partitura indicava a forma "objetiva" de ler a criação do compositor. Num largo período da história da música ocidental, o maestro detinha o monopólio da interpretação, de acordo com a sua leitura das indicações gráficas. Os músicos procuravam executar fielmente a leitura feita pelo maestro. Nenhum espaço para uma improvisação mais "subjativa".

Para Alonso, as coisas começam a mudar, na virada do século XX, com Debussy, Schoenberg, Stravinsky e outros que, aos poucos, começam a se afastar da tradição tonal, interessando-se mais "pelo mundo dos sons e não tanto pela relação entre eles" (op. cit. p. 29). Citando Christopher Small, Alonso enfatiza o papel de Debussy na ruptura com a lógica sequencial tonal, ao usar sequências descendentes de 7as. dominantes, acordes que na prática tonal tinham a função de expressar o impulso de retorno à tônica. "Um efeito deste novo interesse pelo som tal como é, fez que desaparecesse o impulso até diante da harmonia. A música já não cria expectativas, não nos puxa para o futuro; se instala no presente, se deixa desfrutar momento a momento" (id.). Tais acordes valiam por sua sonoridade em si,

provocando, assim, a "emancipação do som", e não pela dissonância que devia ser resolvida pelo retorno à tônica.⁵⁹

Porém, será Arnold Schoenberg o primeiro compositor que rompe em definitivo com a hierarquia funcional harmônico-tonal, com o último movimento atonal do 2º Quarteto para cordas (1907), ao omitir a armadura da clave com a intenção explícita de indicar a ausência de toda relação com uma tônica. Trata-se de um gesto decisivo. Para Alonso, desde a música pós-renascentista, tornou-se possível "escrever a música fora do quadro de referência lógico das relações tonais" (id. p. 30)

Após essa fase atonal, Schoenberg passa pelo expressionismo, ao compor o melodrama *Pierrot Lunaire*, com o famoso *Sprechgesang*, até desembocar na fase dodecafônica, quando atinge a liberdade total da atonalidade. Sua primeira composição dentro dessa técnica inovadora foi *Suíte para piano* (1924).⁶⁰ Se a técnica dodecafônica caracterizava-se pelo serialismo melódico, a partir de 1940, a série se converte no eixo de integração de todos os parâmetros musicais como a melodia, harmonia, timbre, textura, ritmo, densidades, modos de ataque etc. Anton Webern (aluno de Schoenberg), P. Boulez, Olivier Messiaen e Stockhausen são alguns nomes que passaram a praticar o serialismo generalizado. Webern é autor de uma sugestiva frase sobre o esgotamento do impulso do retorno ao repouso harmônico-tonal, provocado pela exaustão do seu uso, preparando assim as técnicas atonais.

Era tão excitante voar em direção às mais longínquas regiões tonais, para depois retornar ao ninho aconchegante da tonalidade original! E, de repente, não se voltou mais – esses acordes astutos tornaram-se tão equívocos! Era muito agradável tudo isso, mas finalmente não se considerou imprescindível retornar à tônica (*apud* Wisnik, 1989: 163-164).

Como vimos, irrompem na segunda metade do século XX vários movimentos experimentalistas no mundo da cultura e das artes: vários estilos musicais, como o indeterminismo, minimalismo, música eletrônica, música experimental, todos com algo em

⁵⁹ Alonso ao citar os três compositores que “começam a enxergar para além do horizonte harmônico-tonal e a explorar um mundo musical distante da harmonia tonal” (p. 29), deixa de lado outros experimentos ainda do século XIX que vão no mesmo sentido de insinuar a dissolução da tonalidade, com trechos cromáticos anteriores a *Tristão e Isolda*, conforme cita Rosen (2000:633): *Carnaval* de Schumann (1834), *Balada* de Chopin (1843) e *Die Lorelei* de Lizt (1856), de cujo cromatismo Wagner seria devedor. Temos ainda um Lizt tardio, cujas últimas obras (entre 1880 e 1886), são qualificadas por vezes de atonais. Dentre estas encontram-se *Nuages gris* e *Bagatelle sans tonalité*. A expressão “pancromatismo atonal” para designá-las é vista por Nattiez como excessiva, que prefere atribuir a elas “uma surpreendente modernidade” (Nattiez, 1984:340).

⁶⁰ A técnica dodecafônica consiste no emprego da série de 12 semitons da escala cromática, (daí também o termo *serialismo*), tratados como equivalentes, i.e, sujeitos a uma relação ordenada sem estabelecer uma hierarquia entre eles, em que todas as notas possuem o mesmo valor. A relação interna se estabelece a partir do uso de uma série inicial que atua como motivo. Cada nota da escala cromática só pode ser repetida após o uso das demais.

comum, a ideia de obra de arte aberta ou inacabada, com várias possibilidades de interpretação. Nesse campo fértil, afloram compositores que não se prendiam apenas a um estilo, fazendo do ecletismo uma tendência constante. Por seu caráter mais propício à improvisação livre, Alonso ressaltava-nos o indeterminismo, estilo que previa a inclusão de elementos da composição deixados ao acaso ou à última decisão dos intérpretes, que assim se tornam copartícipes do processo de criação da música, no próprio ato de executá-la. Pierre Boulez popularizou o termo *música aleatória* para definir obras que preveem momentos de improvisação livre ao intérprete. Passam a existir composições com partes estritamente indicadas para a primeira improvisação, com instruções específicas, ou então com trechos não estruturados, com indicações gerais do tipo "tocar durante cinco minutos". A *música das mudanças* (*Music of changes*) de John Cage (1951) é apresentada como a primeira obra composta por um imenso processo de acasos.

Os procedimentos do indeterminismo musical fixavam certos perfis, deixando elementos sem definição, procedimento que, além de afetar a própria forma, os elementos internos e o ordenamento temporal, provocou também uma grande mudança na notação musical. Alonso indica o norte-americano Earle Brown (1926-2002) como músico pioneiro a mostrar interesse na flexibilização da notação. Influenciado pelos *móviles* do pintor/escultor Alexander Calder, ele apresentava diferentes aspectos, perspectivas e interpretações da mesma composição, usando uma notação flexível, o que passou a ser conhecido como *forma aberta*, desenvolvida por Cage e outros integrantes da chamada Escola de Nova York. Surgem as partituras gráficas, alterando radicalmente a história da notação da música ocidental, inovando caminhos para o músico interpretá-las à sua própria maneira. Partindo da noção que som e movimento guardam íntima afinidade, a musicista/educadora brasileira Bernardete Zagonel desenvolve o conceito de *partitura gráfica*, um meio capaz de vislumbrar e grafar, "nos gestos sonoros, um desenho no espaço".

Transportados para o papel, estes desenhos se transformam em grafismos. Todo tipo de som é passível de representação escrita, mas este ato é facilitado quando se parte do gesto, pois ele por si só delinea a grafia. Da mesma maneira, uma sequência gestual, uma vez organizada e colocada no papel, pode se transformar em partitura. Assim, leva-se o aluno, de certa forma, à composição. Outro caminho para se chegar à partitura é pela audição. É possível se escrever uma partitura gráfica a partir da percepção auditiva de peças: enquanto se ouve, escreve-se. Símbolos são então criados para representar a música. E desta partitura pode-se voltar à interpretação, que será sempre diversificada, livre e criativa.⁶¹

⁶¹ Zagonel, *Do gesto ao musical: uma nova pedagogia*.

In http://www.atravez.org.br/ceem_2_3/gesto_ao_musical.htm. Acesso em 04/09/2013.

Com este novo uso, revisa-se o papel da notação, do compositor e do intérprete. As partituras gráficas indicam elementos não determinados, permitindo performances mais livres do intérprete, elemento central na obra aberta, sendo esta vista mais como um processo do que obra acabada. Voltaremos a falar das partituras gráficas, no capítulo III.

Koellreutter flexibiliza quatro tipos de notação de que dispõe o compositor contemporâneo. A notação precisa, que visa a um “grau máximo de precisão”. A aproximada, que “não se preocupa com a exatidão da correspondência dos símbolos com o som pretendido”. A notação roteiro: somente delinea a sequência dos signos musicais. A notação gráfica: tem por objetivo estimular a criatividade do executante; apenas sugere (1985:36).

Se pela notação convencional era possível transmitir ideias sobre o que era a música a partir da organização dos sons, para Alonso, a desconcertante criação *4'33"* foi a primeira composição que nos transpôs para além de uma ideia musical, ao chegar no limiar da dissolução daquela concepção. Cage demonstra a impossibilidade da existência do silêncio, ao propiciar ao público escutar e fazer sons inesperados, visto que o silêncio não existe, pois algo sempre ocorre para, daí, ocorrer um evento sonoro.

Ao distinguir a vanguarda clássica (anos 50) que enfrentou "a complexidade estrutural do serialismo", e o indeterminismo vindo de uma parte da música experimental (originário da contracultura dos anos 60), Alonso ressalta as consequências que tal fato terá na improvisação livre. Na época, Cage faz autocrítica de *Music of changes*, criada aleatoriamente a partir do *I ching*,⁶² pois a indeterminação afetara a composição, e não a atuação dos músicos que seguiam instruções prévias. A obra aberta permite igual liberdade para intérpretes e compositores. As composições já não são mais obras acabadas, senão processos.

Segundo Nattiez, em Darmstadt, o conceito de obra aberta debatido no curso sobre composição (1965) no colóquio sobre forma musical, com a presença de T. Adorno, P. Boulez, K. Dauhhaus, Ligeti e outros, criou “certo mal-estar em relação a uma noção cujo semantismo está tão fortemente enraizado na tradição clássica e romântica” (1984:350), aplicável, p.ex., à forma-sonata, com sua estruturação canônica tripartite - *exposição, desenvolvimento, re-exposição*, com o retorno final para a tônica. Boulez mostrou-se desinteressado pelo tema.

Dahlhaus, como musicólogo atento aos desenvolvimentos da música contemporânea, insistiu na necessidade de não reencontrar o antigo conceito de forma através das novas manifestações musicais. As ‘formas’ da música pós-tonal

⁶² *I ching*, o “Livro das mutações”, é uma obra que pode ser vista tanto como um oráculo como um livro de sabedoria da cultura milenar chinesa.

são, sobretudo *processos* [sic]: a “forma” muda de uma obra para outra, resulta do material de base (id. ib.).

A música experimental estava mais interessada no dinamismo do material sonoro, como procedimento de gerar sons, do que no seu significado musical. Isso faz migrar o foco da poética musical: esta, segundo a tradição, centrava-se na composição, no fazer musical do criador; a poética da contemporaneidade volta-se para a performance e, no limite, em determinados casos, para a escuta da obra musical. Para Alonso, os compositores experimentais apresentam uma espécie de poética da recepção, ao se interessarem mais pelo “virtuosismo na escuta do que o virtuosismo na atuação” (p. 23). Confrontando com o compositor clássico como criador onipotente que tudo estrutura, Alonso cita uma lista de compositores experimentais como John Cage, Meredith Monk, Stockhausen, Boulez, Iannis Xenakis, Laurie Anderson, Yoko Ono, Pierre Schaeffer, Varese e outros, que se comportam mais como provocadores de processos sem controlar todos seus detalhes. Ela inclui ainda a música eletrônica de Luigi Nono e Ligeti, no rol da música experimental, autores que se mostravam interessados numa renovação radical, mas ainda preocupados em controlar em detalhes o material sonoro, e em desfrutar das possibilidades dos sinais eletrônicos, explorando os tons puros e a síntese dos sons eletrônicos.

No tonalismo, ainda que existissem eventuais surpresas, as obras eram sempre organizadas para cumprir o objetivo de retornar à tonalidade. Tudo era previsível. As pequenas tensões ou novidades eram elementos de passagem de pouca duração. O prazer estético estava, sobretudo, no reconhecimento final da forma, cuja meta era esperar o já esperado. As obras subordinavam-se a uma lógica temporal linear que se resolvia no futuro. Tal lógica foi alterada, pois, agora, as obras de arte não pretendem restaurar uma ordem perdida. O prazer estético pode ser encontrado no reconhecimento de um processo aberto permitindo outras formas e interpretações, fazendo-nos esperar o inesperado.

Conforme iremos ver no capítulo II referente à obra aberta, a estética contemporânea não nos impele a desfrutar um produto final, não exige como meta uma obra de arte acabada. A consciência de uma ordem universal previsível e imutável, segundo o paradigma newtoniano, desfez-se efetivamente. O tonalismo expressou seu tempo, agora encontra-se esvaziado de conteúdo e sentido, o que nos faz lembrar Michel Imberty já mencionado. “A música inscreve no seu tempo, o tempo no qual ela se encontra inscrita”.

1.4.2 O *free jazz* e a expansão da arte da improvisação livre

Após tecer uma linha de tempo, tendo como tema o improviso já presente na música ocidental desde a Antiga Grécia, passando pela Idade Média, Alonso nos lembra que, até o século XVIII, época do barroco tardio, a tonalidade não impediu o treino dos músicos para o improviso. No romantismo irá ocorrer um grande paradoxo: apesar de valorizar a expressão subjetiva dos artistas, a improvisação se perde. Eis algumas possíveis causas: a progressiva especialização do músico, a partir de uma busca do virtuosismo; o desenvolvimento da linguagem sinfônica; a ênfase à conservação de um repertório canônico.

Nos começos do século XX, o *jazz* irrompe no mundo da música popular e do entretenimento norte-americano, dando nova chance ao improviso, um dos atributos do gênero.⁶³ Alonso traça um paralelo entre as preocupações dos compositores como Schoenberg, Cage e Earle Brown, de alterar as poéticas tradicionais e buscar novos caminhos de expressão musical, e o impulso dos músicos do *free jazz* para abandonar as poéticas do *jazz* tradicional, e aos poucos conquistar maior liberdade expressiva. Alonso destaca os mais radicais do *free jazz*: Cecil Taylor, Charles Mingus, Sun Ra, Ornette Coleman e John Coltrane, cujas performances buscavam se libertar das progressões harmônicas, rítmica dos compassos ou tonalidade do *jazz* tradicional, passando a valorizar timbres e novas sonoridades. Se antes, as sessões do improviso limitavam-se aos sopros e piano, agora, na democracia do *free jazz*, o solo é para todos. A improvisação coletiva, diferente do estilo *dixieland* de N. Orleans, adquire importância nunca antes vista. Todos têm as mesmas chances para improvisar.

O *free jazz* potencializa uma qualidade já perseguida por *jazzmen* de outros estilos e épocas: se os limites do registro dos instrumentos eram expandidos, p.ex., na performance do sax barítono emitindo notas no registro do sax soprano, a experimentação timbrística faz avançar e ampliar em grande medida as possibilidades sonoras desses instrumentos. Muitos procuram extrair sonoridades nunca antes alcançadas, a exemplo da sonoridade roufenha obtida nos efeitos dos sons cavos e ásperos do sax, o uso de surdinas para provocar sons

⁶³ Hobsbawm (1990) e Collier (1995) apontam diferenças entre a forma coletiva e a individual de improvisar do *jazz*. As primeiras melodias a receber tratamento *jazzístico*, ainda de forma “primitiva” (estilo *dixieland* de New Orleans), não se achavam fixadas em partituras. Cada performance diferia da anterior, propiciando execuções mais espontâneas, desenvolvendo um apurado sentido de improvisação grupal. Os improvisos-solo serão desenvolvidos na era do estilo *Chicago* (anos 1920), quando o *jazz* difundido rapidamente pelos EEUU, deixa de representar a arte musical dos tempos heroicos, marcadamente identificados com a comunidade negra do sul. O individualismo marcante do *american way of life*, se expressará nas novas performances dos *jazzmen*, quando a sociedade norte-americana se moderniza.

distorcidos, já encontrados no jazz tradicional, são agora ampliados pela reprodução de vozes de animais, gritos, gemidos, zumbidos, murmúrios, assobios, vocalizes etc., mediante posições alternativas dos dedos, trabalhando a embocadura, vocalizando através do instrumento. Dentre os artifícios para alterar o som habitual com o fim de obter sonoridades inusitadas, Alonso menciona a retirada de válvulas ou bocais dos instrumentos de sopro. Resultam daí várias sonoridades que raramente são consideradas notas no sentido convencional.

Na verdade, cada instrumento acaba por ser submetido a algum tipo de experimentação timbrística. O vocalize da flauta no jazz revoluciona a técnica de emissão do som, pelo estratagema do músico fazê-lo no bocal do instrumento e, ao mesmo tempo, emitir o som da flauta, obtendo um surpreendente tom cavernoso. Resulta dessa técnica uma interessante sonoridade, ao tornar possível perceber os dois tipos de timbres – o da flauta e o da voz do músico. Alonso aponta os flautistas Eric Dolphy e Roland Kirk como os grandes inovadores dessa técnica. O compositor multi-instrumentista Hermeto Pascoal, grande divulgador do vocalize na flauta, é considerado o maior nome na arte da improvisação livre do jazz brasileiro.

A improvisação livre surge na Alemanha e Inglaterra no final dos anos 1960, e Alonso a considera como consequência natural da grande síntese já apontada. Nesses países, os músicos trabalhavam em projetos conjuntos, partilhando das mesmas poéticas, sentidos e intenções musicais, empenhados no desenvolvimento da improvisação livre em direção ao *free jazz*. O *Spontaneous Music Ensemble* e AMM merecem destaque por serem considerados os mais representativos da improvisação livre europeia. Para o crítico Brian Olewnick, o *Spontaneous...* "acentuou um aspecto extremamente aberto, sem liderança e concentrou-se na escuta cuidadosa por parte dos músicos" (v. Alonso, id.p. 36). O AMM (1965) foi o primeiro grupo musical que deliberadamente procurou um tipo de música sem relação com nenhum gênero musical já estabelecido. Embora alguns de seus membros viessem do jazz, partilhavam um interesse comum em explorar a música para além dos limites do gênero convencional. "Imersos no experimentalismo sonoro, pelo uso de ruídos, sons aleatórios (inclusive rádios transmissores), rock, música eletrônica, barulho de máquinas, [...], todos os membros do grupo usaram várias 'técnicas estendidas' em seus instrumentos" (Alonso, id.p.37).

Ela menciona uma série de experiências para demonstrar que "as fronteiras entre o *free jazz* e a improvisação livre seguiam embaçadas" (p. 37): o coletivo formado por músicos improvisadores como Anthony Braxton, Jack DeJohnette, Lester Bowie etc., criando a associação norte-americana para a promoção de músicos criativos (AACM), que passa a

colaborar com outros músicos da cena internacional de improvisação livre; o *Tratado* (*Treatise*, 1963-1967) de Cornelius Cardew (AMM), um dos mais notáveis estímulos à improvisação livre, um compêndio de partituras gráficas, convidando os músicos à interpretação de improvisos; o *Musica Elettronica Viva* (MEV), criado em Roma em 1966, cujos integrantes foram os primeiros pesquisadores a usar sintetizadores para alterar sons: seu concerto de Berlim, em 1967, incluía uma interpretação de *Solo para voz*, de Cage, com a voz de Carol Plantamura (soprano norte-americana nascida em 1941), modificada por um sintetizador *Moog*, além de objetos não-musicais amplificados, como latas de azeite e cristais.

Alonso não mede palavras para descrever a mais importante lição que se extrai das experiências de todos esses grupos e músicos: para além do valor da própria música que criaram ou deram à *escuta*, o valor maior é a redefinição que eles fazem da música, como uma forma de propriedade que pertence por igual a todos, incentivando as pessoas ao fazer musical livre em qualquer situação. Tal noção teve grandes implicações na arte da improvisação, e os músicos criaram um novo código de conduta, bastante flexível, com base em um conjunto de princípios definidores de um espírito libertário:

- Os requisitos para a participação, não baseado em música e habilidades musicais, educação, técnica, experiência, idade, gênero, raça ou religião, mas haverá um código implícito de harmonia universal e aceitação mútua. Este imediatamente deriva uma forma de música transnacional.
- Sem líderes, partituras, e sem regras, a música deve ser baseada no respeito mútuo entre os músicos e você e na confiança uns nos outros, o público e os sons individuais e coletivos emitidos no espaço de atuação.
- Porque a música é frágil e perigosamente baseada em quase nada (sons efêmeros e relações humanas precárias), os músicos devem cultivar níveis extraordinários de atenção, consciência e eficiência artística - em primeiro lugar, através do silêncio, de uma escuta rigorosa e uma apropriada ação e reação.
- Todos os membros compartilham de modo igualitário a promoção, estabilidade econômica e crescimento criativo do grupo (Alonso, op. cit., p.38).

Nos anos 60 e 70, a improvisação livre se estendeu por várias partes do mundo, fazendo sentir sua influência, inclusive no mundo do *rock* e em outras músicas populares. Esse poderoso influxo se faz sentir também em alguns artistas que trabalhavam na área das músicas tradicionais de seus países, que, por sua vez, influenciaram improvisadores europeus. Um exemplo dessa mistura de improvisação livre e música popular é uma colaboração entre Fred Frith (1949), compositor, multi-instrumentista e improvisador inglês, e Iva Bittová (1958), violinista checa que desenvolveu uma forma única de cantar e tocar o violino ao mesmo tempo. Sua obra tem uma mescla de rock alternativo, e música eslovaca e cigana. Outros músicos, oriundos da chamada música folclórica, têm mesclado suas tradições musicais com experiências do free jazz, música eletrônica, improvisação livre etc. como Sainkho Namtchylak (1954).

Destaco esta cantora nascida em Tuva, norte da Mongólia, por ter presenciado sua performance no SESC/Pompeia-SP (2002), testemunhando sua extraordinária técnica de improvisação a partir da peculiar emissão da voz conhecida como *difonia*, por onde fluem dois (ou mais) sons simultâneos emitidos pela mesma pessoa ao manipular os espaços internos de ressonância, fazendo ressaltar os harmônicos da voz. Daí a designação de canto dos harmônicos, cujo efeito provoca uma escuta totalmente inusitada para os padrões ocidentais, propiciando grandes possibilidades de improvisação vocal.

Quanto aos músicos experimentalistas da improvisação livre brasileiro, citamos Hermeto Pascoal, ao qual adicionamos o compositor Lívio Tragtenberg. H. Pascoal, grande nome da MPB instrumental, é responsável pela riqueza dos sons dos utensílios e objetos prosaicos, vozes de animais e sonoridades de instrumentos por ele criados. “Por esse uso pouco ortodoxo de sons, acrescido de uma performance virtuosística incomum, numa liberdade de improvisação de timbres e alturas, até então inéditas na MPB, sua música exacerba a ludicidade da festa carnavalesca” (Miranda, 2001:2).

Lívio Tragtenberg é um músico voltado para o experimentalismo de grande inventiva que trabalha no campo da arte criativa, misturando estilos musicais com as artes visuais. Uma de suas experiências mais conhecida é construída por vídeos contendo performances de música ao vivo, complementando e dialogando com os sons transmitidos pelo vídeo, ou então criando sonoridades paralelas ou tangentes, em oposição àqueles sons. “Através de muita criatividade, Lívio Tragtenberg eleva a música experimental e tendências audiovisuais num patamar além do clássico de forma plena, de forma totalmente segura de si”.⁶⁴ Uma de suas criações mais importantes é a “Orquestra de Músicos das Ruas de São Paulo”, experiência realizada em outras cidades. Trata-se de uma formação bastante original, reunindo “músicos anônimos que atuam nas ruas da cidade, músicos nordestinos e imigrantes japoneses, paraguaios e bolivianos, que ainda praticam suas tradições musicais com melodias e instrumentos típicos”⁶⁵, em que Tragtenberg também toca sax, cujas apresentações sempre contam com solos dos músicos da orquestra (“Orquestra de Músicos de Ruas de São Paulo”, vídeo do SESC-SP, 2007).

A livre improvisação rejeita a ideia de que seja necessário algum sistema de convenções para tornar a música inteligível. Para isso, sinaliza um claro contraste entre o que Derek Bailey chama de *improvisação idiomática*, aquela que se utiliza de determinada

⁶⁴ MELLO, Clélia “Relatório Lívio Tragtenberg – pdf”. Acesso em 25/09/2013.

⁶⁵ Disponível em <http://ccjuve.prefeitura.sp.gov.br/2013/09/03/orquestra-de-musicos-das-ruas-de-sao-paulo/> Acesso em 25/09/2013.

gramática vinculada a um gênero específico, i.e, que trabalha dentro de um sistema de convenções de um dado gênero, como o jazz ou o flamenco, e a *não idiomática*, que não se utiliza de qualquer marco normativo, como a improvisação livre.

Segundo Alonso não existe consenso sobre a noção da improvisação idiomática. Embora não esteja expressando dentro de um determinado gênero, como o jazz, flamenco ou funk (exemplos da autora), todo improvisador, ao atuar, já teria desenvolvido sua própria linguagem idiomática e suas próprias referências que o capacitam para "fazer-se entender" pelos outros músicos e pelo público. Ou seja, mesmo o praticante da improvisação livre (*não idiomática*) acaba por construir sua própria gramática. Ou, conforme afirma Eddie Prevost: "quando um músico faz música reconhecível – não importa quanto original possa parecer quando se toca pela primeira vez – é que se produziu algo idiomático" (*apud* Alonso, op. cit. p. 39). No limite, toda linguagem, por mais pessoal que seja, possui traços idiomáticos.

Uma das características da improvisação livre é a individualidade e autonomia e dos músicos. A improvisação livre não exige formas padronizadas de expressão, na qual as possibilidades de manifestar a inventiva subjetiva do músico são maiores do que em outras práticas musicais que operam dentro de algumas expectativas do gênero.

1.4.3 A arte da improvisação livre como música em estado puro em tempo real

A análise das práticas de improvisação livre até agora desenvolvida nos conduz a uma rica reflexão sobre temas vinculados entre si: notação gráfica, poéticas da composição, da interpretação e da recepção, forma aberta, música-processo em tempo real etc. A ênfase nas composições, não mais como obras musicais acabadas, senão como processos, encarando a música como tempo em estado puro, remete-nos àquela instigante meditação de Agostinho sobre o tempo e a música, esta vista como arte que se faz no tempo.

A ênfase dada por Rogério Costa no texto "*Improvisação livre e idiomática*" (2002: 95-96), ao conceito de *Tempo em estado puro*, tomado de empréstimo de Deleuze, nos reenvia ao conceito de improvisação livre como música em estado puro, arte temporal por excelência, por se realizar *em tempo real* (termo recorrente de Alonso). De fato, toda e qualquer música, de qualquer lugar ou época, em seu devir ou "fazer se fazendo", sempre será uma arte que se faz no tempo, conforme vimos em algumas passagens especiais de Santo Agostinho e Koellreutter.

Um dos pensadores que melhor expressa tal concepção é Hegel, ao analisar a música no seu “sistema das artes”, concebendo-a no seu devir feito de sons que se efetiva no tempo e que, para existir, tem que se deixar extinguir. Para ele, a música consegue, mais do que outra arte, expressar a interioridade humana sob a forma do sentimento subjetivo, numa forma sensível: o *som*. A música é pura práxis que se faz no tempo. Sua exteriorização, enquanto arte, não se prende a um suporte físico material, portanto a uma forma espacializada, a exemplo da escultura. A música se manifesta, “numa exteriorização instantânea que se desvanece, logo que é surpreendida” (1993:349). O som que paira no ar é sustentado pela interioridade de sua escuta. Manifestação externa, é próprio do som sua autodestruição. O som “apenas afetou o ouvido, logo se extingue; a impressão que produz interioriza-se imediatamente; os sons só encontram o seu eco no fundo mais íntimo da alma emudecida e comovida na sua subjetividade ideal” (id., p.494). A música é considerada como a mais abstrata, subjetiva, imaterial, interior e espiritual das artes.

Eis o núcleo central dessa concepção: *é o próprio tempo da música que a faz música; seu ser e seu tempo são a sua mesma e única realidade*. Além de Agostinho, Hegel e Koellreutter, vejamos tal compreensão em alguns outros autores. “A música, porque só pode por fatalidade passar, esvanecer, soar e desaparecer, é, tal como a vida, devir irremediável” (Santaella e Nöth, *apud* Renner, 2008:87). A constitutividade visceralmente temporal da música é assim vista por Enio Squeff: “A música tem um tempo que é só seu, que é ela própria e que é da sua essência; e que só se faz na sua realização, no seu devir. É um ‘fluir’ que só é quando ‘se musicaliza’, quando se faz música [...] (e não quando se faz partitura)” (1990:47).

Retornemos às reflexões de Alonso sobre a improvisação livre, e, vinculada a esta, a questão da partitura. A composição em tempo real realizada pela livre improvisação, sem passar pela mediação da partitura em seus moldes tradicionais, radicaliza (no sentido de ir à raiz), a noção de música enquanto arte do tempo. Alonso vê a improvisação livre como música em estado puro. Improvisar é a arte do fazer musical sem estruturas pré-determinadas, exigindo autodisciplina, compromisso, prontidão. “Requer, acima de tudo, uma nova musicalidade expandida” (Alonso citando Curran, id. p 40).

A improvisação livre constrói estruturas únicas em tempo real, criando sua própria configuração aberta, diferente das que se utilizam na improvisação idiomática, como as progressões harmônicas do jazz tradicional. Existem abordagens distintas entre si na improvisação do *free jazz*, minimalismo, música eletroacústica, manipulação eletrônica digital, rock etc., mas, em todas elas, se mantêm algo recorrente: a ausência de padrões de

referência, a memória e os influxos musicais pessoais, a linguagem que cada um desenvolve etc., cuja síntese, logicamente, desenha diferentes formas de improvisar.

A crítica à noção da partitura como a própria expressão da música se faz presente de modo vigoroso. O papel da notação da tonalidade dá o direcionamento rígido da interpretação das obras do discurso musical, tolhendo a improvisação. Lembremos que uma partitura não tem o mesmo significado e valor imagético das artes visuais. A arte da pintura está inscrita e manifesta no suporte físico da própria pintura. Já as alturas, os ruídos, os silêncios, elementos sensíveis que constroem o discurso musical, não existem num tipo de suporte como a materialidade das esculturas ou das telas. Estes são fixos, aqueles se desvanecem no fluxo do tempo. A ausência da partitura tradicional oferece à livre improvisação uma infindável possibilidade de variação de sistemas e linguagens. Tomar a partitura como fosse a própria música seria o mesmo que tomar um mapa como fosse o território que se pretende representar, conforme nos diz o conto de “Do rigor na ciência” de Jorge Luís Borges (1935) ao descrever detalhes de um mapa minucioso de um império cuja Arte da Cartografia havia logrado um nível de perfeição “que o mapa de uma única província ocupava toda uma cidade, e o mapa do Império, toda uma província. Com o tempo, esses mapas desmedidos não satisfizeram, e os Colégios de Cartógrafos levantaram um mapa do Império que tinha o tamanho do Império, e coincidia pontualmente com ele”.⁶⁶

Ou conceber a sinalização da estrada como sendo a estrada. A livre improvisação de Alonso está bem próxima do sentido do poema do espanhol Antônio Machado:

*Caminante, son tus huellas
el camino y nada más;
Caminante, no hay camino,
se hace camino al andar.*⁶⁷

A música se faz no tempo em que ela se realiza. E segundo Alonso, este é o ideal supremo da improvisação livre, como expressão do tempo em estado puro.

⁶⁶Disponível In <http://www.revistadehistoria.com.br/secao/capa/mapas-com-vida-propria>. Acesso em 15/10/2013.

⁶⁷ Disponível In <http://www.poemas-del-alma.com/antonio-machado-caminante-no-hay-camino.htm>
Acesso em 16/10/2013.

*Caminhante, são tuas passadas
o caminho e nada mais;
Caminhante, não existe caminho,
se faz o caminho ao caminhar.*

1.4.4 Os valores artístico-pedagógicos das práticas de improvisação livre

Ao contrário do que apregoa e pratica o ensino tradicional de música que valoriza o domínio prévio de uma carga excessiva de técnicas e regras para que o aluno possa se expressar, tocando e/ou cantando, a experiência de Alonso, como educadora/improvisadora, levou-a propor o ensino da improvisação, como uma alternativa propedêutica para a educação musical, inclusive, explorando seus aspectos formativos da personalidade do aluno. Tal prática

Deve estar já no começo da educação musical. Não se deve esperar que o estudante “saiba tocar” para começar a improvisar, já que a improvisação é também uma técnica de aprendizagem. Através dela, o principiante pode adquirir não só uma técnica instrumental, mas também a capacidade de tomar decisões, autoconfiança e um hábito no enfrentamento com novas situações e novas relações entre os músicos. É ademais uma maneira de autoconhecimento (Alonso, 2008:59).

Além disso, o aprendizado da improvisação livre, ausente na maioria dos centros de ensino musical, não acontece da mesma maneira para todos, o que ocorre com qualquer atividade que implica utilização de procedimentos inventivos: cada improvisador constrói seu próprio caminho, seu método, sua maneira de aprender. Contudo, há uma série de aspectos cognitivos e estéticos que se ativam e desenvolvem em qualquer processo de aprendizagem, inclusive e sobretudo, nas improvisações.

O livre-improvisador desenvolve habilidades que permitem compor em tempo real e construir sua própria narrativa musical e sua sensibilidade estética; propicia um diálogo permanente do músico com seu instrumento, fazendo-o conhecer de modo integral, a exemplo da exploração das “técnicas estendidas” (extração de sonoridades que não fazem parte do uso tradicional do instrumento); interage coletivamente com outros músicos de forma solidária e não competitiva, pela exigência de um empenho constante de equilíbrio entre o individual e o coletivo; reconhece e comunica seu estilo, suas intenções e sentido musical. Em suma, ele se coloca apto para dialogar com o outro. No processo de aprendizagem da improvisação livre, um conjunto de informações vai se acumulando e se processando, a partir dos filtros e critérios de cada um, cuja síntese pessoal construirá seu próprio idioma para improvisar.

A aprendizagem e as práticas da improvisação livre exercitam valores como o da autonomia e da solidariedade, em sua expressão plena. Educadores envolvidos na prática pedagógica da improvisação encaram-na como uma atividade cujo valor maior reside nas relações igualitárias que se constroem não sujeitas a convenções. Nela, são exploradas e negociadas constantemente formas de relações interpessoais em situações sempre mutantes, e

nesta concepção de improvisação livre como ferramenta artístico-pedagógica propiciadora de um diálogo permanente, não existem guias responsáveis por regras para indicar caminhos nem objetivos específicos a serem alcançados.

A autonomia como valor extremo, que deve presidir toda ação educativa que se pretende solidária, possui uma incomensurável dimensão ética. Ensina-nos Paulo Freire:

Ensinar exige respeito à autonomia do ser do educando [...] O respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros [...] O professor que desrespeita a curiosidade do educando, o seu gosto estético, a sua inquietude, a sua linguagem, mais precisamente, a sua sintaxe e a sua prosódia [...] transgride os princípios fundamentalmente éticos de nossa existência (2011:58-59).

Freire reporta a outro contexto educativo, mas sabemos que seu sentido e intenção dialogam com a grande finalidade formativa perseguida pelas práticas de improvisação livre.

Finalmente, podemos ressaltar a identidade de situações concretas das pessoas entre a improvisação e a sua vida cotidiana, quando elas enfrentam “situações imprevistas, tendo que contar com o que efetivamente ocorre, o que, com muita frequência, não é o ideal, nem o que se espera” (Alonso, id.,58). Ou, conforme o belo relato de Tuilla Cláudia, aluna do Curso de Licenciatura em Música, participante do grupo *Sonoridades múltiplas*, que igualmente ressalta o paralelismo entre o improvisar e o viver, ao dizer o seguinte:

O grupo me ajudou bastante a estar mais atenta sempre observando e ouvindo os sons em volta, estar sempre de prontidão preparada para as surpresas da vida, pois a improvisação está em tudo. Viver é uma improvisação. No grupo não existe erros ou acertos, o que me causou uma segurança, pois a minha timidez era provocada, na maioria das vezes, pelo medo de errar e parecer ridícula. *Essa sensação que é constantemente alimentada barra o aprendizado e a criatividade musical que a improvisação livre propõe. A improvisação, no meu ponto de vista, se torna uma libertação tanto das regras musicais e do virtuosismo quanto dos medos, receios e dependências. Me sinto mais livre e musical.*

A orquestra de improvisadores, experiência de livre improvisação coletiva sob a condução de um regente, fixa um vínculo entre o improvisado e a composição escrita, mediante o uso da interpretação de vários sinais. O improvisado realizado de modo coletivo, a partir de um código dos signos, possibilita a participação de todos para compor e realizar arranjos em tempo real. A partir de um vocabulário de gestos partilhado por todos os músicos, o diretor da orquestra (ou mesmo vários diretores) transmite(m) as informações aos demais. Tais gestos indicam dinâmica, fraseado, melodia, harmonia, permitindo ao mesmo tempo interpretações flexíveis, possibilitando os músicos improvisar com suas próprias linguagens.

Eis as qualidades de uma orquestra de improvisadores: **concentração, atenção, flexibilidade e inventiva**. A **concentração** se impõe porque se trabalha simultaneamente com várias ideias com diferentes grupos de músicos. A **atenção** se faz necessária para decodificar e interpretar de modo adequado, os sinais do regente no contexto concreto da performance. A **flexibilidade** é requerida para se adaptar em tempo hábil as mudanças da dinâmica, fraseado, melodia ou harmonia imposta pela própria natureza da composição improvisada em tempo real. A **inventiva** é a habilidade mais necessária e exigida por ser a tradução mais completa da própria improvisação livre, visto que o empenho inventivo preenche a ausência de indicações do que o músico deve tocar. “Cada um tem que tomar suas próprias decisões e escolher a maneira que considera mais adequada, segundo o contexto musical dado, para expressar o que necessita e quer dizer” (Alonso, 2008: 67). Exige-se um empenho constante de equilíbrio entre o individual e o coletivo. Cada um “é parte de uma engrenagem mas também tem sua própria voz. O grupo é um organismo vivo e mutante, adquire novas formas, soa de forma imprevista, mesmo para os próprios membros que participam da experiência musical” (id.ib.)

Alonso queixa-se das tradicionais orquestras sinfônicas e dos centros de ensino que se colocam à margem das transformações tecnológicas, mostrando-se refratários à incorporação dos novos instrumentos desenvolvidos mais recentemente bem como de instrumentos folclóricos tradicionais de diversas partes do mundo porque não estão com um repertório moderno, multicultural, à margem da evolução histórica. “Improvisar é uma prática [...], em muitos casos, própria para as músicas populares, das músicas que precisamente não tem existido nestes centros acadêmicos [...]. Improvisar com o instrumento ajuda na aquisição de uma linguagem própria e da técnica necessária para expressar-se” (id. p.55).

Eis um forte depoimento de um participante de uma orquestra de improvisadores:

Como na escrita surrealista, para que se provoque um estado musical coletivo e instantâneo são necessárias duas condições: o máximo de vigilância e o máximo de sonambulismo. De fato, nos movimentos menores da orquestra, nos parecia entrar em um sonho. Com os olhos muito abertos (sem ser embalado por esta escuridão de olhos fechados, tão usado pelo solista), com os olhos cravados no maestro, seguíamos o rastro visível de um sonho. No final da peça queríamos esfregar os olhos para sair do sonho. A condição primeira para se produzir tal estado coletivo (alucinação auditiva dos músicos e dos espectadores) era o extremado controle que o [maestro] possuía da situação. Um controle, um rigor ... (Idelfonso Rodriguez, *apud* Alonso, id. p. 69).

Em síntese, podemos dizer que uma orquestra de improvisadores pode congrega instrumentistas de distintas práticas bem como de tradições musicais coesionados numa experiência estética coletiva da arte do livre improviso.

CAPÍTULO II - O CONHECER/PENSAR COMO PROCESSO, O CRIAR COMO EXCELÊNCIA PEDAGÓGICA, O INVESTIGAR PARTICIPATIVO COMO AÇÃO: PARADIGMAS DA CONTEMPORANEIDADE

A obra de arte, enquanto processo, adensa os diversos momentos do tempo da criação

A partir das novas propostas de educação musical fincadas no aporte teórico-metodológico e de práticas artístico-pedagógicas de alguns educadores/compositores, no contexto da educação sonoro-musical contemporânea (capítulo I), somos impelidos a estruturar nossa análise a partir das novas abordagens referentes aos paradigmas da produção do conhecimento assim como dos novos enfoques sobre criatividade, direcionando-os ao exame e entendimento no conceito de obra aberta, ou seja, da obra de arte como devir.

Assim, este capítulo amplia a reflexão até aqui feita, interconectando aqueles autores-referência com o pensamento de outros autores como Manfredo de Oliveira, Fritjof Capra, Maria Cândida Moraes, todos dedicados às profundas mudanças dos paradigmas do pensamento contemporâneo com fortes ressonâncias no campo das ciências, cultura e artes, cujas repercussões cognitivas atuam nas propostas e práticas artístico-pedagógicas desenvolvidas por esta pesquisa. No segundo momento, o capítulo irá se dedicar à reflexão sobre a criatividade bem como a uma retrospectiva crítico-analítica do conceito de criação no pensamento ocidental, categoria central das propostas artístico-pedagógicas dos autores-referência. A última seção será dedicada à pesquisa-ação como processo investigativo alternativo, abrangendo sua definição e a análise de sua aplicabilidade, graças à importância de sua consistência metodológica, levando em conta as propostas e práticas artístico-pedagógicas desenvolvidas e aos objetivos propostos.

2.1 Novos paradigmas do conhecimento na contemporaneidade

A professora Maria Cândida Moraes, em *O paradigma educacional emergente*, pinta um quadro sem retoques da educação brasileira. Seu diagnóstico destaca alguns problemas: professores reforçando o velho modelo de ensino em que o aluno é alijado do processo de aprendizagem, produção do conhecimento conservando um modelo de sociedade que produz seres “incapazes de criar, pensar, construir e reconstruir conhecimento” (2012:16).

A autora reitera as críticas apresentadas por vários educadores, dentre eles Paulo Freire e todos os autores-referência da pesquisa, acerca do enfoque tradicional que, via de regra, reforça a tendência da superespecialização deixando sequelas tanto no processo de produção do conhecimento quanto no ensino, ao fragmentar a realidade, valorizando as partes em detrimento da totalidade, seccionando os problemas. Trata-se de “uma escola morta, voltada para a educação do passado, [que] produz indivíduos incapazes de autoconhecimento como fonte criadora e gestora de sua própria vida, da autoria de sua própria história” (id.,op, cit.,p.19). Quanto às novas tecnologias digitais, seu uso não leva automaticamente a uma nova educação, pois podemos repetir procedimentos tradicionais tendo como resultado a “otimização do péssimo”, em outros termos, mantendo o *status quo*, alienando e fragmentando tanto a realidade como o conhecimento que dela se ocupa, fruto da tradicional visão mecanicista positivista.

Para se chegar a uma nova proposta de paradigma⁶⁸ de conhecimento e de educação voltada para o mundo contemporâneo, impõem-se a necessidade de uma retrospectiva crítico-analítica dos princípios que, no curso dos séculos, fundamentaram as estruturas do pensamento ocidental, considerando as características de suas épocas, sobretudo o pensamento que buscava justificar a ação humana diante da realidade, implicando uma visão de mundo.

Segundo o filósofo Manfredo Oliveira, o confronto da Antiguidade clássica e do medievo com a modernidade pode ser analisado a partir de dois tipos modelares estruturantes do pensamento ocidental: o *paradigma cosmocêntrico-objetal* e o *paradigma antropocêntrico-subjetal*, modelos que buscam explicar as transformações do “horizonte do pensamento” que se debruça na explicação de um “todo de sentido”. Para ele, o sentido de cada realidade aflora “num campo de referência a partir de onde ela manifesta sua significação. A realidade singular é conhecida à medida que recebe determinação a partir de *um todo de sentido* [grifo nosso] que normalmente está implícito” (2009:85). Da Antiguidade à Idade Média, predominou uma cosmovisão orgânica, cujas necessidades individuais eram submetidas às da comunidade – a polis antiga e a fé no mundo cristão medieval. Com a

⁶⁸ Conceito de *paradigma* do filósofo da ciência Thomas Kuhn: “constelação de crenças, valores e técnicas partilhada pelos membros de uma comunidade científica” (2006:220), que não pode ser desconsiderado nos trabalhos de nenhuma comunidade científica. Esse conceito é criticado por Moraes por avaliar que Kuhn privilegia um só paradigma, não considerando a coexistência de outros paradigmas em determinadas épocas. O termo refere-se a modelo, padrões compartilhados que permitem a explicação de aspectos da realidade. Espécie de prototeoria, o paradigma hegemônico traduz-se numa macroestrutura cognitiva que gera novas teorias (v. Moraes, 2012.32).

afirmação de que o pensamento filosófico da tradição greco-cristã encontra-se situado num horizonte cosmocêntrico-objetal, pretende-se dizer “que o centro de gravidade deste pensamento, o modelo de ser a partir de onde tudo recebe seu sentido é a *ordem imutável* [sic] do todo entendido como ‘cosmos’” (p. 85-86).

Segundo Moraes, “a estrutura científica que predominava nessa visão de mundo orgânica estava assentada no naturalismo aristotélico e na fundamentação platônico-agostiniana e, depois tomista, que consideravam de maior significância as questões referentes a Deus, à alma humana e à ética” (2012: 33).

Nos tempos modernos, graças a uma série de eventos, o mundo ocidental sofre, desde o fim do medievo, um longo processo de mudanças na forma de pensar, apontando uma forte tendência que irá perdurar durante séculos. Segundo Oliveira

Trata-se, [...], da *passagem de um horizonte cosmocêntrico-objetal para um horizonte antropocêntrico-subjetal* [grifo nosso]. Isto significa, em primeiro lugar, mudança no centro de gravidade do pensamento: de agora em diante, o modelo de ser a partir do qual tudo é pensável não é mais o “cosmos” imutável, mas o próprio homem enquanto subjetividade (op.cit. p. 89).

Tal passagem expressa uma reviravolta do quadro de referência do pensamento ocidental: o homem moderno não se vê mais como uma mera parte de um “todo de sentido” expresso por uma ordem cósmica totalmente definida. Agora ele se vê como subjetividade inventiva, como sujeito do seu próprio conhecimento e de sua ação sobre o real. O homem moderno se vê como sujeito-fonte de sentido de tudo.

Agora, parte-se de uma ruptura radical entre homem e mundo, espírito e realidade, sujeito e objeto; enquanto que na metafísica clássica, a pergunta central era pela essência das coisas, dos entes, aqui a pergunta central vai ser pelo homem que pensa, determina, dá sentido a tudo que encontra. [...] A subjetividade passa a constituir o ponto de referência implícito do agir teórico e prático do homem. Trata-se de uma compreensão do Todo, enquanto todo para o homem (Oliveira, id. p.89).

O eixo da reflexão migra: seu foco não é mais uma ordem objetiva, mas a subjetividade humana constituidora de sentido e da ordem. Esta só passa a existir a partir da ação humana. Instaure-se o antropocentrismo. O homem/sujeito é a base para a compreensão do todo.

A reviravolta antropocêntrica vai provocar uma atitude radicalmente diferente do homem em relação ao cosmos: ele vai revelar-se como mundo do homem; não mais será visto como vestígio do divino, mas reduzido a material da teoria e da ação manipuladora do homem que, de agora em diante, se sente ‘senhor do mundo’. O homem revela-se como sujeito do mundo, como ser que se possui a si mesmo e ao mundo, como autonomia (Oliveira, id.p.90).

O humanismo renascentista, ao reposicionar o homem como centro do mundo, como podemos verificar na representação poética realizada pela perspectiva científica usada nas artes plásticas da época como expressão desse recentramento, a exemplo de Leonardo da Vinci, estabelece o olhar humano como centro da recepção da obra de arte.

Os segredos de uma natureza dessacralizada desvelados pela ciência, cuja divisa “saber é poder” de Francis Bacon, autoriza ao homem a obtenção do conhecimento dos seus mistérios, mesmo sob tortura, se preciso fosse.

Os termos em que Bacon defendeu esse novo método empírico de investigação eram não só apaixonados, mas, com frequência, francamente rancorosos. A natureza, na opinião dele, tinha que ser “acossada em seus descaminhos”, “obrigada a servir” e “escravizada”. Devia ser “reduzida à obediência”, e o objetivo do cientista era “extrair da natureza, sob tortura, todos os seus segredos” (Capra, 1988:42).

René Descartes, responsável pela instauração da razão de um ser pensante como polo ativo do conhecimento, segue Bacon, ao propor que cabe ao homem conhecer e dominar a natureza. “Para executar seu plano de construção de uma ciência natural completa e exata, [Descartes] desenvolveu um novo método de raciocínio que apresentou em seu mais famoso livro, o *Discurso do método*” (Capra, op. cit. p. 44-45). Mais adiante, afirma ainda este autor:

A concepção cartesiana do universo como sistema mecânico forneceu uma sanção ‘científica’ para a manipulação e a exploração da natureza que se tornaram típicas da cultura ocidental. De fato, o próprio Descartes compartilhava do ponto de vista de Bacon, de que o objetivo da ciência é o domínio e controle da natureza, afirmando que o conhecimento científico podia ser usado para “nos tornarmos os senhores e dominadores da natureza” (Capra, id., p.47).

O foco maior da crítica contemporânea ao método analítico-científico cartesiano, base dos princípios fundamentais do paradigma tradicional da ciência moderna agora questionada, centra-se na abordagem que valoriza as partes, retalhando assim a visão de totalidade pela exacerbação do conhecimento especializado.

Criticamos a excessiva ênfase dada ao método cartesiano que impregnou fortemente o paradigma dominante da ciência moderna que [...] fragmentou nosso pensamento, a unilateralidade de nossa visão [...]. Direcionou a nossa educação à supervalorização de determinadas disciplinas acadêmicas, à superespecialização, uma vez que todos os fenômenos complexos, para serem compreendidos, necessitam ser reduzidos às suas partes constituintes (Moraes, 2012: 43).

No abrir do século XX, o paradigma antropocêntrico-subjetal, com seus pressupostos da ciência moderna e com suas certezas construídas por Descartes, Bacon, Galileu, Newton e outros, sofre fortes abalos com a entrada em cena de um rol de teorias das

novas ciências, de novos princípios e conceitos do pensamento científico que ganham consistência e robustez na contemporaneidade, levando os pensadores a questionar seriamente aqueles pressupostos.

A geometria euclidiana definidora de leis gerais de um espaço tridimensional fica abalada quando, em 1919, confirma-se a teoria geral da relatividade, subvertendo as relações espaço-tempo. A mecânica quântica radicaliza a revolução científica em curso ao se liberar dos princípios da física clássica. Relatividade, teoria dos *quanta*, segunda lei da termodinâmica, entropia, princípios da incerteza, caos e indeterminismo, são conceitos que passam a povoar a mentalidade do “novo espírito científico”, com repercussões no campo das ciências e da filosofia da ciência, na medida em que questiona o conceito de matéria. “Contra suas tendências, os cientistas são forçados a ser filósofos: i.e, são levados a duvidar das suposições que herdaram incondicionalmente da ciência; e agora isto se tornou numa interrogação quanto às próprias bases de sua visão de mundo” (Caudwell, 1968:243).

São repercussões também sentidas na esfera da educação e no mundo da cultura e das artes, haja vista as considerações de Koellreutter e Schafer, p.ex., sobre o papel exercido pelas novas ciências em suas propostas de educação sonoro-musical.

Como vemos, existe um estreito diálogo entre o paradigma científico prevalecente em dada época e as várias outras instâncias da sociedade. Conforme assinala Giovanni Cutolo, na apresentação de “A obra aberta”, de Umberto Eco, a física fincada na noção de certeza, foi abalada pelos princípios da teoria quântica, baseada na noção de probabilidade. Passou-se a não ser mais correto afirmar que “no exato instante X, o elétron A se encontrara no exato ponto B”, mas sim que “no instante X poderá haver uma certa probabilidade de que o elétron A ocorra no ponto B” (cf. Eco, 1991:11). De lá para cá, as diversas linguagens artísticas sofreram profundos influxos pela expansão dos novos conceitos provenientes destas descobertas. Experimentamos agora as mutabilidades típicas de estruturas flexíveis que se definem, com maior ou menor variabilidade, dentro de um “campo de fluxos prováveis”.⁶⁹

⁶⁹ O princípio do *acaso* repercute na inventiva do artista ou nos experimentos da música aleatória e indeterminista, graças ao princípio da incerteza do físico Heisenberg, responsável pela instituição da mecânica quântica. O valor do princípio dos *quanta* reside na seguinte formulação: “a posição e velocidade de um elétron [partícula elementar] nunca podem ser, ambas, exatamente conhecidas. Se ambas devem ser calculadas, só se pode obter um número aproximado, embora se possa conhecer cada uma delas separadamente em qualquer grau de precisão que seja necessário. Quanto mais precisamente se mede a velocidade ou a posição, menos precisamente se pode determinar a posição ou a velocidade” (Caudwell, 1968: 243), revelando ser impossível se conhecer o todo pelo exame isolado das partes, pois, assim teremos um resultado falso do todo na pesquisa do que seja realmente a matéria, a saber, a partir de um problema de ordem física, temos uma questão ontológica de ordem filosófica. *O que é efetivamente a matéria? Indagam tanto o cientista como o filósofo.*

Estes novos procedimentos cognitivos repercutem também nas propostas e práticas pedagógicas. Se buscamos formar pessoas autônomas, inventivas, crítico-reflexivas, solidárias, “capazes de explorar o universo de suas construções intelectuais, teremos de optar por um tipo de paradigma educacional diferente dos modelos convencionais influenciados por determinadas correntes [...] ancoradas num determinado paradigma adotado pela ciência” (Moraes, 2012:20). A pedagogia freiriana não se apresenta incólume aos novos paradigmas que encaram vários domínios humanos, a exemplo da ciência, arte e educação, como processos abertos, conforme o próprio Freire reconhece: “A fundamentação teórica da minha prática, [...], se explica ao mesmo tempo nela, não como algo acabado, mas como um movimento dinâmico em que ambas, prática e teoria, se fazem e se re-fazem” (1977:17).

Para a mecânica quântica “o efetivo estado natural das coisas é a totalidade ininterrupta do universo, antes da divisão ou análise em partes independentes” (Moraes, op.cit.p.22), oferecendo-nos um tipo de construção teórica, cuja participação do sujeito é fundamental. Na área da educação das novas teorias, evidenciam-se duas consequências básicas: o reconhecimento da construção do saber como algo em processo e a extração da abstração de “um fluxo total e único que, em última instância, *é a base tanto da realidade quanto do reconhecimento dessa realidade*” [grifo nosso] (Moraes, id. p. 22). Freire, igualmente, se mostrou receptivo à concepção de um conhecimento sempre inacabado sobre a realidade. Em suas próprias palavras seu método era uma obra em processo.

Nessa nova perspectiva do “todo de sentido” preconizado por Oliveira, ocorre uma efetiva participação do sujeito do conhecimento. Ao contrário do método cartesiano, que separa o ser cognoscente (*res cogitans*) do objeto cognoscível (*res extensa*), este novo paradigma profere a indissolubilidade desses dois “polos” – quem conhece e o que é conhecido. Tal postura epistêmico-metodológica busca explicar a interatividade entre “texto” (pensamento) e “contexto” (ambiente): o que está fora migra para dentro do ser pensante, realidade captada pelos sentidos do sujeito. Decorre daí um paradigma educacional que valorize um “saber-fazer” integral, um conhecimento em rede, fruto do entrelaçamento de fios que tecem uma trama de conhecimento, um pensamento-ação.

“Eu sou eu e minha circunstância”: esta memorável sentença do espanhol Ortega y Gasset proferida na primeira metade do século XX, retorna agora como divisa de uma nova postura. O ser humano é um ente de relações, um ser-no-mundo, “fundamentalmente inserido numa objetividade, numa comunidade histórica que o condiciona e é por ele condicionada, homem que é unidade de teoria e práxis” (Oliveira, 2009:85). A presença do pensamento de Paulo Freire nesse novo paradigma em sua dimensão *sócio-cultural* é marcante, a partir de

uma afirmação para ele recorrente, do pensador francês Gabriel Marcel: “o homem é um ser datado e situado” (Freire, 2011:59).

O ser humano é um ser de relações: relaciona-se com o mundo, com outros seres e consigo mesmo, cuja relação se dá na história e o resultado dessa ação no mundo, pelo trabalho e pela arte, faz do ser humano um ser cultural. Para Freire, o universo da cultura é uma construção dialógica histórico-social dessa rica trama de relações de seres humanos entre si e com o mundo: “um diálogo que o faz um ‘ser datado e situado’, um ser histórico, que busca projetar-se, sair de si mesmo, transcender, com base em sua ação e reflexão sobre o mundo” (Moraes, id. p. 25). A partir das relações com a realidade do mundo, “resultantes de estar com ela e de estar nela, pelos atos de criação, recriação e decisão, vai ele dinamizando o seu mundo [...]. Vai humanizando [a realidade]. Vai acrescentando a ela algo de que ele próprio é fazedor. Vai temporalizando os espaços geográficos. Faz cultura” (Freire, id. p. 60).

A proposta dos novos pedagogos, como Freire, é a construção de uma pedagogia crítico-reflexiva que nos leva a um pensamento complexo da totalidade, ou, conforme denomina Moraes, “uma nova *ecologia cognitiva*”, mediante a criação de novos ambientes de aprendizagem pela ênfase na circulação de informações bem como pela produção compartilhada de saberes pelo próprio educando. Esta ecologia cognitiva institui uma nova relação com o conhecimento, por meio de novos elos, diálogos e interatividade, “que indique que tudo o que existe coexiste e que nada existe fora de suas conexões e relações” (Moraes, id. p. 27). Tais procedimentos foram intensamente vivenciados por ocasião da pesquisa-ação das atividades artístico-pedagógicas desenvolvidas nesta investigação.

Em contraposição ao universo de tempo e espaço absolutos concebido pelo determinismo newtoniano, emerge o pensamento complexo, em cujo seio viceja um novo tipo de pensar que vislumbra o real como totalidade (nem *res cogitans*, nem *res extensa*, mas *res total*), o mundo visto como uma realidade indivisiva. Nessa nova perspectiva todas as partes constitutivas do universo, inclusive o sujeito da observação, coesionam uma totalidade, concepção que dá lugar a um enfoque que contempla essa nova realidade – o pensamento sistêmico, cuja primazia das partes em relação ao todo é invertida.

A realidade como devir levou à formulação do pensamento enquanto processo para dar conta da dinâmica do real. Se o todo se efetiva por uma constante transformação, se tudo é fluxo, tal fato estabelece o imperativo cognitivo de um tipo de pensar também em processo para dar conta de uma realidade em fluxo contínuo. Não se trata de uma noção totalmente nova. Lembrando uma sentença de John Dewey, em 1933, Moraes reforça tal noção com uma citação do norte-americano: “o pensamento em si é processo... ele está em

contínua mudança enquanto a pessoa pensa” (*apud* Moraes, op. cit. p. 74). Prevalece aqui o princípio da filosofia antiga grega “*panta rhei*” – tudo flui, de Heráclito, que contou com a adesão de diversos pensadores e educadores, como Koellreutter, que costumava sempre citar em seus cursos: “*panta rhei – o fluir no tempo*” (Brito, 2004:17).

Em síntese, a partir da conceituação de Oliveira que descreve os principais paradigmas civilizatórios como Cosmocêntrico e Antropocêntrico, vislumbramos na contemporaneidade um horizonte *Ecocêntrico* (v. Figueiredo)⁷⁰. Nos dois grandes paradigmas, a relação é dicotômica, pois objeto e sujeito demarcam cada um sua posição na equação: ou a realidade objetiva confere sentido às coisas, ou a subjetividade humana estrutura sentido ao mundo.⁷¹ No ecocêntrico, inexistente essa relação dual tensa e distinta entre sujeito e objeto. O “todo de sentido” é instituído pela relação entre as partes deste mesmo todo, constituído pelas relações de seres pensantes/ativos com o mundo pensado, o lugar por excelência da ação humana.

2.2 A criatividade em ações artístico-pedagógicas

*Herdando a experiência adquirida, criando e recriando,
integrando-se às condições de seu contexto, respondendo a seus desafios,
objetivando-se a si próprio, discernindo, transcendendo,
lança-se o homem num domínio que lhe é exclusivo –
o da história e o da cultura*
Paulo Freire

Criar é, basicamente, formar. É poder dar uma forma a algo novo. [...] O ato criador abrange [...] a capacidade de compreender; e esta, por sua vez, a de relacionar, ordenar, configurar, significar
Fayga Ostrower

Para Freire, a criação visa valorizar o ser essencialmente histórico e cultural. Para Ostrower, a criação visa valorizar o ser poético-estético. São noções afloradas em contextos distintos que, ao se fundirem, confluem para o pensamento de Koellreutter – *é indispensável que, em todo o ensino artístico, sintam-se o alento da criação* –, eleito como referência desta pesquisa e que l preside, em sua integralidade, seus sentidos e intenções. As reflexões sobre

⁷⁰ As contribuições de Paulo Freire para uma educação ambiental dialógica Disponível no site: <http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/trabalho/GT22-2184--Int.pdf>. Acesso em 08/11/2013.

⁷¹ Visando apenas a um registro, pois sua análise fugiria dos alcances da tese, existe ainda a “reviravolta historiocêntrica” que Oliveira aponta no pensamento da modernidade madura, a partir de Hegel: “É nela que [...] o eixo da reflexão filosófica passa da subjetividade à história, enquanto relação entre subjetividade e objetividade. Se para o pensamento cosmocêntrico, o sentido determina-se a partir da ordem cósmica, enquanto no pensamento antropocêntrico a subjetividade é a instância doadora de sentido a tudo, na perspectiva historiocêntrica a história é a fonte de determinação do sentido” (op. cit. p. 91).

criatividade e processos criativos podem partir de múltiplas abordagens, como os estudos de natureza neurofisiológica, psicanalítica, arqueológica etc. Mesmo considerando sua relevância, eles não são objeto de nossa análise, por fugir do seu âmbito, intenções e natureza.

Dedicar-nos-emos ao enfoque sócio-cultural no contexto da história do pensamento dedicado à criação, voltado para as distintas poéticas e estéticas ocidentais desde a Antiguidade clássica grega, bem como para autores contemporâneos que se dedicam à reflexão do ato inventivo, conforme Fayga Ostrower, Umberto Eco, Cecília Almeida Salles dentre outros, a partir de práticas artísticas acompanhadas de análises e relatos dos artistas que explicitam seus próprios processos criativos, autênticos *makings off* de seus trabalhos.

Para analisarmos a relevância do ato criador nas práticas artístico-pedagógicas da contemporaneidade bem como nos seus procedimentos investigativos, um longo caminho foi percorrido. Vejamos as grandes mudanças do conceito de criação no pensamento ocidental sofridas no curso da história. Tal análise se impôs pela importância de seus momentos, ressaltando as características definidoras de cada período, atividade reflexiva efetuada com os participantes dos grupos desta investigação.

2.2.1 *A poética/estética ocidental: da mimesis canônica a Charles Baudelaire*

Para os antigos gregos, a ideia de *criar algo do nada* era inadmissível. Para eles, antes de tudo, existia o caos que, organizado, deu origem ao cosmos (a boa ordem). A arte como cópia (*mimesis*) da realidade tinha a função de imitar a natureza, e a habilidade do artista era julgada por essa capacidade. O ato de “criar” era visto como habilidade de iludir. Ficou célebre o episódio que se tornou paradigmático para representar tal ideia: a disputa entre os dois pintores, Zêuxis e Parrásio, em que cada um busca o maior realismo mimético possível. Zêuxis pinta um cacho de uva tão perfeito que ilude um pássaro que tenta bicá-lo. Parrásio pinta uma cortina tão perfeita que induz o próprio Zêuxis ao erro ao tentar abri-la. O que estava em jogo como critério de excelência era o sucesso de uma cópia perfeita do real.

Analisemos Platão e Aristóteles, cada um com noções distintas sobre o papel da *mimesis* na arte. Platão divide o mundo em dois níveis: o mundo superior das ideias e o mundo inferior das coisas. Daí sua condenação da arte mimética (poética da pura imitação), por considerá-la cópia degradada do ser verdadeiro que reside no mundo das ideias. A arte mimética mina a coragem dos jovens, traz um papel nocivo à sua *paideia*. Voltada para o inferior mundo sensível das aparências enganosas, a arte imita objetos do mundo das coisas,

já em si mutante, afastando-se do verdadeiro e perfeito mundo das essências, das belas formas estáveis e eternas.

Aristóteles supera a dicotomia platônica. Para ele, a obra de arte constitui uma unidade indissociável entre *forma* e *matéria*, cuja mimesis aceita sem desqualificá-la. Pelo princípio da *causa eficiente*, condição indispensável, uma obra de arte existe porque alguém a fez. Operando uma matéria, esta, em potência, poderá ser várias coisas, e o artista, pelo seu ato criador (causa eficiente), dá forma a essa matéria, criando uma obra de arte. Ao analisar, como vimos, o processo de criação da poesia trágica, institui uma poética que se expande para a obra de arte de modo geral.

Na Idade Média, Alberto Magno, mestre de Tomás de Aquino, profere a noção de criação: “criar é produzir alguma coisa do nada”, e tal privilégio pertence a Deus, Criador do universo. A obra de arte jamais devia rivalizar-se com a criação divina e o homem jamais poderia competir com Deus. “O homem permanece criatura, Deus permanece criador, *incriado*” (Jimenez, 1999:35). O dom da criação humana emana do dom divino. Tornou-se célebre a frase de Tomás de Aquino que sintetiza o sentido o pensamento da filosofia escolástica: “o bem criado é certa semelhança e participação do Bem Incriado [Deus]”, i.e, o homem finito, ao criar, participa do ato divino da criação, revelando o infinito poder divino (cf. Jimenez, op.cit.p.34). Não se vendo criador (autor), o artista medieval não assinava suas obras. A arte inseria-se no campo das artes mecânicas e seu autor era visto como artesão ou artífice.⁷²

Essa situação sofre profunda reviravolta no Renascimento e a personalidade que melhor representa o novo tempo é Leonardo da Vinci. O renascentista faz uma afirmação que se tornou célebre por demarcar a arte da Idade Moderna: *l'arte è cosa mentale*, a arte como elaboração mental.⁷³ Da Vinci, ao conceber a pintura como criação mental elaborada com “*ostinato rigore*”, lança uma ponte entre arte e ciência. Tal rigor refere-se, p.ex., ao uso da perspectiva,⁷⁴ devolvendo a fruição da pintura ao olhar humano e não mais ao divino. O talento ainda é dom de Deus, noção que perdura algum tempo, mas a energia inventiva é do artista.

⁷² Pintura, escultura e arquitetura pertenciam às artes mecânicas, conceito depreciativo para designar trabalhos realizados manualmente, em oposição às qualificadas artes liberais pertencentes ao programa educacional medieval, constituídas por sete disciplinas: lógica (ou dialética) retórica, e gramática, formadoras do *trívium*; aritmética, astronomia, geometria e música, formadoras do *quadrívium*.

⁷³ “Arte é coisa mental: reflexões sobre o pensamento de Leonardo da Vinci sobre a arte”. In *Revista Poiésis*, do programa de pós-graduação da UNISUL, Tubarão. José D’Assunção Barros 72, n. 11, p.71-82, nov. 2008.

⁷⁴ Dois flagrantes exemplos do uso da perspectiva na pintura da época: a “Última ceia” de Da Vinci, e a “Escola de Atenas” de Rafael de Sanzio.

Desde o fim do *Quattrocento*, as obras passam a ser assinadas (v. Baxandall, 1991). “A ideia de um sujeito criador autônomo aparece pelo final do século XV [contribuindo] para o reconhecimento do artista que goza doravante de um status social mais elevado do que o do artesão da Idade Média” (Jimenez, op. cit.p.39). Se a mimesis do medievo se dá por inspiração divina, a partir do Renascimento, passa a ser ditada pela razão científica.

Além do espaço geometrizado, do uso da proporção e simetria nos traços anatômicos dos corpos e nas formas dos objetos, constituindo elementos fundamentais da criação de uma subjetividade autoral, o artista renascentista se reconhece como criador ao assinar suas obras, o que é reafirmado quando a assinatura é posta no seu autorretrato, como faz Da Vinci, ou Rafael que se retrata como uma das figuras entre os vários filósofos da “Escola de Atenas”. Ao elevar a arte ao status de coisa mental, Da Vinci coloca o artista no plano dos grandes criadores e pensadores. Ele não nega a arte como “imitação da natureza”, mas sua concepção parte de um registro diferente da grega. “Os escritos sobre a pintura de Leonardo da Vinci são muito claros e explícitos ao afirmarem que a Arte deve buscar uma ‘imitação científica da Natureza’, e não simplesmente o que ele chamou uma ‘representação mecânica da Natureza’ (Barros, 2008:75).

O primado do ato criativo atado ao ato racional perdura durante os séculos XVII e XVIII. Conforme nos aponta Bras, as *artes poéticas* “pretendiam, com efeito, formular um conceito racional do belo e sobre ele fundar o enunciado dos princípios que regulam necessariamente a elaboração das obras” (1996:16). Nicole Boileau em sua *Art Poétique* (1674), ao estabelecer a razão verdadeira como a suprema instância para julgar o mérito e a virtude de uma obra de arte afirma que “nada é belo, senão o verdadeiro” (*apud* Bras, 1990:16). Lembremos que a imitação racional da arte como expressão do belo acha-se também presente na arte musical do período moderno que teve como apogeu a constituição da tonalidade (“razão tonal” conforme Wisnik), tendo no acorde maior perfeito (a exemplo da tríade maior dó-mi-sol), a sua expressão mais acabada.

O conceito de uma criação distinta da tradição começa a ser elaborada na estética romântica, sendo Hegel um dos seus principais mentores. No começo do século XIX, ele critica a mimesis e enaltece a subjetividade criadora do artista. Para ele, o humano pertence ao reino da liberdade e a natureza ao reino da necessidade, estabelecendo um confronto entre o belo natural e o belo artístico, concluindo pela superioridade deste, devido a um pressuposto: o belo humano como criação consciente, e a obra de arte como exercício da inventiva livre humana. “Pois a beleza artística é a beleza *nascida e renascida* [sic] do espírito [...]. Mesmo

uma má ideia, que por ventura, passe pela cabeça dos homens, é superior a qualquer produto natural, pois, em tais ideias sempre estão presentes a espiritualidade e a liberdade” (Hegel, 2001:28).

Outro elaborador de uma poética livre do cânone da mimesis é Charles Baudelaire, a quem dedicamos especial atenção devido à sua importância ao anunciar rupturas com a tradição, apontando alterações nas poéticas e estéticas vindouras (v. Jimenez, 1999). Vivendo na agitada Paris do século XIX, o crítico/poeta afirma que o ato criador deve se fiar na imaginação, condição para se produzir arte verdadeira. *A cópia é inimiga da arte*, afirma no *Salão de 1859*,⁷⁵ e a natureza não oferece critério de verdade. Ela se apresenta incompleta e lacunar, restando ao artista dar cabo dessa incompletude, através do gesto criador.

Na *Exposição Universal de 1855* critica os acadêmicos, esses “modernos professores em estética que são profundamente arraigados às normas” que proíbem “esse povo insolente de fruir, sonhar ou pensar através de procedimentos que não os seus” (2002:772s), e que “o artista depende apenas de si mesmo. Ele promete aos séculos vindouros somente suas próprias obras. Ele só responde por si próprio. Morre sem filho. *Foi seu rei, seu sacerdote e seu Deus*” (p.776).

Gosta de repetir a frase de Eugène Delacroix: “a natureza outra coisa não é senão um dicionário”, cujos sentidos dos termos são consultados, “mas ninguém [...] considerou o dicionário como uma *composição*, no sentido poético da palavra. Os pintores que obedecem à imaginação procuram em seu dicionário os elementos que se acomodam à sua concepção, [...]. Aqueles que não têm imaginação copiam o dicionário” (op. cit., p. 887). Seu elogio à imaginação levou-o à veemente crítica ao Realismo que, para ele, se limitava a copiar, a partir do que via e julgava ser o real em si e não a partir dos sentimentos e da imaginação.

O pintor moderno não deve expressar o que vê, mas o que sente e como sente, pois a arte também expressa o temperamento do artista. Este deve ser um intérprete da natureza e o receptor de sua obra, um intérprete de sua interpretação. Se o artista, ao elaborar a obra, faz a tradução de uma realidade vivenciada ou sonhada, essa tarefa distancia-se da cópia da natureza, e a intenção da arte é a de estabelecer o distanciamento da realidade, no sentido de fugir da imitação e possibilitar que as imagens registradas na memória, recriem, na obra de arte, a natureza a partir da leitura feita pelo artista. Em suma, toda a interpretação

⁷⁵ O texto *Salão de 1859, Exposição Universal de 1855* assim como *O Pintor da vida moderna*, encontram-se na obra de Baudelaire citada nas referências bibliográficas.

implica explicitar sentidos contidos na obra, objetivo buscado pelos participantes dos grupos desta pesquisa, tema que será retomado mais adiante na análise do conceito de *obra aberta*.

A poética baudelairiana explicitada no ensaio *O Pintor da vida moderna* tem um modelo, o desenhista Constantin Guys (C.G.), cujo processo de criação descreve em detalhes. Para Baudelaire e C.G., o observar é um ato indispensável que antecede o fazer. Após colher todos os dados, a partir da observação dos acontecimentos diurnos, C.G., “homem do mundo”, se lança em seus desenhos, com rapidez e atenção concentrada, temendo esquecer algo antes de ser expresso no papel. A rapidez proposta é a tentativa de tudo extrair da memória antes que algo se esvaneça. Não existe uma relação fidedigna com o que foi visto ou observado, mas como essas imagens ficaram impressas em sua memória.

O exemplo de C.G. de Baudelaire aplica-se perfeitamente à ideia da “rua que se embrenha pelo escritório” na bela frase de Salles (2008:51).⁷⁶ Enquanto todos dormem, C.G. encontra-se curvado sobre sua mesa de trabalho, procurando repassar para o papel, “o mesmo olhar que há pouco dirigia às coisas, lutando com seu lápis, sua pena, seu pincel, [...], limpando a pena na camisa, apressado, violento, ativo, como se temesse que as imagens lhe escapassem, belicoso, mas sozinho, e debatendo-se consigo mesmo” (Baudelaire, op.cit.p.859).

O prazer de C.G. reside no não permanente. Graças às rápidas mudanças no cotidiano do artista, ele deve estar sempre em prontidão para observar, tentando captar essa realidade fugaz, retendo no curso do dia, o maior número de impressões. Para tanto, requer-se um olhar a partir de uma nova perspectiva que lhe possibilite, após ter apreendido o maior número de dados registrados em sua memória, expressá-los em sua obra, antes que se desvaneçam.⁷⁷

A agilidade no ato inventivo deve-se também ao tempo exterior ao sujeito, quando tudo transcorre velozmente. Daí a exigência de um fazer artístico num tempo mais rápido, mas com uma atenção aguda em prontidão permanente, para não se perder um detalhe sequer, retido na memória desses materiais “involuntariamente acumulados” adquiridos pela experiência do artista. A indissolubilidade entre memória e imaginação é essencial, atributo exercitado sobremaneira nos ateliers/laboratórios dedicados às práticas de improvisação livre.

⁷⁶ Existem estreitas afinidades da poética baudelairiana com o que é tematizado por Salles (2008) na poética da contemporaneidade, no que se refere ao papel da imaginação e da memória do artista ao mergulhar no processo de criação, conforme constatamos nos relatos dos artistas.

⁷⁷ Para mais desdobramentos detalhados da poética de Baudelaire, ver Almeida, 2005.

2.2.2 Poéticas da contemporaneidade: o fluxo inventivo e o gesto inacabado

A crítica de Baudelaire ao figurativismo mimético ressoa nas poéticas vindouras que afloram no século XX, irrompendo no seu interior uma nova concepção do ato artístico, pelo uso de imaginação criativa concretizada em vários estilos nas diversas linguagens: concretismo, suprematismo, dadaísmo, cubismo, expressionismo, atonalismo, serialismo, ruidismo, surrealismo, fauvismo, abstracionismo, tachismo etc. Passa a predominar uma arte não mimética (ou não-figurativa), cujas formas parecem fluir da intuição ou do inconsciente do artista sem passar pelo crivo da racionalidade: criação ou escrita automática, acasos, memória involuntária, manchas, formas não-figurativas, ruídos, dissonâncias não resolvidas, sombras, cores arbitrárias, imagens oníricas, indeterminismo, caos, disformias etc., nutrindo um rico substrato poético para configurar novos procedimentos artístico-pedagógicos, novas concepções para criar.

A partir da segunda metade do século XX, os autores apresentam um conjunto de ideias resumido em conceitos como *obra ou forma aberta*, *gesto inacabado* ou *arte em processo*. E são esses conceitos que irão enfatizar o projeto poético do fluxo contínuo da inventiva artística. O pioneiro da ideia de forma aberta foi o semiólogo e crítico italiano Umberto Eco, sensibilizado pelas definições das poéticas manifestadas a partir da segunda metade do século XX. Conforme ele afirma, os ensaios contidos no livro “A obra aberta” nasceram de uma comunicação apresentada no XII Congresso Internacional de Filosofia, em 1958, e desde sua primeira edição italiana, com dezenas de traduções, seu texto, como autêntica obra inacabada, tem sido objeto de constantes mudanças: cada edição é diferente das demais, revelando assim que seu livro também está sujeito a múltiplas interpretações, conforme o próprio autor confessa na introdução da edição brasileira de 1968.

Contrária ao sentido unívoco de uma obra de arte, sua grande intenção é discutir o problema da obra que não se fecha em si-mesma, sugerindo um leque de possibilidades de interpretação. O semiólogo sintetiza de forma clara o objeto de sua pesquisa, a noção já aceita por pensadores contemporâneos: “a obra de arte é uma mensagem fundamentalmente ambígua, uma pluralidade de significados que convivem num só significante” (Eco, 1991:22).

Em “A obra aberta”, Eco se dedica à teoria da informação, ocupando-se de modo especial com as questões da comunicação poética e com os discursos poético e musical intimamente ligados. Examinemos de perto seu conceito de poética, ao analisar as produções musicais contemporâneas, a partir da mesma ótica vista no capítulo anterior, sobretudo no

item sobre a improvisação livre. O autor apresenta quatro exemplos de compositores, cujas obras vêm acompanhadas com certo número de indicações (bula) feitas pelo compositor, deixando aos intérpretes uma margem de liberdade de execução, seguindo sua própria sensibilidade, implicando, assim, a intervenção destes na própria forma da composição, ou seja, “determinar a duração das notas ou a sucessão dos sons, num ato de improvisação criativa” (op.cit. p.37).

Os exemplos referem-se a quatro compositores de diferentes nacionalidades, talvez com isso, querendo demonstrar a expansão da poética musical aberta: o austríaco K. Stockhausen, o italiano Luciano Berio, o belga Henri Pousseur e o francês Pierre Boulez.

1) Stockhausen, em *Klavierstück XI*, propõe uma série de estruturas musicais, numa só folha, dentre as quais o intérprete deverá escolher livremente a forma inicial, para depois encadear as demais. A liberdade do músico opera sobre a sequência narrativa do trecho, realizando uma verdadeira montagem das frases musicais.

2) Berio, em *Sequenza per flauto solo*, coloca o intérprete diante de uma trama cuja sucessão dos sons e sua intensidade são indicadas, porém a duração de cada nota depende do valor que lhe atribui o executante, no interior de um quadro temporal geral determinado pelas pulsações regulares do metrônomo.

3) Pousseur, em *Scambi* (“Trocas”), explica que, mais do que uma peça, se trata de um *campo de possibilidades*, um convite a escolha. *Scambi* é composta de 16 seções. Cada uma pode se conectar com outras duas, sem prejudicar a continuidade lógica do “devir sonoro”. As seções podem se iniciar por traços comuns, evoluindo depois de forma divergente, enquanto que duas outras diferentes podem convergir ao mesmo ponto. O fato de começar e acabar por qualquer seção permite um grande número de combinações cronológicas. Finalmente, as duas seções iniciadas do mesmo modo podem ser sincronizadas, dando lugar a uma polifonia estrutural mais complexa. Gravadas, o próprio público poderia em casa, “exercitar uma imaginação musical inédita, uma nova sensibilidade coletiva do material sonoro e do tempo” (Eco, id.:38).

4) Boulez, na *Terceira Sonata para Piano*, prevê para a 1ª parte (*Antiphonie*), 10 seções distribuídas em 10 folhas separadas, que podem ser combinadas como fichas (embora nem todas as combinações sejam permitidas); a 2ª parte (*Trope*) compõe-se de quatro seções, cuja estrutura circular permite iniciar-se por qualquer uma, para se ligar às seguintes, até se fechar o círculo. As possibilidades de interpretação no interior das seções são limitadas. Porém, numa delas, p. ex. “*Parenthèses*”, o compasso inicial é com tempo determinado e prossegue com amplos parênteses em cujos interiores os tempos são livres. São estabelecidas algumas normas de ligação entre um e outro trecho (alguns exemplos: *sans retenir*, *enchaîner sans interruption*).⁷⁸

A partir desses exemplos, Eco enfatiza a diferença considerável de suas poéticas musicais confrontando-as com uma fuga de Bach, a ópera *Aída* de Verdi, ou *A sagração da primavera* de Stravinsky, “exemplos de estruturas sonoras organizadas de forma imutável”. Nas quatro obras escolhidas por Eco, seus signos não contêm informações acabadas e

⁷⁸ Os quatro exemplos foram traduzidos livremente e parafrazeados a partir da edição francesa (1965) e cotejada com a tradução da edição brasileira (1991).

definidas. Estamos diante de obras que abrem “a possibilidade de várias organizações confiadas à iniciativa do intérprete, apresentando-se, portanto, não como obras concluídas, que pedem para ser revividas e compreendidas numa direção estrutural dada, mas, como obras ‘abertas’, que serão finalizadas pelo intérprete no momento em que as frui esteticamente” (id.p.39). Assim, ele vê na obra aberta a possibilidade de coesão das dimensões poética e estética numa só experiência artística.

A ênfase dada ao processo aberto não significa desprezo pelo resultado da obra em si. Podemos considerar a obra como o adensamento dos diversos momentos do tempo da criação. Conforme nos alerta Salles: “Se o objeto de interesse é o movimento criador, este, necessariamente, inclui o produto entregue ao público” (id. p.23). Tal análise nos conduz à reflexão sobre a natureza da obra de arte, na medida em que esta só se efetiva enquanto tal na recepção do “outro”. O professor de História da arte Jorge Coli, ao se referir a obras portadoras de valor estético que perduraram, critica a noção que confere a estas uma “‘essência’ artística, um valor ‘em si’, intrínseco e imanente, que lhes garantiria o ‘ser’ obra de arte, ser perene, uma das manifestações ‘superiores’ da natureza humana” (2009: 21/22). E de imediato nos alerta, que “‘o em si’ da obra de arte, [...], não é uma imanência, é uma projeção. Somos nós que enunciamos o ‘em si’ da arte, aquilo que nos objetos é, para nós, arte” (Coli, op.cit.p. 22). Uma obra de arte só se constitui como tal, ao se emergir do mundo particular da subjetividade do artista e imergir na receptividade social do outro. A alteridade torna-se um traço constitutivo. São os “olhadores” que fazem dela uma pintura artística, dizia Marcel Duchamp no início do século XX (cf. Coli, op.cit.).

Existe uma cena sugestiva em *O carteiro e o poeta*⁷⁹ sobre o exílio do poeta chileno Pablo Neruda, na Itália. O carteiro, ao ser recriminado por Neruda por ter se apropriado de um de seus poemas para presentear à mulher pela qual se apaixonara, lhe responde: “a poesia não é de quem escreve, mas de quem dela precisa”.

O primeiro receptor da obra de arte e a primeira testemunha do ato criador é, de fato, o próprio artista que estabelece um constante diálogo consigo mesmo, na busca da forma que melhor expresse suas intenções e ideias de criação. “É o diálogo do artista com ele mesmo” (Salles, 2011:50). Daí a importância dos registros desses momentos de criação. Muitas vezes, o próprio artista se encarrega de documentar o fluxo inventivo em devir, cujo processo está em constante julgamento por ele mesmo. Eis um sugestivo exemplo apresentado por Salles:

⁷⁹ Realização do cineasta Michael Redford, em 1994.

“É impossível escrever um texto sem lê-lo simultaneamente” [diz Jorge Luis Borges]. [...] O artista, como seu primeiro leitor faz a biografia da obra, na medida em que pode interferir e assim o faz quando sente necessidade, e, como consequência, novas formas vão surgindo. Ele é agente e testemunha do ato criador. É nesta interferência que observamos o ato criador como uma trajetória de experimentações (op. cit.:50).

O “Gesto inacabado: processo de criação artística”, de Cecília de A. Salles nos remete claramente ao núcleo central de concepção acerca do gesto inventivo,

Não há uma teoria fechada e pronta anterior ao fazer. A ação da mão do artista vai revelando esse projeto em construção. As tendências poéticas vão se definindo ao longo do percurso: são princípios em estado de construção e transformação [colocando a obra] de um artista em constante avaliação e julgamento (id. p.47).

O ato criativo deixa pegadas, índices do processo da inventiva em estado puro. Segundo Elida Tessler, apresentadora do livro de Salles, o termo vestígio é uma palavra-chave.

A ela estão agregadas outras de fundamental importância [...]: marcas, traços, croquis, esboços, rasuras, ensaios, pegadas, rascunhos, anotações, registro de pensamento, rastros, copiões, roteiros, maquetes, projetos, *storyboards* [...]. Podemos seguir ao longo das páginas: cartas, bilhetes, entrevistas e depoimentos de artistas, plantas, manuscritos literários, e outras tantas expressões que denotam a intimidade da obra do artista em ato permanente de escolhas (Tessler in Salles, op.cit. p.15s).

A proposta da análise destes vestígios mereceu de Almeida Salles a noção de “leitura genética”, uma espécie de “leitura artística que tem como objetivo buscar o conhecimento do processo criativo, ressaltando os caminhos da criação a partir de documentos, rascunhos, entrevistas, diários, [i.e], qualquer tipo de informação que contribua para a elucidação acerca da elaboração da obra”. Trata-se de um acervo heterogêneo de registros que constrói a rica memória do ato inventivo em processo. Assim, a reflexão sobre a criação não é feita de forma abstrata, mas na análise concreta dos depoimentos, latentes ou manifestos, do próprio artista. Esse procedimento tem um valor inestimável para o estudo do projeto de uma poética em processo, enquanto *modus operandi* do artista, e para a educação artística, de grande valia para a análise das duas situações: a criação poética e o ensino artístico.

Os relatos do fluxo inventivo exercem um papel crucial consolidado como registro do processo de experimentação: testes de hipóteses, correções de rota, recuos e avanços de ideias, *insights* intuitivos, sugestões, são várias as possibilidades de interferência no ato mesmo de criar. Daí seu uso intensivo na metodologia da pesquisa-ação: os vários registros da memória do ato inventivo em processo, como excelente material de expressão

poética e análise, utilizados nos ateliers/laboratórios pelos intérpretes/pesquisadores, como veremos adiante.

“Vivendo os meandros da criação, quando em contato com a materialidade desse processo, podemos conhecê-lo melhor” (Salles, op. cit. p. 22). Certamente esta seria a divisa síntese iluminadora do pensamento da autora, para se refletir sobre os processos criativos a partir do seu interior, em alguns casos, a partir da criação em tempo real.

Cada vestígio deixado pelo criador pode fornecer pontos de luz que iluminam os vários momentos da criação. Para o caso da pesquisa-ação, sobretudo, não se trata de um exercício de *voyeurismo* voltado para a obra de outros, mas um *olhar re-flexivo* voltado para o seu próprio processo de criação. Um excelente documento da inventiva em processo, conforme estamos analisando, é *Le mystère Picasso* (“O mistério de Picasso”), filme de Henri-George Clouzot (1955). Nele, o cineasta registra o pintor andaluz em pleno ato de pura inventiva em tempo real. Picasso pinta na superfície leitosa de telas de vidro, que depois foram destruídas, devido ao acordo prévio entre ambos. Assim, a obra de arte não são as telas pintadas, mas o registro do processo que expressa o ímpeto criativo do gênio do artista. O exemplo ilustra que o término de uma obra, aquilo que fica para a recepção, pode ser fruto da destruição de outras obras. Conforme disse o próprio Picasso, “os quadros são uma soma de destruições. Eu faço uma pintura e em seguida a destruo. Mas, no fundo, nada é perdido. O vermelho que retirei de um lugar qualquer pode ser encontrado em outra parte do quadro” (in Salles, op.cit. 35).

O conceito de obra inacaba ganha força ao pensarmos que o momento de escolha do seu término é tão subjetivo quanto o das escolhas do artista para o uso de determinada forma. No caso do filme, os gestos em busca de uma ideia, linha, mancha, cor, em suma, a procura de uma determinada forma, davam-se de modo ininterrupto, conforme a técnica da escrita automática,⁸⁰ num jorro constante de formas que eram desfeitas, refeitas ou superpostas, como se o artista jamais ficasse satisfeito com o resultado obtido. Tal gesto foi criticado pelo escritor italiano Alberto Morávia, ao afirmar que Picasso, ao pintar um touro, “pouco a pouco o torna cada vez mais bonito, mas [...] quer melhorá-lo e, então, igualmente pouco a pouco, acaba estragando-o” (Morávia, *apud* Salles, id. p. 86).

Para Morávia, ele deveria parar antes, pois, o momento de uma forma que julgamos imperfeita demonstra ser “o máximo possível de perfeição” (Salles, id. ib.). Salles

⁸⁰ Para uma excelente reflexão sobre os limites da escrita automática e acaso, v. “erros e acasos construtores”, de Salles (2008), em que a autora, dentre outros temas, coteja as ideias de John Cage e Pierre Boulez.

acrescenta um comentário do pintor, um elogio ao inacabamento, como estivesse respondendo a Morávia: “Não gosto nunca de concluir um quadro. É muito mais fácil terminá-lo do que deixá-lo inacabado. Quando um museu estava expondo um dos meus quadros, pedi que colocassem uma plaqueta ao lado, dizendo: *Não toque, pintura viva*” (apud Salles, p. 86).

Um impulso poético muito frequente na dinâmica do ato criador contemporâneo é o *acaso*, recurso do fluxo inventivo, como já assinalamos, na abordagem da improvisação livre (capítulo I). No campo das artes visuais, uma personalidade que melhor expressa seu uso é o artista norte-americano Jackson Pollock. Seu inconfundível estilo obtido pela liberdade do automatismo inconsciente do gesto, procedimento poético com afinidades à escrita automática dos surrealistas, ou com as improvisações do jazz, fez Pollock ser saudado como um dos pioneiros da chamada *action painting*, a “pintura em ação”. Pelos numerosos relatos que resgiram sua rica poética (catálogos, fotografias, filmes, pronunciamentos etc). sabemos muito sobre seu estilo: uma enorme tela estendida no chão, onde se sentia muito à vontade “(...) mais junto, mais perto da própria pintura. [Andando em volta dela, podia] trabalhar dos quatro lados e, literalmente, ficar dentro da pintura” (apud Ostrower, 1995:76). O artista evocava o método dos índios do Oeste ao pintar sobre a areia.

Rodopiando ou dançando, o pintor, ao contrário do artista contemplativo, deixava-se levar pelo ritmo dos seus próprios gestos no ato de construir texturas policromáticas nas telas estendidas no chão. “Pollock às vezes fechava os olhos durante a execução dos quadros e, em vez de desenhar ou pincelar, derramava tinta líquida diretamente das latas, ou então passeava de bicicleta por cima da tinta molhada” (Ostrower, op.cit.p.76). Seu aparente automatismo anárquico não abolia totalmente a participação do consciente na *action painting*. Conforme afirma ele próprio em pleno processo de criação: “(...) tenho uma noção geral do que estou fazendo. Posso controlar o fluxo da tinta; não há acidentes, assim como não há princípio nem fim” (in op.cit). Para Ostrower, em Pollock havia, a um só tempo, “acidentes” e controle, o que nos remete ao princípio que percorre nossa reflexão sobre criatividade: a liberdade do fazer não implica o valetudismo do *laissez faire*, como nos alertam os autores-referência.

O impulso poético do acaso nos encaminha para a reflexão da natureza específica do tempo de criação. José Carlos Bruni (professor da USP) em *Tempo e trabalho intelectual*, investiga a temporalidade da sociedade moderna, sobretudo o tempo do trabalho, para, em seguida, abordar o caráter do tempo da ação intelectual, a *temporalidade do saber* segundo ele, cuja natureza guarda estreitas afinidades com a temporalidade da criação artística, por

igualmente estar, via de regra, “irreduzível à racionalidade dos ritmos do trabalho a todo custo” (Bruni, 1991:155).

Ele discute inicialmente a temporalidade da moderna sociedade capitalista, com seu tempo “linear, homogêneo, infinitamente decomponível, marcado pelo imperativo da produtividade” (id.ib.). É o tempo mecânico do relógio de ponto. Já a natureza específica do trabalho inventivo, seja intelectual ou artístico, é marcada pelo imponderável da criação e por situações de acaso, possíveis de serem encontrados, p.ex., nas práticas de improvisação livre.

2.3 O processo criativo compartilhado, ou, quando um mais um é mais de dois

Até aqui, estamos aludindo a uma proposta artístico-pedagógica que incita procedimentos provocadores da criatividade, resultando na construção de sínteses pessoais, obtidas pelo enlace de múltiplos mecanismos, da imitação criativa à elaboração de uma linguagem própria de improvisação livre. Assim, a análise do ato criativo, até o momento, vem sendo feita sem enfatizar sua natureza individual ou coletiva.

Passemos agora a aprofundar o fluxo inventivo quando efetuado de forma coletiva. A criatividade atinge outro patamar quando compartilhada. A pulsão inventiva de cada um, somada às do grupo, irá resultar num salto de qualidade, maior do que a simples soma das partes. Vejamos uma situação de performance compartilhada, a partir de uma observação feita pelo educador e improvisador Stephen Nachmanovitch: músicos que tocam juntos pela primeira vez numa sessão de livre-improvisação partem para uma experiência estética sem uma estrutura conhecida de antemão, chamando a atenção para o fato de que, após “cinco segundos [...] passa a existir uma estrutura, porque [deu-se] início a alguma coisa. Um abre a mente do outro [...] Uma misteriosa comunicação flui de um para o outro com maior rapidez do que qualquer sinal que pudéssemos passar através do olhar ou do som” (1993:91).

O que é obtido não representa a soma de estilos e maneirismos idiomáticos de cada músico nem uma espécie de meio-termo do conjunto, como uma média das parcelas das contribuições. A inventiva compartilhada produz um outro ente estético que coesiona uma síntese própria, distinta das contribuições específicas de cada um.

Um terceiro elemento que não é necessariamente igual ao que um ou outro de nós faria individualmente. O que brota é uma revelação [para nós]. Um terceiro estilo, totalmente novo, nos supera. É como se tivéssemos nos tornado um organismo grupal que tem uma natureza própria e um peculiar modo de ser, um elemento único e imprevisível, que é a personalidade ou o cérebro grupal (Nachmanovitch, op. cit., 91).

A prática de uma improvisação coletiva, por exemplo, do *free jazz* baseia-se na liberdade com relação a qualquer progressão harmônica ou a qualquer estrutura rítmica específica. Como não existe a obrigação de finalizar a música, com o retorno ao tom fundamental, os músicos podem utilizar modos (algo recorrente nas *jam sessions*⁸¹), pequenas referências melódicas ou centros tonais específicos, como fontes de inspiração, onde os músicos gozam de plena liberdade para escolher sua forma de expressar. O *free jazz* é caracterizado por

Alguns tipos de pulso geral, um pulso que não deve ser regular nem óbvio, que varia livremente, mas nunca desaparece do todo e pela energia coletiva que leva a uma música forte, provocante, dissonante, cheia de som e de uma certa fúria. No entanto, apesar da aparência de caos, os músicos, sem os limites precisos, são capazes de construir estruturas musicais, com base na intuição, na antecipação e lógica (Alonso, 2008:36).

Em determinadas situações, a própria demanda artística exige o compartilhar da inventiva para qualificar seus resultados, quando se trata de trabalhos de maior envergadura que nos impede de darmos conta sozinhos. Quando trabalhamos de forma coletiva, exploramos nossas possibilidades e limites. Cada participante introduz no interior do grupo informações diferenciadas. A energia de cada um mobiliza e libera a energia do outro, mobilizações que se processam em forma de espiral. “A informação flui e se multiplica facilmente. O aprendizado se torna multifacetado, uma força renovadora e revitalizante” (Nachmanovitch, id. p. 92). Assim, as possibilidades daquelas conexões para o ato criativo são imensamente potencializadas como uma rede em processo (cf. Salles 2008), quando as conexões são utilizadas de forma coletiva e solidária.

Além dos *insights* da inventiva de cada um a serviço do coletivo, o fazer musical compartilhado, exigindo *pensar, agir e sentir* juntos, oferece ainda mais surpresas do que o nosso trabalho individual. Mesmo se alguma sugestão de um membro do grupo não possa ser aproveitada, pode liberar uma energia de contestação capaz de criar algo novo. Uma coisa puxa outra. Uma ideia inadequada pode puxar outra inadequada, ou então suscitar a busca de formas mais condizentes com o objetivo buscado pelo coletivo. A livre interatividade poética

⁸¹ Não existe consenso quanto à origem do termo *jam* de *jam session*. Alguns apontam a palavra *jam*, geléia em inglês, para significar a mistura de estilos de uma sessão de improviso de jazz. Outra procedência estaria na locução *jazz after midnight*, i.e, o jazz praticado a partir dos anos 1940, quando o estilo *be bop* do *jazzmen* de origem negra reuniam-se sobretudo numa casa do Halem, em NY, a *Minton's play house*, para longas sessões de fruição de puro improviso, após tocarem para o público pagante de diversos *night clubs* nova-iorquinos. As *jam sessions* ocorriam após a meia-noite. Daí o título de várias canções como *Round midnight* de Thelonius Monk.

entre criadores é mais uma das possibilidades de dialogicidade. O ato inventivo compartilhado pode provocar resultados inesperados a partir do impulso poético do acaso.

Já apresentamos uma crítica ao mal uso das novas tecnologias digitais na medida em que repete procedimentos tradicionais tendo como resultado a “otimização do péssimo” conforme profere Moraes (2012:19). Por outro lado, seria certamente espantoso o incomensurável intercâmbio poético-estético propiciado pelas novas mídias digitais, cuja interveniência iria enriquecer as criações compartilhadas, bem como o processo compartilhado de ensino da vida e obra dos estudiosos da arte musical.

Além do mais, essas novas tecnologias parecem atualizar na contemporaneidade um velho sonho – a obra de arte total, o grande encontro das várias linguagens, agora possível pela realidade da arte multimídia, ideia que nos faz recorrer a um sugestivo e instigante trecho do livro *Ser criativo* de Nachmanovitch, que nos lembra diversas passagens ou fases das vidas dos mestres/compositores analisados.

Vivemos numa época em que os multiformes mundo da música e da arte estão começando a se encontrar, a se misturar e a criar espécies totalmente novas. Uma ponte está sendo lançada entre todos os tipos de arte: entre a oriental e a ocidental, entre o popular e o clássico, entre a improvisação e a composição rigidamente estruturada; o vídeo se junta ao sintetizador digital, que se junta ao monocórdio de Pitágoras, que se junta à dança-teatro balinesa. Culturas inteiras se expressam juntas, uma colaborando com a outra, uma fertilizando a outra [...]. O que chega até nós (e não importa se vêm da semana anterior ou de cinco séculos atrás) são excitantes rumores, como o de que Leonardo da Vinci e seus amigos se reuniam na corte de Milão para apresentar óperas inteiras em que a música, o libreto e a encenação eram criados espontaneamente durante a apresentação (op. cit.: 94).⁸²

Podemos vislumbrar o ganho, em situações artístico-pedagógicas, ao transportarmos o teor formativo da criatividade compartilhada para o interior do grupo de pesquisa-ação.

⁸² Informação extraída de “*Leonardo da Vinci as a musician*”, da autoria de Emmanuel Winternitz.

2. 4 A investigação como processo inventivo participativo: a pesquisa-ação

A questão da coerência entre a opção proclamada e a prática é uma das exigências que educadores críticos se fazem a si mesmos. É que sabem muito bem que não é o discurso o que ajuíza a prática, mas a prática que ajuíza o discurso.

Paulo Freire

Na investigação associada ao processo de reconstrução, elementos de tomada de consciência são levados em conta nas próprias situações investigadas, em particular [...] na relação entre professores/alunos.

Michel Thiollent

A pesquisa-ação, assim como a *pesquisa participante* (ou *observação participante*) e a *observação militante*, são estratégias alternativas que contestam métodos tradicionais de cunho positivista, em que sujeito e objeto acham-se separados de forma neutra e objetiva, ou, segundo Michel Thiollent, quando “há total separação entre observador e observados, [...], e quantificação da informação colhida, enquanto princípios de objetividade” (2009:25).

Apesar de ser apresentada às vezes como idênticas, a pesquisa-ação difere da observação participante, pois esta, via de regra, busca uma identificação maior entre o pesquisador e o pesquisado, a exemplo de certas abordagens antropológicas, sem que seu resultado seja fruto de um processo dialógico entre pesquisador e pesquisados, visando a uma ação transformadora. Thiollent distingue enfaticamente os dois tipos de pesquisa:

Tudo que é chamado pesquisa participante não é pesquisa-ação. Isso porque [ela] é, em alguns casos, um tipo de pesquisa baseada numa metodologia de observação participante na qual os pesquisadores estabelecem relações comunicativas com pessoas ou grupos da situação investigada com o intuito de serem melhores aceitos. Nesse caso, a participação é, sobretudo participação dos pesquisadores e consiste em aparente identificação com os valores e os comportamentos que são necessários para a sua aceitação pelo grupo considerado (op.cit,17).

O outro tipo de pesquisa alternativa refere-se à observação militante, igualmente distinta da pesquisa-ação. A publicação de *L'observation militante: une alternative sociologique*, pequeno texto da autoria de Rosisca Darcy de Oliveira e Miguel Darcy de Oliveira, foi editado pelo Institut d'action culturelle (IDAC), em Genebra, criado pelo casal, durante o exílio político na Suíça, juntamente com Paulo Freire, diretor do instituto. Na época, a proposta repercutiu, sobretudo entre militantes de organizações sindicais, partidos de esquerda e movimentos de educação popular. Voltada para resultados de transformação da realidade, a observação militante, usando procedimentos da pesquisa-ação, porém dela se

distinguindo quanto às finalidades, expõe seu caráter de engajamento social, ao buscar de forma explícita um ativismo político.

À medida que os objetivos da temática ficaram mais precisos, nossa reflexão foi sendo encaminhada para uma proposta de investigação que articulasse a produção do conhecimento visado pelo processo de ensino/aprendizagem sonoro-musical e a criação artístico-performática com a pesquisa propriamente dita que desse conta de todo esse fluxo inventivo. Koellreutter, com o princípio pedagógico de “aprender a apreender do aluno o que ensinar”, e Freire com o princípio de “ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam a si mesmos, mediatizados pelo mundo”, realçando o papel do diálogo participativo entre educando e educador, nos apontaram igualmente a via mais apropriada para atingirmos nossos objetivos. Assim, não concebemos a pesquisa-ação apenas como uma metodologia de investigação mas também um estratégia de ensino/aprendizagem participativa. Uma situação de ensino/aprendizagem problematizador, dialógico e participativo impunha necessariamente uma metodologia de investigação igualmente problematizadora, dialógica e participativa.

Para Thiollent, a metodologia da pesquisa-ação a pressupõe inserida no ato mesmo de ensino, requerendo, “no mínimo, a definição de vários elementos: um agente (ou ator), um objeto sobre o qual se aplica a ação, um evento ou ato, um objetivo, um ou vários meios, um campo ou domínio delimitado” (1997: 36). Na situação concreta da pesquisa de doutorado, destacamos como agentes, além da minha participação como docente responsável pelo processo formativo, os intérpretes/investigadores que participaram dos grupos de pesquisa em seus diferentes momentos, para realizar os projetos de educação sonoro-musical e de escuta diversificada, vivenciados em ateliers/laboratórios e performances para desenvolver as seguintes competências: autonomia, criatividade, criticidade reflexiva, dialogicidade colaborativa e interatividade das diferentes linguagens (interdisciplinaridade). Além destes, a pesquisa contou ainda com participação de alunos das disciplinas *Coral I* e *Análise e percepção musical* dos cursos do ICA

Um diferencial fundamental entre as metodologias de pesquisas tradicionais e as que seguem uma metodologia alternativa, como a pesquisa-ação, é que as informações colhidas e apreciadas por todos os envolvidos são fruto de instrumentos elaborados pelos próprios pesquisados, como os *R.I.As*,⁸³ dentre outros. O R.I.A – *Relatório/descrição de*

⁸³ Tomei conhecimento deste instrumento-chave para a pesquisa-ação durante meu estágio doutoral, quando colaborei com a profa. Helena Rodrigues, na disciplina *Didática da educação musical: movimento, voz e*

atividades; *I*nteriorização de vivências; *A*créscimos retroalimentadores –, diário de bordo elaborado pelos próprios alunos, foi uma poderosa ferramenta da pesquisa-ação. Sua dinâmica adensa e sintetiza, com toda a propriedade, o fluxo investigativo empreendido pelos participantes. O *RIA*, no limite, era o próprio cerne da pesquisa-ação.

Constituído de três partes interconectadas, o sentido do *R* (relatório) está estreitamente relacionado ao papel da memória, atenta para registrar o maior número possível de tópicos das atividades das aulas, ateliers/laboratórios e performances; o sentido do *I* (interiorização) refere-se a internalização da percepção das vivências sentidas de modo mais subjetivo; o sentido do *A* (acréscimos realimentadores) refere-se à mobilização de seus resultados para retornar e circular, na busca de uma reflexão compartilhada, com vistas a um comprometimento maior de todos os participantes para enfrentar os objetivos que os desafiavam. Um *RIA* podia registrar o início de uma criação, o esboço de uma ideia ainda não configurada em estado de aparente desordem e que aos poucos, ia se configurando, ganhando forma, desvelando a natureza de uma poética ainda inconclusa (**v. anexos 2 e 3**).

A pesquisa-ação contraria princípios e moldes da pesquisa tradicional tais como:

“a generalização, a universalização, a neutralidade e a objetividade. Na verdade, o conhecimento objetivo e neutro imposto pelas ciências naturais às ciências humanas e sociais, não é capaz de solucionar todos os problemas socioculturais que acometem a humanidade. As ciências humanas trabalham com realidades que exigem diferentes paradigmas de análise: a particularização, o relativismo, a subjetividade, a interpretação, a especificidade, a individualização” (Albino e Lima, 2009: 91).

Marilena Chauí compartilha a crítica à tendência de aplicar o positivismo das ciências naturais às humanas, demarcando os dois universos científicos: “Ora, o humano é justamente o subjetivo, o sensível, o afetivo, o valorativo, o opinativo. Como transformá-lo em objetividade, sem destruir sua principal característica, a subjetividade?” (2000:272). Importa enfatizar que a pesquisa-ação não nega a objetividade apreçoada por pesquisas tradicionais, o que contrariaria seu caráter científico.⁸⁴ Apenas a concebe de forma distinta,

comunicação. Os RIAs eram utilizados pelos alunos da disciplina do Mestrado em Educação Musical no Ensino Básico da Universidade Nova de Lisboa.

⁸⁴ Thiollent, ao alertar para o perigo de *muita participação e pouca produção de conhecimento*, expõe as exigências científicas da pesquisa-ação, contrapondo-se àqueles que apresentam um clima de suspeita com relação às teorias, métodos e outros procedimentos exigidos pelo espírito científico. “Na pesquisa-ação se devem manter algumas condições de pesquisa e algumas exigências de conhecimento associadas ao ideal científico que, contrariamente a uma certa opinião corrente, não se confunde com o positivismo ou qualquer outra circunstancial ideologia da ciência” (2009:22). Percebemos uma aproximação conceitual da pesquisa-ação com a

visto não aceitar o “fetiche” do *fato* como algo dado desde sempre, e não construído socialmente pela ação humana. Apresentando um pensamento próximo ao tema, o sociólogo Rodolfo Stavenhagen nos instiga com uma reflexão bastante interessante acerca da unidade entre teoria e prática, ao afirmar que

o grau de verdade de uma teoria está em relação direta de sua capacidade de fornecer respostas aos problemas concretos da vida diária. Desta forma, é de sua utilidade, como ferramenta a serviço de grupos sociais organizados, que uma teoria de sociedade ou de mudança social é validada. E se ela é validada pela *práxis* (i.e, pelo comportamento organizado e voluntário de grupos sociais) ela deixa de ser uma “simples” teoria e se torna uma realidade social (*Comment decoloniser les Sciences Sociales, apud* Miranda, 1981:5).

Dessa forma, para a pesquisa-ação, o conceito de objetividade não é rejeitado, porém ampliado para o conceito de objetivação como algo construído, ou seja, no sentido de que “quanto mais o conhecimento de determinada realidade ajuda no processo de transformação, assumido pelos seus protagonistas, mais objetivo ele é, o que vale dizer, mais científico ele se torna” (Miranda, op.cit. p. 5).

O positivismo defende a neutralidade do pesquisador, cabendo a este apenas juízos de realidade e não juízos de valor. Um traço recorrente refere-se à postura teoricista acumuladora de dados, ajuizando que isso já bastasse para produzir um conhecimento válido sobre a realidade estudada. Seus instrumentos de coleta de dados elaborados e analisados apenas pelo pesquisador quase nunca retornam aos pesquisados. Seu respaldo teórico acha-se fincado no “horizonte do pensamento antropocêntrico-subjetal”, construído a partir do positivismo das ciências modernas, conforme tipifica Manfredo Oliveira.

A crítica da pesquisa-ação ao positivismo reside no fato de considerar a realidade social não como a única possível mas como algo em devir. O que existe já contém o fluxo de sua própria superação. A presença do pesquisador demarca um antes e um depois da realidade grupal. Tivemos clareza deste fato: no momento em que ele se insere no grupo, este já não é mais o mesmo. Seu envolvimento no grupo pesquisado é claramente assumido como condição de necessidade de produção de saberes e das práticas realizadas em seu interior. O grupo já não é mais o mesmo, senão um coletivo que, para ser conhecido, tem que considerar o pesquisador que pretende conhecê-lo. Trata-se de algo similar ao que já analisamos na teoria quântica: *a realidade só é possível ser conhecida considerando a presença de quem a pesquisa*. Não existe um sujeito que conhece a partir do exterior de um objeto que aguarda ser

crítica ao valetudismo de um certo *laissez-faire* educacional feita por Koellreutter e outros educadores/compositores aqui analisados.

conhecido. Conforme analisamos na seção sobre os novos paradigmas: a construção do conhecimento como algo em processo e a extração da abstração (momento da teoria), segundo afirmação de Moraes, como fruto de “um fluxo total e único que, em última instância, *é a base tanto da realidade quanto do reconhecimento dessa realidade*” [grifo nosso] (2012:22).

Como enfoque central das atividades dos grupos de pesquisa “*Sonoridades múltiplas*” e “*Trans for mar*”, a pesquisa-ação se impôs como corolário lógico, ao mesmo tempo, método de investigação alimentador de procedimentos artístico-pedagógicos em educação sonoro-musical, cujas intervenções em todas as fases do processo, do planejamento às avaliações, permitiam que a pesquisa fosse realizada como um *continuum* coeso e orgânico, sem dividi-lo em partes estanques e momentos separados.

Se as propostas artístico-pedagógicas vistas no capítulo precedente possuem como objetivo o desenvolvimento de habilidades como criatividade, autonomia, pensamento crítico-reflexivo e expressão individual e coletiva, pela participação dialógica dos envolvidos no processo educativo, a estratégia metodológica da pesquisa sobre a ação pedagógica desses mesmos agentes teria necessariamente que levar em conta a participação criativa, autônoma, crítica e dialógica como atributos constitutivos de seus pressupostos teórico-metodológicos, conforme nos apresenta a pesquisa-ação.

Tudo que é gerado pelas atividades dos grupos de pesquisa, contido em saberes e experiências compartilhadas, lhes é devolvido e submetido a uma constante análise para interpretação e apreciação de todos. Na teoria e na prática, a pesquisa-ação parte do princípio que todos são sujeitos da investigação, do ensino e da aprendizagem. Todos (professor/pesquisador e alunos/pesquisados) participam das resoluções das situações-problema, e os resultados de cunho qualitativo, são buscados com vistas a uma participação ativa e autônoma de todos. Constrói-se assim algo coletivo fruto da interatividade de saberes e experiências contidas em relatos do grupo elaborados individual e coletivamente. Outros ganhos importantes por parte dos participantes dizem respeito ao seu caráter emancipatório bem como à aquisição de uma consciência crítica e de sujeitos capazes de se autodeterminarem, conforme nos aponta Lorenzi.

O sujeito deve tomar consciência das transformações que vão ocorrendo em si próprio e no processo. É também por isso que tal metodologia assume o caráter emancipatório, pois, mediante a participação consciente, os sujeitos da pesquisa passam a ter oportunidade de se libertar de mitos e preconceitos que organizam suas defesas à mudança e reorganizam a sua autoconcepção de sujeitos históricos (2007:42-43).

No *paper* “A metodologia de pesquisa-ação em práticas de composição no ensino de música” (2008), seus autores ressaltam a natureza educativa da metodologia da pesquisa-ação para além do papel de ensino para composição musical, o que, no limite, apresenta-se, de preferência, mais como um procedimento pedagógico-formativo do que investigativo nos moldes das pesquisas tradicionais, conforme vimos acima.

Busca-se contribuir para um desenvolvimento mais igualitário, com menos concentração de poder e controle, na medida em que os educandos também tomam decisões em seu processo de aprendizagem. Buscamos, em nossa pesquisa, investigar sempre os procedimentos mais adequados para que os conteúdos sejam apreendidos de maneira significativa pelos alunos. Em sala de aula, temos por premissa respeitar a individualidade e também valorizar o trabalho coletivo, em que todos são sujeitos da pesquisa, do ensino e da aprendizagem (Bitencourt et al., 2008).

A tomada de decisões nas práticas de improvisação livre, seja pelo uso pouco comum de instrumentos musicais tradicionais, das “técnicas estendidas”, alteração de uma melodia ou harmonia de uma música já conhecida, improvisos rítmicos, reprodução de padrões sonoros sem uma referência escrita, criação de paisagens sonoras, criação de objetos sonoros pelos próprios alunos, tudo isso contribui para a sua tomada de consciência, claramente expressa em suas escolhas, o que, por si só, desvela uma ação esperada pela pesquisa, pois são atividades que expressam uma ação deliberada de intervenção e transformação da realidade.

“A perspectiva da transformação é fundamental para a pesquisa-ação e através da tomada de decisão supera-se a dicotomia teoria e prática, sujeito e objeto, podendo ser recriadas formas próprias de viver, fazer e saber” (Monteiro, *apud* Bitencourt et al., op. cit. 2008). A pesquisa-ação estreita a teoria com a prática, propiciando ao pesquisador/educador e aos alunos/pesquisados uma intervenção efetiva sobre a realidade investigada, por operar com polos anteriormente duais, ao considerar que a pesquisa deve ter a ação como seu princípio e fim último. “É benéfico adotar a pesquisa-ação como uma das possibilidades de intervenção na realidade, [...] uma realidade [igualmente] subjetiva, construída e sustentada por meio dos significados dos atos individuais” (Albino e Lima, op. cit., p.99).

Investigação e ação artístico-pedagógica, a um só tempo, sua constitutividade é a práxis social dos envolvidos na situação de ensino/aprendizagem, seu ponto de partida e chegada, na ressignificação de saberes produzidos por todos. Tal processo é fruto da construção de múltiplas articulações das intersubjetividades envolvidas e a plasticidade dos procedimentos é crucial, cuja metodologia propicia constantes ajustes em tempo real, por meio de sínteses provisórias estabelecidas coletivamente. E “o pesquisador deve estar

habilitado continuamente a agir, reagir, refletir, planejar, ressignificar, replanejar, de acordo com as necessidades coletivas que surgem durante o período em que a pesquisa ocorre” (Franco, *apud* Albino e Lima, *op. cit.* p. 93).

Considerando o papel do professor/pesquisador na sala de aula, representação dos microcosmos da sociedade, como provocador de microprocessos de produção de saberes, mediando conhecimentos e práticas, a pesquisa comprometida com a intervenção transformadora do real assume um papel crítico-reflexivo, multiplicando atos criativos, norteadoras de nossas práticas pedagógicas no âmbito da educação musical.

A pesquisa-ação possui um aspecto crucial subjacente a seu processo pedagógico: a *avaliação* e a *autoavaliação* que devem presidir todas as fases e momentos da ação artístico-educativa nos termos propostos. Se durante a realização da pesquisa, as atividades avaliativas reforçam o empenho crítico-reflexivo das suas ações pedagógicas, um aspecto relevante merecedor de atenção e cuidados é precisamente a avaliação e autoavaliação dos elementos e das fases constitutivas da integralidade de todo esse processo, tais como: procedimentos, meios e recursos, nível de participação, sensibilização, produção de conteúdos e conceitos, consciência crítica, resultados alcançados nas diferentes fases da investigação, provocando assim a retroalimentação de todos esses elementos para o grupo.

No processo de avaliação contínua, mais do que resultados quantitativos, o que mais importa é a qualidade do fluxo inventivo. Com isso, afirmamos o *princípio do primado do processo*, ao deixar explícito que a travessia é mais importante do que a chegada. Em síntese, segundo os princípios que norteiam nossas propostas artístico-pedagógicas para um fazer musical criativo, *a grande meta é o meio*.⁸⁵

A introdução da dissertação de mestrado de Denise Álvares Campos (1988), trabalho pioneiro de análise acadêmica sobre as Oficinas de Música, apresenta uma passagem que corrobora o *primado do processo*, onde a autora coteja as duas concepções pedagógicas do ensino musical: a tradicional e a experimental.

<u>Tradicional</u>	<u>Experimental</u>
Mais informativo	<i>Mais criativo</i>
Imitação de antigos mitos	<i>Criação de novos moldes</i>
Informação de conceitos	<i>Desenvolvimento de uma percepção ativa</i>
Transmissão de informações	<i>Experimentação para levar o aluno a pensar</i>
Preocupação com objetivos a alcançar	<i>Capacitação para atingir um objetivo</i>

(cf. Campos, 1988:13-14).

⁸⁵ *Le mystère Picasso* anteriormente analisado é um belo exemplo que ilustra plasticamente o “princípio do primado do processo”, ao revelar que o mais importante do filme não eram as pinturas do artista, mas seu extraordinário processo criativo, cujo registro acabou se constituindo como a verdadeira obra de arte.

No cotejo dos dois tipos de concepções encontramos a expressão do peso que as diversas atividades artístico-pedagógicas conferem às várias ações educativas nos momentos de sua efetivação, voltando de preferência para o percurso das pessoas durante todas as atividades, como a de percepção, desenvolvimento das capacidades cognitivas, sensibilização, criação e produção de conteúdos e conceitos, conscientização etc. Valorizar a qualidade das etapas e não os resultados dos objetivos é a expressão do princípio do primado do processo.

Outro testemunho sobre o tema, próximo ao primado do processo, pode ser visto no documentário sobre o educador Rubem Alves, em que ele relata seu encontro com Paulo Freire, no México, sem tê-lo conhecido antes, estabelecendo, a partir daí, um fecundo diálogo por perceberem que possuíam muitas ideias em comum acerca da educação.

Alves formula várias noções dentre as quais, destacamos as que expressam uma ideia bem próxima ao princípio do primado do processo, como defendemos: “Há escolas que são gaiolas. Há escolas que são asas. Aquelas, muitas vezes querem cortar as asas destas. A principal função da escola não é obter resultados, mas sim desenvolver a inteligência” (documentário assistido em 26/06/2013, Canal NBR). Em ocasião mais recente ele reafirmou esse pensamento ao dizer que “a missão do professor não é dar respostas prontas. [...] A missão do professor é provocar a inteligência, é provocar o espanto, é provocar a curiosidade”.⁸⁶

⁸⁶ Rubem Alves: *O papel do professor*.
Site: <http://www.youtube.com/watch?v=OsYdePR1IU>. Acesso em 29/06/2013.

CAPÍTULO III - GRUPOS DE PESQUISA E RESSONÂNCIAS

Para ensinarmos um aluno a inventar precisamos mostrar-lhe que ele já possui a capacidade de descobrir
Gaston Bachelard

O projeto de pesquisa nasceu do encontro de duas necessidades: responder a uma inquietação como docente/investigadora relativa ao desempenho qualitativo de práticas criativas como procedimentos artístico-pedagógicos, em sintonia com uma educação sonoro-musical contemporânea para alunos dos cursos de Licenciatura em Música e outros do ICA; da necessidade de formação musical destes futuros artistas/educadores, advindos de práticas díspares, ou mesmo sem qualquer experiência musical prévia e que buscam precisamente nestas práticas uma resposta a suas inquietações. A pesquisa percorreu as seguintes fases:

3.1 Primeira fase (2010/2): constituição do primeiro grupo de pesquisa

Vislumbrei numa formação reduzida e representativa, constituída por alunos dos cursos de Licenciaturas em Música e Teatro, um excelente ambiente de vivências e trocas de saberes. Surgia assim, o primeiro grupo de pesquisa - *Poéticas e estéticas nas artes: processos de formação sonoro-musical na contemporaneidade*, fruto da parceria com a professora Juliana Rangel (curso de Teatro), sob minha coordenação, criado a partir da nossa divulgação entre alunos daqueles cursos que acorreram de um modo livre. Importa frisar que o convite baseou-se no acaso, demonstrando um importante critério de participação por não exigir experiências musicais prévias, mas sim interesse e disponibilidade para investigar.

Como resultado, o grupo formado inicialmente por vinte alunos, doze da Música e oito do Teatro, trazia experiências variadas: alunos da Música – cinco cantavam em corais, três percussionistas atuavam em grupos instrumentais, três eram iniciantes em teclado e um multi-instrumentista tocava em banda de sopro; alunos do Teatro – três eram estudantes e quatro atuavam profissionalmente, nenhum com experiência em práticas musicais. Além destes, havia uma aluna do curso de Teatro do Instituto Federal do Ceará, com experiência em práticas teatrais e grupos de percussão, por mim convidada a partir de sua manifestação em querer participar da pesquisa. Os alunos do grupo inicial participaram de toda a pesquisa, exceto quatro que se desligaram por razões pessoais.

Os encontros com os alunos, denominados intérpretes/investigadores, ocorriam duas vezes por semana, com duas horas de duração cada, no palco do Teatro Universitário da UFC, para realizar as seguintes atividades: ateliers/laboratórios práticos de exploração e criação cênico-sonora; leitura e estudo dos autores-referência e outros textos, a exemplo de *Afinação do mundo* e *O ouvindo pensante* de M. Schafer, *Koellreutter educador* de Teca Alencar de Brito, *O lobo no labirinto* e *Música e meio-ambiente: ecologia sonora* de Marisa Fonterrada e

O som e o sentido de José M. Wisnik; debates a partir de conteúdos suscitados pela investigação; apreciação musical de performances exemplares de práticas musicais contemporâneas; elaboração de diários de bordo individuais constituídos de desenhos, textos em prosa e verso, e registros dos encontros em fotos e vídeos para análises.

Nos primeiros encontros, ainda sem definição de uma temática precisa, ocupávamo-nos com exercícios de sensibilização (atividades poético-estéticas de percepção e criação cênico-sonora) propostos por qualquer participante a partir de saberes e vivências anteriores, exercitando laboratórios dialógicos no processo de ensino/aprendizagem. Estes exercícios compreendiam práticas de expressão corporal-musical (corpo sonoro e corpo cênico) mediante atividades de percepção/ação individual e coletiva como consciência dos espaços internos, do fluxo respiratório, pesquisa de timbres e texturas, deslocamentos no espaço cênico, vivências rítmicas e melódicas, educação sonora, transposição/improvisação vocal; paisagem sonora, percussão corporal, jogos de improvisação cênico-musical, voz/instrumento e movimento etc..

Segue a descrição e análise de alguns destes exercícios de sensibilização que, no limite, consubstanciaram as atividades artístico-pedagógicas bem como a pesquisa-ação:

• *Corpo-voz-movimento-ritmo-interações*

- ✓ deitar no chão buscando perceber seus apoios corporais, e reconhecer o estado do fluxo respiratório bem como seus espaços internos, numa atitude de intensa atenção, i.e, nem estado de total relaxamento nem de tensão, mas de atenção/percepção;
- ✓ realizar uma automassagem no rosto, pescoço, cabeça, garganta, peito, nuca etc.;
- ✓ acompanhar o fluxo respiratório, como fonte de energia, percepção e consciência do corpo, procurando deixar a expiração audível, ou seja sonora;
- ✓ espreguiçar abrindo espaço nas articulações do corpo e experimentar movimentos como sair e voltar para o chão variando os pontos de apoio do corpo que tocam o solo (flexibilidade), e deixar a voz sonorizar, gemer, bocejar, sempre buscando uma

- expiração sonora;
- ✓ experimentar pouco a pouco vários planos de deslocamento pelo espaço (plano baixo, médio e alto) sempre conectando tais gestos a diferentes vocalizações;
 - ✓ experimentar em pé, movimentos de contração e expansão do corpo todo conectados ao fluxo respiratório e à voz, i.e, contrair o movimento corporal ao inspirar e expandir este movimento ao expirar, emitindo consoantes contínuas (sons do SS, X, V, M...), como se expandisse uma grande bolha imaginária em torno do corpo;
 - ✓ realizar esta mesma expiração-expansão corporal emitindo vogais, variando em intensidade, velocidade e altura;
 - improvisar diálogos rítmicos em duplas: um participante realiza ritmos regulares/irregulares com instrumentos, e, simultaneamente o outro reage com movimentos e voz a estes estímulos; em outro momento as duplas realizam um diálogo com voz e percussão corporal, sem uso de instrumentos, deslocando-se pelo espaço cênico;

• *Instrumento e Instrumentista*

No início dos anos 1990, participei da oficina Música Orgânica ministrada pelo músico Ricardo Oliveira, na qual pude vivenciar e aprender, entre outros, o exercício instrumento e instrumentista. Nos encontros do grupo Poéticas e Estéticas das Artes revivi esta experiência com os intérpretes/investigadores como uma efetiva atividade de sensibilização. Vejamos o exercício na descrição do autor.

O grupo se subdivide aos pares, onde um é o músico e o outro, o instrumento. Cabe ao músico explorar seu instrumento, perceber as diversas possibilidades deste, quais os sons que pode tirar. Cabe ao instrumento perceber as intenções do músico que toca no seu corpo, pegando, apertando, batendo, girando, abaixando, abrindo, fechando. Depois, os papéis são invertidos e, finalmente, ambos são instrumentos e instrumentistas simultaneamente (Oliveira, 1996: 83).

Ao propor esta prática nos ateliers/laboratórios notamos que a maioria dos alunos da Música, começavam a exploração timidamente, com bastante receio de tocar e ser tocado, o que não ocorria com os alunos do Teatro que apresentavam maior desinibição. Aos poucos todos foram interagindo, com seus limites, suas facilidades e dificuldades, mas com uma disponibilidade interna que permitia uma maior entrega, dissolvendo aquela inibição inicial. Delicadamente as duplas foram experimentando e descobrindo sons que nasciam espontaneamente do toque e dos movimentos do seus corpos manuseados pelo outro, o instrumentista. Observamos também que os alunos da Música, ao serem o instrumento no

exercício, apresentavam uma maior variedade de sons que os alunos de Teatro.

Depois de explorarmos as possibilidades dos papéis definidos - ora como instrumento, ora como instrumentista- as duplas foram improvisando mais e mais, deixando-se levar pela circularidade, pelo contraste ou complementariedade das sonoridades, e os papéis já não estavam tão bem definidos, resultando uma cadeia de estímulos e criação de gestos sonoros compartilhados. Importa observar como as barreiras da expressão individual foram sendo dissipadas com o ambiente de confiança e ludicidade instalado pelos participantes.

Os próximos exemplos de atividades de sensibilização foram inspirados em reflexões e propostas de práticas criativas de educadores musicais, a exemplo de Leila Vertamatti (2008) e Bernadete Zagonel (1992 e 1998).

- *Glissandos vocais-corporais*

Outro exercício de sensibilização que permitiu a percepção da voz integrada a movimentos corporais, foi a exploração de glissandos com o corpo/voz. Assim, movimentos ascendentes e descendentes feitos com o corpo todo, ou só com os braços, deveriam se conectar com o deslizar vocal das vogais, indo dos tons mais agudos para os mais graves e vice-versa, gestos sonoros com amplitudes, deslocamentos e velocidades diversas. Inicialmente a partir de uma pesquisa individual, os intérpretes/investigadores foram se conscientizando das diferentes sensações vibratórias e de ressonância deste deslizar contínuo de uma nota a outra conectado aos limites naturais de seus corpos sonoros. Em seguida, numa improvisação coletiva, eles mesmos propunham trios, quartetos para dialogar com variadas intenções de seus corpos sonoros.

- *Pedal e glissando*

Na improvisação coletiva buscamos contrastes sonoro-musicais: enquanto o grupo em pé formando um círculo sustentava o mesmo tom (pedal), um participante partia do tom emitido por todos e contrastava com um glissando do seu corpo/voz, voltando em seguida ao tom comum. Assim, sucessivamente, cada um repetia este gesto sonoro, variando livremente a intensidade e a tessitura deste deslizar. Notamos que esta prática reforçava o reconhecimento das sensações vibratórias, interna e externamente, proporcionando uma ressonância com as vibrações de outros corpos sonoros.

Na avaliação conjunta, percebemos que no início, a maioria dos participantes apresentou dificuldades na conexão do movimento corporal com os glissandos vocais, assim

como na sustentação de um tom comum. Os alunos da Música apresentavam uma inibição ao explorar os movimentos corporais, e os do Teatro sentiam dificuldade em deslizar com os tons, pois confundiam parâmetro altura com o da intensidade, variando apenas a dinâmica.

- *Clusters em movimentos/sonoridades contínuos e curtos*

Outra atividade proposta foi a pesquisa da sonoridade e duração de texturas de *clusters*. Para isto emitíamos, imóveis, a palavra MAR em alturas aleatórias, formando um *cluster*, para em seguida buscar um tom comum que prevalecia após três ou quatro fluxos respiratórios, conectando o tempo da emissão dos tons com os fluxos expiratórios. Quando encontrávamos este tom comum, deslocávamos o eixo vertical do corpo, pendendo para frente mas mantendo os pés fixos no chão, e durante este movimento, respeitando os fluxos respiratórios individuais, desconstruíamos a sonoridade do tom comum, variando novamente as alturas em diferentes *clusters*.

Em seguida a estes deslocamento do eixo corporal com sonoridades contínuas, experimentamos emitir a palavra LUZ, realizando contrastes com sons muito curtos ao mesmo tempo que nos deslocávamos pelo espaço com saltos igualmente curtos, mantendo as diferentes texturas e durações dos *clusters*. Cada intérprete parava ou reiniciava seus movimentos, exercitando livremente o silenciar/escutar/fazer/escutar/silenciar... contínuo/fluxo/eixo... curto/saltos/deslocamentos...

Nesta última atividade todos os intérpretes relataram o estranhamento da sonoridade dos *clusters*. No início sentiam a necessidade de “afinar” buscando principalmente tríades, ao sair de um tom comum. Também relataram que a experiência, ao deslocar o eixo corporal ou ao realizar movimentos curtos pelo espaço, integrando som e gesto, desvelava o significado do gesto sonoro. Os contrastes das intenções das durações, contínuo/curto, e a densidade de cada textura foi outra importante descoberta.

Notamos assim que pouco a pouco os participantes foram se desinibindo, e, ao trocar suas experiências e descobertas, sentiam-se mais tranquilos e confiantes para explorar seus corpos sonoros em cena, sem que a noção do certo-errado cerceasse a investigação.

Além destas atividades sonoro-musicais outros exercícios de sensibilização envolvendo ações cênicas, foram sugeridos por participantes do curso de Teatro, inspirados em propostas de jogos teatrais de autores como Augusto Boal (2002) e Viola Spolin (1982 e 2001), o que foi de fundamental importância nas interações poético-estéticas.

Um dos grandes resultados destes momentos foi o aflorar de inquietações necessárias para nutrir estas mesmas práticas criativas e nossas investigações. Dentre elas destacamos: o

despertar para o espírito de pesquisa; o envolvimento dos intérpretes/investigadores no processo de ensino/aprendizagem por meio do ato criativo; a formação do pensamento crítico-analítico; o desenvolvimento da sensibilidade pela descoberta de um mundo de sons; a passagem do sonoro ao musical; a descoberta da voz como instrumento; a descoberta do silêncio como elemento expressivo; a conexão do entorno sonoro com a musicalidade da cena.

Lembremos que uma atividade essencial da pesquisa-ação é a avaliação em processo, com vistas a realimentar a ação artístico-pedagógica. Por isso, no final de cada encontro, os intérpretes investigadores expressavam, de diferentes formas (diários de bordos, diálogos, desenhos livres, pequenos depoimentos escritos trocados entre si), suas apreciações sobre as vivências, atividade que, além de realimentar a própria experiência, constituía um exercício pedagógico de prática inventiva.

Estas práticas e reflexões geraram duas performances de composições cênico-sonoro-imagéticas sendo apresentadas ao público: *Jogos Sonoro-imagéticos* e *Trans for mar*.

As temáticas-chave trabalhadas na performance *Jogos Sonoro-imagéticos* foram: paisagem sonora, transposição/improvisação vocal, criação sonoro-musical instrumental/vocal, notação gráfica e composição/improvisação imagética em tempo real. Na performance *Trans for mar* foram trabalhadas: paisagem sonora, poética da vocalidade, transposição/improvisação vocal, composição musical baseada em haicais, canções de bossa nova e interações cênico-imagéticas em situações cotidianas “a beira-mar”. Considerando a amplitude temática abordada pelas duas performances, para efeito de aprofundamento desta tese, optamos pela descrição e análise apenas dos *Jogos Sonoro-Imagéticos*, como veremos a seguir.



Figura 1 Cartaz da apresentação das performances do Grupo Poéticas e Estéticas das Artes

Jogos Sonoro-Imagéticos

• *Parte I- criação/improvisação com vozes, percussão corporal e notação gráfica*

*E lembro do quão estranha foram as primeiras experiências,
 porque eu nunca tinha
 trabalho música de forma tão natural, tão livre,
 e o livre às vezes é assustador. Não fazia
 ideia de onde aquelas experiências iriam me levar, mas me deixei levar,
 talvez numa tentativa desesperada de descobrir algo novo que
 tocasse musicalmente, ou pela simples curiosidade do que era aquilo tudo.
 Jessica Poliana, intérprete/investigadora*

*A fala, a palavra, a poesia, os sussurros e até o silêncio
 eram elementos fundamentais,
 tratados como componente na música.
 A palavra não era só a palavra,
 tudo virava música.
 Flavia Cavalcante, intérprete/investigadora*

Neste atelier/laboratório iniciamos com alguns procedimentos criativos apresentados no livro *O ouvido pensante* de Schafer, descritos no capítulo *Quando as*

palavras cantam. Na abertura do capítulo, ele nos convida

Não comecei com o canto tradicional. Pelo contrário, paramos perto do ponto em que este começa. [...] Minha intenção foi trabalhar com o som vocal bruto, recomeçar tudo com os aborígenes, que nem mesmo sabem a diferença entre fala e canto, entre significado e sonoridade. Gostaria de poder cantar esta parte, e entoá-la, sussurrá-la e gritá-la. Quero tirá-la do sarcófago impresso. Ela precisa ser tocada no instrumento humano. Na Idade Média não teria sido necessário fazer esta exortação mas hoje é desse modo; eu os incito a executar esta parte com a voz. Em voz alta (1991:208).

Com este convite, começamos a experimentar, a brincar com nossa voz de uma forma mais livre, a partir de indicações dadas pelo exercício *Melisma*.

Melisma, em grego, quer dizer canção. Na música ocidental, geralmente significa uma vocalização prolongada sobre uma vogal ou consoante - uma explosão jubilosa. Deixe agora que a flauta de sua voz se expresse. Deixe-a livre. Descubra seu alcance, seus potenciais expressivos. Descubra a forma das coisas que você pode desenhar com sua voz. Use sua imaginação e produza: um som mais agudo que for capaz, um som mais leve, um som mais forte, um som mais áspero [...], um som rítmico repetido, um som arrítmico, novamente o som mais agudo e agora module subitamente o mais leve, gradualmente module para o mais engraçado [...] (Schaffer, op.cit. p. 209-210)

Desta forma, os intérpretes/investigadores puderam vivenciar uma exploração criativa da voz, a partir de estímulos, via regra, incomuns às suas práticas. Conforme fomos desenvolvendo esta atividade, observamos que eles se deixavam levar pela investigação proposta e, pouco a pouco, sentiam-se mais confortáveis com as descobertas do potencial expressivo de suas vozes. A reação, no primeiro momento, dos alunos de teatro, habituados a experiências voltadas ao texto cênico, explicitou suas dificuldades em responder a estes estímulos, devido à pouca liberdade para explorar as nuances vocais em suas práticas anteriores, percebendo, por outro lado, a riqueza desta vivência na construção de seus personagens. Com relação aos alunos de música, seus relatos expressaram o sensível ganho de qualidade que tais estímulos trouxeram às suas práticas vocais, ao explorar outras possibilidades poético-estéticas geralmente não usuais ao repertório da música tonal.

Na etapa seguinte, sugerimos uma variação, acrescentando à pesquisa vocal, a notação gráfica dos sons, conforme é proposto no exercício *Melisma*, citado acima. Assim, desenhando algumas formas visuais, sugeri que eles as experimentassem, traduzindo com suas vozes. A curiosidade e a entrega prazerosa de todos foi imediata e a descoberta da relação entre som e escrita, som e grafismo, variedade de sonoridades e expressões vocais, foi uma grande novidade, conforme seus relatos.



Figura 2 Partituras gráficas criadas pelos intérpretes/investigadores do Grupo Poética e Estética das Artes

começar “com pauta nem com bolinha na pauta”, mas sim “com registros espontâneos, alguma coisa que só sirva para você... mas que sejam coisas que venham pelo ‘outro lado do cérebro’, da sensibilidade e não do lado racional. Depois criam-se códigos analógicos e alguns códigos se tornam transpessoais” (in Fernandes, 2000:107).

Após esta primeira vivência com a criação/notação, realizada de uma forma individual, decidimos inventar e grafar coletivamente uma composição vocal. Eles, subdivididos em dois grupos, criaram e registraram suas composições, buscando entrosamento, desinibição, formas de organizar ideias e desenvolver um trabalho ordenado, desenvolver a comunicação, a socialização e a concentração, e superar preconceitos. Após este breve período dedicado à composição os grupos apresentaram entre si suas criações.

O grupo **A**, formado por três alunos da música e duas alunas do teatro, realizou a performance sentados em semicírculo em torno da partitura gráfica, e o sentido da direção da leitura foi da esquerda para direita. Eles experimentaram vários timbres e recursos como pedal (manutenção de um mesmo tom) com a vogal (*A*), glissandos com a vogal (*U*), gritos em diferentes dinâmicas e alturas novamente com a vogal (*A*), respiração ruidosa pelo nariz com diferentes durações sobrepondo-se a um ritmo cantado com a sílaba (*TA*), somados a outras células rítmicas realizadas com percussão corporal como



Figura 3 Grupo **A**, criação sonoro-musical e partitura gráfica

Em seguida, foram incentivados a criar e grafar seus sons, com o intuito de experienciar mais um canal de exploração do potencial inventivo, iniciativa baseada na importância do registro gráfico das criações sonoras, como nos aponta

Fonterrada em entrevista concedida a Fernandes. Os exercícios de grafia para registrar impressões sonoras não devem

estalos e palmas. O resultado foi uma sequência de diferentes tons, ruídos e mesclas entretecidos por um intuitivo contraponto.

Notamos que todos estavam muito atentos à execução e que a segunda experiência de criar e grafar já mostrava uma maior aproximação orgânica da notação com o som. Na avaliação do exercício proposto, indagamos como se deu o processo de criação, grafia e organização da partitura. A resposta abarcou duas situações: ora, partiam do som para a grafia, ora realizavam o inverso. Posteriormente, foram experimentadas várias sequências sonoras, sendo extraída uma para ser apresentada.

O grupo **B** acrescentou movimentos à performance, posicionando-se de pé, lado a lado, diante da partitura gráfica estendida no chão. Na construção das sonoridades o grupo optou por manter um pedal com a vogal *A* num registro grave, estabelecendo um tapete sonoro contínuo no qual outros tons, ruídos e mesclas iam se somando em várias camadas, a partir de um pulso regular, ora desdobrado ora subdividido. Assim escutávamos um pedal na região grave e outros timbres corporais como batidas do pé no chão, estalos, bocejos e palmas estaladas.



Figura 4 Partitura gráfica criada pelo Grupo **B**

A leitura era iniciada a partir do eixo central da partitura, que sinalizava para que todos se inclinassem para a frente, emitindo um forte ruído vocal; em seguida dois integrantes liam, da esquerda para direita, as formas sonoras, mediante palmas, batidas, pedal vocal, até atingir o eixo central inicial, cuja sequência era repetida duas vezes. Simultaneamente outros dois integrantes liam no sentido inverso outras formas, executando-as com bocejos, gritos, estalos de dedos até atingir o grafismo central, repetindo a operação duas vezes. Compartilharam na sua avaliação que o processo de criação nasceu do som para a notação, i.e, experimentaram e escolheram as sonoridades, para assim grafar na ordem acima descrita. O grupo era formado por dois alunos da música e dois do teatro, sendo prazeroso notar a integração entre eles, bem como a liberdade que sentiam ao experimentar uma fruição lúdica com sons e gestos sonoros.

Um dos elementos que chamou nossa atenção foi o sentido da organização das sequências sonoras criadas, i.e, seu direcionamento espacial nas partituras gráficas, expondo o forte condicionamento cultural do sentido da leitura ocidental, da esquerda para direita,

reforçado pela partitura tradicional. O grupo **B** buscou divergir de tal convenção, ao organizar a leitura simultânea em dois sentidos (esquerda-direita e viceversa), explicitando assim a possibilidade de uma bidirecionalidade, apontando para uma multidirecionalidade espacial recorrente em diversas práticas musicais contemporâneas.

Observamos também que ocorreu inicialmente um estranhamento dos intérpretes/investigadores com maior familiaridade com partituras tradicionais, o que não cerceou a curiosidade de experimentar outras formas de grafar, organizar e expressar sons/silêncio. Cada vez mais se permitiram pesquisar e improvisar as possibilidades expressivas dos sons do corpo/voz utilizando concepções mais livres, rompendo com padrões convencionais, como pudemos acompanhar em vários momentos deste laboratório.

Vencida esta etapa, abrimos para mais uma roda de avaliação, onde todos valorizaram a novidade e a riqueza destas atividades criativas, reconhecendo que o registro gráfico clarifica as características do som e desenvolve a qualidade dos mecanismos perceptivos das impressões sonoras. Muitos não imaginavam que seriam capazes de fazer a ligação entre som e grafia, a despeito de suas notações se mostrarem ainda imprecisas nesta etapa da investigação, e os que já praticavam a escrita e a execução de partituras convencionais, declararam a importância deste laboratório ao proporcionar um leque de possibilidades para notação e registros dos tons, ruídos e mesclas, impossível na escrita tradicional.

Complementando esta vivência fizemos um exercício de apreciação musical com a obra *Sequenza III* de Luciano Berio, em três momentos, focalizando em cada escuta, diferentes aspectos: mantendo-nos de olhos fechados numa posição confortável, realizamos uma primeira escuta, em que cada participante escolhia livremente aspectos que chamassem sua atenção de um modo singular. Na segunda escuta, apreciamos um vídeo da execução da obra pela soprano Sabina Meyer⁸⁷ e na terceira acompanhamos outro vídeo com a partitura da peça⁸⁸, observando algumas relações entre a escrita e as variadas expressões vocais. Em cada momento trocamos apreciações das impressões sonoras que a obra nos imprimia. Para alguns, a primeira escuta foi impactante e um pouco difícil de acompanhar, pois estranharam a inexistência de uma pulsação regular, de um caminho harmônico e de um chão tonal. Alguns outros se deixaram levar pela escuta de eventos sonoros, percebendo que assim encontravam um sentido. Finalmente outros, mesmo sem compreender o idioma da peça, percebiam a

⁸⁷ Ver youtube <https://www.youtube.com/watch?v=YUou6M4ZNTk>. Acesso em 03/10/2010.

⁸⁸ Ver youtube <https://www.youtube.com/watch?v=DGovCafPQAE>. Acesso em 03/10/2010.

importância dada ao som das palavras deixando o significado em segundo plano. Todos, no entanto, reconheceram um espectro de diferentes expressões da voz falada, sussurrada, gritada, cantada, espremida, chorada, melodiosa, com registros diferentes, ritmada, pausada ...

A segunda escuta propiciou a assistência por meio de um vídeo, pela primeira vez para a maioria dos participantes, de uma estética vocal inusitada para interpretar uma composição da segunda metade do século XX, concretizada pela competência técnica e domínio expressivo da soprano Sabina Meyer, ao explorar glissandos, sussurros, gritos, risos, portamentos, trilo de língua, inspiração e expiração audíveis e outros efeitos vocais presentes na música moderna e contemporânea, tornando para os participantes uma referência concreta de performance vocal, para realização de suas próprias experiências, na expansão de suas potencialidades expressivas. Na terceira escuta, ao acompanhar a partitura sendo executada, os intérpretes/investigadores afirmaram que a notação dos sons era a um só tempo muito complexa e instigante.

Disseram ter sido uma experiência estética inédita. Apreciar esta obra após o laboratório que lhes instigou a experimentação das nuances da voz falada e cantada, lhes trouxe uma nova compreensão de possibilidades expressivas do universo sonoro-musical. Alguns ainda declararam que, antes destes encontros, provavelmente a apreciação de uma obra desta natureza não seria tão atenta, tão rica, e muitas “coisas importantes” passariam despercebidas. Por se tratar de uma obra desconhecida pelo grupo, valemo-nos da necessidade de situar historicamente a corrente poético-estética à qual se inseria, e durante esta contextualização lemos um pequeno texto de Zagonel:

A Sequenza III, de Luciano Berio (1925-2003), para voz feminina, é escrita sobre um poema de Markus Kutter (1925-2005), cujo texto vai aparecendo aos poucos na música. Primeiro vêm as letras, depois se formam os fonemas, as palavras e por último, as frases. Fica claro que o som é mais importante do que o significado do texto, muito embora a estrutura da peça siga a ideia gerada pelo poema, que é de construção. Há momentos cujo caráter é mais rítmico e outros mais melódicos, mas sempre dentro de uma abordagem não tradicional. Nessa obra, o compositor traz uma diversidade muito grande de sons possíveis de serem feitos com a voz, como por exemplo, gritos, choros, murmúrios, estalos e gemidos, e agrega a eles diferentes tipos de sentimento como tensão, nervosismo, alegria, frenesi (Zagonel, 2001:51).

Após este exercício de apreciação concluímos que neste laboratório vivenciamos importantes etapas de descondicionamento, experimentação e criação apresentadas por Emilio Terrazza, presentes nos seus procedimentos metodológicos das Oficinas de Música, segundo Campos.

A aquisição de uma estrutura de pensamento [...] ocorre num processo “eminente criativo”, onde algumas etapas podem ser percebidas: descondicionamento - que seria a libertação de modelos pré-concebidos, utilizados

como “padrões”; experimentação - a busca por uma forma pessoal de estruturar o próprio pensamento e os sons, a partir da manipulação dos parâmetros do som e das fontes sonoras; criação - o momento em que se “da forma a uma ideia” em que se “concretiza uma abstração”. Surgem, então, estruturas sonoras, como fruto desse processo, que é interno, pessoal, mas que é vivenciado, geralmente, em grupos. A grafia deve surgir para orientar os alunos quanto à sua participação na estrutura, mas deve ser coerente para que os outros possam compreendê-la (Campos, 1988:59).

• **Parte II- Criação sonoro-imagética com instrumentos e gravação audiovisual em tempo real**

A palavra escuta reverberou muito forte na minha experiência com esse grupo. Percebi que estava diante de um processo que me mostrava ser possível abrir espaço para a musicalidade que existia em mim, naquele grupo, naquele ambiente. Algo tão refinado que não dizia respeito apenas ao ouvido, mas pedia uma atenção global, de todo o corpo, como se para ouvir fosse necessário recrutar todo o meu ser. Esse movimento não foi apenas passivo, pois perceber essas sonoridades me fazia interferir nas mesmas e por isso conseguimos avançar nas composições coletivas.

Samya de Lavor, intérprete/pesquisadora

A participação no grupo de pesquisa me levou a outros caminhos, experiências sonoras nunca antes vivenciadas. Abri meu ouvido para o mundo. A exploração dos sons, da voz e dos sons no espaço, assim como o reconhecimento do corpo nesse processo, foram alguns aspectos que trabalhamos e vivenciamos durante os encontros do grupo. Percebo que após a participação no grupo eu me tornei um músico diferente, aberto a novas possibilidades, sem preconceito e medo de experimentar.

Jonatas Souza, intérprete/investigador

O passo seguinte deu continuidade às atividades de criar/grafar/executar iniciadas no laboratório. Almejávamos agora uma vivência que desenvolvesse as possibilidades de criação sonoro-musical a partir de objetos e instrumentos diversos. O grupo, já vimos, era composto por pessoas com diferentes experiências artísticas e práticas musicais. Alguns não tocavam qualquer instrumento, outros tinham iniciado seu aprendizado de modo informal, e outros ainda já atuavam em conjuntos com diferentes formações como sopros, grupos de percussão, trios com baixo, guitarra e bateria, dentre outras.

Esses traços heterogêneos na formação sonoro-musical formal ou informal do grupo foi o ponto de partida para o desafio desta etapa, sem se preocupar em transmitir conhecimentos musicais específicos, mas possibilitar o acesso a um conjunto de princípios e atitudes, a partir do fenômeno sonoro que pudesse ser transferido a novas situações quando necessário. Assim esta atividade estava alicerçada no pensamento/ação de vários educadores, entre eles, Conrado Silva. A Oficina de Música “através da manipulação, individual ou em equipe, de objetos sonoros, descobertos ou inventados pelos próprios indivíduos, leva ao desenvolvimento da capacidade criativa existente em todos nós, e assim ao

autoconhecimento” (1983:14).

Valorizando a contribuição dos participantes, nossos objetivos estavam focados no fazer musical em grupo com vistas à ampliação gradativa das habilidades de execução e improvisação e no desenvolvimento da imaginação musical.

Iniciando esta etapa, vários instrumentos e objetos trazidos foram espalhados no nosso espaço de encontro: tambores, caxixis, chocalhos, kalimbas, diapasão cromático, frigideira, diferentes sacos plásticos e papéis, uma pequena “bomba” plástica para pulverizar líquidos, tubos flexíveis de plásticos PVC, moedas, pedras, apitos, sinos, escaleta, flauta doce (soprano e contralto), tamborim, pandeiros, pau de chuva, um pequeno objeto com base de madeira com tubos de metal que ressoavam três alturas diferentes, sandálias, tamancos, pequenos guizos, garrafas e copos de plástico e vidro, uma pequena tigela de metal de origem tibetana, agogôs, um pequeno tambor de cerâmica de origem turca etc., dão a ideia da rica diversidade de sonoridades.

Os objetos misturados aos instrumentos causaram uma grande surpresa sobretudo aos alunos de música por não imaginar ser possível fazer música, com papel, tubos, tamancos, pedras, moedas, folhas secas.... Assim sugeri que cada participante escolhesse um instrumento ou objeto e, sentados em círculo, explorassem as possibilidades sonoras e timbrísticas de tirar sons, percutindo, arranhando, agitando, girando, soprando, friccionando, amassando... Depois da exploração individual, todos mostraram suas descobertas e experimentos, manuseando os instrumentos e objetos que algumas vezes trocávamos, realizando a mesma dinâmica. Importa ressaltar que nesta vivência valorizávamos mais a criatividade da exploração dos instrumentos/objetos do que a habilidade em saber tocá-los. Assim, p.ex., incentivávamos os percussionistas do grupo a extrair outros sons diferentes dos instrumentos que dominavam e habitualmente tocavam, bem como a explorar instrumentos melódicos e outros objetos.

Notamos que todos se surpreenderam, ficando interessados nas possibilidades inventivas desta atividade. Um dos resultados mais notáveis foi que os alunos de Teatro sentiram-se mais livres e com menos autocensura do que os de música, para explorar e extrair diferentes sonoridades... brincar... experienciar. Observamos que a maioria dos alunos da Música, no início, percebeu-se ainda atada a atitudes e padrões pré-estabelecidos, conforme depoimento, testemunhando um começo mais habitual, ao tocar melodias e ritmos já conhecidos antes de explorar as possibilidades timbrísticas no manuseio dos instrumentos/objetos. Mas ao serem incentivados a desconstruir o que já conheciam, foram buscando outras sonoridades, manejando seus instrumentos de maneira mais livre e criativa, valorizando os sons tirados de objetos, transformando-os em objetos sonoros.

Eis um relato de uma das participantes:

Eu lembro de ver um monte de objetos no chão, que a Prof.^a Consiglia chamava de instrumentos (canos pvc, plástico), era tanta coisa... na primeira vez que eu vi aqueles objetos, minha cabeça quadrada não os visualizava como instrumentos musicais. E lembro do quão estranha foram as primeiras experiências, porque eu nunca tinha trabalho música de forma tão natural, tão livre, e o livre às vezes é assustador. Não fazia ideia de onde aquelas experiências iriam me levar, mas me deixei levar, talvez numa tentativa desesperada de descobrir algo novo que tocasse musicalmente, ou pela simples curiosidade do que era aquilo tudo.

A primeira vez que utilizei aqueles objetos como instrumentos totalmente possíveis de música. Foi estranho e foi divertido, me senti criança de novo, como quando nós saímos pela rua batendo em tudo que é coisa pelo simples motivo de tirar som. Como quando a gente pega a panela da mãe pra cantar uma musiquinha. Tudo era possível, desde o meu corpo, um arranhão com unha em cima de uma superfície, ou o som do silêncio. Eu adorava o som da *kalimba*, que saudade do som que aquilo fazia! Era complexo e simples ao mesmo tempo. (Jéssica Poliana, intérprete/investigadora, aluna da Música)

O entusiasmo da exploração sonora foi tomando corpo e conta do grupo... o clima da experimentação tinha vingado, ensaiando algo coletivo. Todos, em intensa prontidão, faziam suas interferências sonoras, silenciavam... dialogavam... escutavam... se surpreendiam... se mostravam abertos para o som do outro, em pouco tempo construía uma performance coletiva desencadeando algo novo, um novo patamar de percepção e interpretação. Vivenciamos a ocorrência de um evento similar ao descrito por Nachmanovitch sobre uma improvisação coletiva. “Um abre a mente do outro [...] . Uma misteriosa comunicação flui de um para o outro com maior rapidez do que qualquer sinal que pudéssemos passar através do olhar ou do som” (1993:91). A poética partilhada produz um novo ente estético. Conforme já analisamos, tal vivência faz emergir um amálgama sonoro que não representa a mera soma de estilos singulares, mas uma síntese própria distinta das contribuições individuais.

Seguindo o princípio da avaliação permanente da pesquisa-ação, a despeito de ser um primeiro contato com essa experiência, os participantes foram incentivados a analisar este momento. Notamos nesta reflexão coletiva que a atividade colaborou para o desenvolvimento de suas sensibilidades estético-sonoro-musicais, ao se desfazerem das amarras de saber tocar ou não um instrumento e criar possibilidades de diálogos sonoro-musicais a partir da sensibilidade, da escuta, do inusitado de cada timbre manipulado de uma maneira não usual, das ricas descobertas de um universo de sons, da possibilidade de extrair sons de objetos convencionalmente não musicais, do prazer de fazer música em conjunto etc, como podemos observar em alguns relatos dos participantes:

O grupo de pesquisa, formado pela professora Consiglia Latorre com estudantes de música, teatro e cinema, gerou uma mistura de linguagens e novas possibilidades de encontrar diferentes sonoridades. Assim, investigamos a musicalidade da nossa fala, do nosso corpo, na manipulação de elementos sonoros, mas principalmente este contato se dava com o outro. As relações com os componentes deste grupo implicaram uma descoberta de si mesmo e não só a tentativa de investigar a sonoridade. Estávamos ali, nos descobrindo e descobrindo o outro.

A fala, a palavra, a poesia, os sussurros e até o silêncio eram elementos fundamentais, tratado como componente na música. A palavra não era só a palavra, tudo virava música. Um ponto importante desse exercício que fizemos de composição sonora foi a condução na nossa respiração na execução da partitura sonora. Tínhamos nossas anotações e sequências (pré)definidas, pensando em cada momento, em cada ruído, em como esse som seria produzido, mas foi na respiração que criávamos o ambiente de harmonização. Nossa respiração tinha que estar em sintonia para a execução da partitura sonora se tornar mais orgânica.

O processo de criação coletiva, antecedeu a todo o processo diário que trabalhávamos: corpo, voz, instrumentos e contato de relação com os intérpretes. Para mim, todos os dias estávamos descobrindo uma brincadeira nova, um olhar novo, um cheiro, uma musicalidade coletiva. (Flavia Cavalcante, intérprete/investigadora, aluna do Teatro)

Hoje após o segundo encontro em que trabalhamos a exploração de sons, como aluno de música sinto-me “quadrado” e “preso” a padrões. Depois que descobrimos o que é o fazer musical a partir de qualquer instrumentos, corpo, voz objeto, aumentou as possibilidades do trabalho com música. (Jonatas Souza, intérprete/investigador, aluno da Música)

Transformar a música em visual, em desenho, formas e cores tem sido enriquecedor. Dada a nossa condição humana que deixa um sentido tão dependente do outro, levar ao papel os desenhos que imaginamos, faz virar som as formas rabiscadas quase por acaso. Feito isso, investigar as possibilidades que aparecem, tanto pelo som da voz quanto pelo instrumento instiga o olhar e o ouvido musical, abre caminhos sinestésicos. Tem sido rico, doce e prazeroso, criar sons e transcrevê-los nos faz compositores e isso reflete na percepção e crescimento artístico e pessoal. (Carol Veras, intérprete/investigadora, aluna do Teatro)

Os encontros com o manuseio dos instrumentos e objetos possibilitam um envolvimento corporal, vocal, na construção das células artísticas. Os sons aguçam muitas possibilidades adormecidas em mim. No momento que você tem que produzir o som, deve estar atento para o que o outro propõe. É interessante perceber o nascimento de uma cena a partir das proposições sonoras, por exemplo os ostinatos rítmicos e melódicos. (Aristides Oliveira, intérprete/investigador, aluno do Teatro)

O teor analítico destas reflexões converge continuamente para as abordagens metodológicas das Oficinas de Música conforme explicita Fernandes ao apontar para a sua eficácia como “meio de desenvolvimento da capacidade de discernimento e análise, tendo em vista que o aluno não é posto para repetir modelos. Ele é colocado na posição de explorador, de criador, e em atividade mental constante, explorando, criando, estruturando e analisando (2000:113).

Continuando o fluxo inventivo, formamos três grupos que estabeleceram autonomamente seus critérios para a escolha de cada conjunto de instrumentos e objetos a serem utilizados na criação. O grupo 1 escolheu um conjunto de teor melódico, com alturas definidas: kalimbas, escaleta, diapasão cromático, o pequeno instrumento com três tubos de metal e a tigela tibetana; os grupos 2 e 3 preferiram conjuntos de natureza percussiva e ruídista, não necessariamente com alturas definidas, com timbres contrastantes, como metal,

madeira, plástico, couro etc. Assim, o grupo 2 escolheu frigideira, tamborim, pandeiros, copos e garrafas plásticas, agogôs, castanholas e o pequeno tambor de origem turca. O grupo 3 escolheu alguns tambores, caxixis, tubos ondulados de plásticos PVC, pedras, moedas, pau de chuva, uma pequena bomba de plástico de pulverizar líquidos, ganzás, chocalhos e pequeno fios trançados com guizos.

Decidimos em conjunto que cada composição deveria ser grafada numa partitura. A decisão de se partir do som para o grafismo/notação ou vice-versa ficava a critério de cada grupo. O universo de sons percebido, ao manipular seus conjuntos de instrumentos/objetos com características específicas, seria o referencial para a criação das composições.

Durante o processo das criações sonoro-musicais, minhas intervenções ocorriam apenas quando solicitada, e tal procedimento visava ao exercício da autonomia dos grupos, postura que aprendi e vivenciei nas minhas práticas com Koellreutter, Conrado Silva, Marisa Fonterrada e Chefa Alonso.

Notamos que a troca de saberes, a confiança e respeito mútuo construídos nos laboratórios, a ludicidade, a curiosidade, a disponibilidade em experimentar, a escuta do diferente, abertura para o outro, princípios construídos nos laboratórios, estavam bem presentes nas dinâmicas de criação de cada grupo.

O grupo 1 formado por três alunos da música, Claudio, Jonatas e Jéssica, contou ainda com a participação da professora Juliana Rangel, do curso de Teatro. A criação da peça, na descrição dos participantes, nasceu da exploração das possibilidades sonoras que cada um expressava com o instrumento escolhido. Notamos que foram escolhidos apenas instrumentos com alturas definidas de caráter mais



Figura 5 Grupo 1 criação sonoro-musical

harmônico-melódico. Revelado um repertório de possibilidades sonoras, cada um criou uma célula rítmico-melódica configurando o recurso do ostinato e improvisando sequências variadas. Grafaram individualmente ou em conjunto seus padrões, deixando-se inspirar pelas possibilidades de seus instrumentos.

Após este primeiro momento, eles começaram a pesquisar como elaborar e ordenar estes padrões para estabelecer um discurso sonoro-musical. Escolheram o uso do ostinato rítmico-melódico, com métrica regular, para nortear a sequência de entrada do padrão de cada instrumento. O primeiro foi uma batida de duração longa e de altura médio-aguda percutida na tigela tibetana, com um grafismo representado por uma linha contínua. Comentaram que o tom fundamental e os harmônicos deste instrumento, ressoados num *continuum*, os lançavam numa atmosfera etérea que os agradava e os transportava para um imaginário onírico de sinos reverberantes, lembranças de outros sons ...

A segunda sonoridade/célula foi uma sequência realizada de forma ascendente/descendente tocada numa das *kalimbas*, cujo aspecto rítmico subdividia a duração da pulsação regular estabelecida inicialmente, sendo grafada por pontos e linhas conforme soavam. A terceira sonoridade/célula foi realizada num objeto de madeira com três pequenos tubos metálicos de diferentes tamanhos, com alturas muito agudas. Seu padrão melódico-rítmico era obtido por uma batida percutida num mesmo tubo e repetida duas vezes numa curta duração somando e entretecendo seus harmônicos prolongando assim o efeito de sua trama sonora. Na terceira vez, o padrão desenhou uma melodia ascendente reverberada por três batidas sucessivas em alturas diferentes, representada por pequenas linhas mais curtas superpostas umas às outras sugerindo o diminuendo da intensidade natural da vibração, com espessura mais fina do que a do grafismo do som da tigela tibetana, pois ficou convencionado que este último, por ser mais grave, deveria ter uma linha contínua mais larga.

O quarto padrão rítmico-melódico superposto a esta textura sonora foi realizado por uma segunda *kalimba*. O intérprete iniciava o decurso sonoro-musical com dois tons simultâneos da região média, seguidos de outros dois tons simultâneos da região grave. A narrativa prosseguia estabelecendo um padrão alternado ora tons médios-graves-médios, ora graves-médios-graves. A grafia foi representada pelo desenho de um ponto seguido por uma linha descendente-ascendente-descendente, invertendo para um ponto seguido de uma linha ascendente-descendente-ascendente, e assim sucessivamente. Importante ressaltar que o ponto representava o momento de ataque dos tons, e a linha o movimento do decurso.

Segue um pequeno diálogo entre os participantes:

Claudio: - *vamos deixar cada instrumento completar dois tempos ou melhor dois ciclos para o próximo entrar?*

Juliana: - *dois ciclos são duas batidas?* [referindo-se à batida percutida no instrumento base da textura da tigela tibetana].

Claudio: - *sim.*

[Todos neste momento buscam compreender a dimensão temporal do ciclo de cada padrão]

Claudio: - *é proibido demarcar a contagem com barra de compasso?*

Consiglia: - *absolutamente! Não é proibido, mas vocês podem experimentar grafar de um maneira diferente da tradicional.*

Jonatas: - *acho que não precisa ter contagem grafada, precisa ter uma representação destas durações .*

Esta atividade desvelou mais uma importante etapa para o grupo, à medida que seus participantes se conscientizaram das possibilidades de diferentes formas de notação do parâmetro duração, dando assim mais um passo na questão da criatividade, pois começaram a se desvincular dos padrões pré-estabelecidos de organização de sons. Ademais, obtiveram um significativo ganho nos domínios cognitivo e perceptivo, essenciais para a educação sonoro-musical contemporânea.

A quinta sonoridade/célula da textura sonora em construção foram *clusters* formados por cinco sons emitidos na escaleta, em sentido ascendente. Tal escolha demonstrou que o *cluster* já era algo familiar às suas escutas, configurando a ampliação do seu universo sonoro-musical. Juliana então, propôs “introduzir uma música no momento do ápice da densidade da textura da criação sonora.”⁸⁹

Segue outro pequeno diálogo...

Indagam alguns: - *música?!*

Juliana: - *sons que pairassem por cima desta atmosfera, deste ambiente sonoro, que levassem para uma música, que do caos fosse para um imaginário... Poderia ficar bonito, não é? E aí voltava para o som da percussão na tigela tibetana...*

Claudio : - *poderia ser a melodia de Mulher Rendeira!*

Juliana: *isso!* [dirigindo-se a Jonatas] *você pode improvisar uma melodia* [canta um trecho de Mulher Rendeira]

Claudio: *tocando bem espaçado a melodia...* [cantarola sustentando cada sílaba da melodia com maior duração que a original]

Jonatas: *se eu vou tocar esta melodia, então tenho que representar tradicionalmente!?*

⁸⁹ Segundo Koellreutter densidade é medida pela ocorrência de “maior ou menor concentração de elementos sonoros (frequência e quantidade) num determinado lapso de tempo” (cf. Brito, 2001:120)

Assim, ao organizar os desenhos dos sons, eles escolheram ordenar as ocorrências sonoras buscando representar sua densidade e rarefação: a entrada de cada som era grafada verticalmente, no sentido ascendente, e a leitura obedecendo o fluxo/contra-fluxo esquerda/direita/esquerda, configurando uma pirâmide de sons, em cujo ápice encontrava-se uma pequena pauta em escrita tradicional da canção *Mulher Rendeira*. Os outros grupos, ao entrarem em contato com esta partitura, ressaltaram a qualidade inventiva de seus criadores ao conseguir organizar sua representação num híbrido de notação tradicional com grafismo contemporâneo. Mais uma descoberta ...

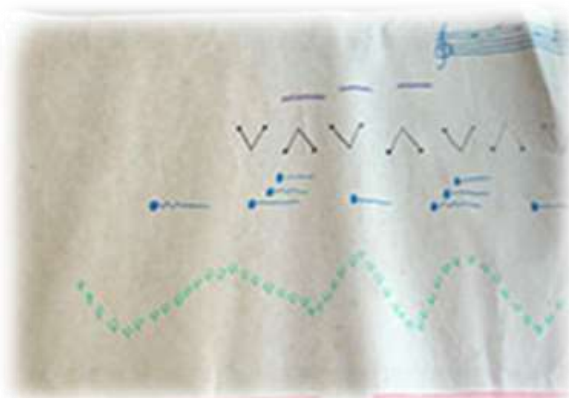


Figura 6 Partitura gráfica elaborada pelo Grupo 1



Figura 8 Grupo 1 ensaio da criação sonora

Importa ressaltar a inesperada provocação de uma pequena intervenção poética que alterou relações intervalares da melodia original de *Mulher Rendeira*, alternadas com clusters, causando um estranhamento na sua escuta. O resultado melódico tangenciava, de uma forma sutil, o sentido musical

hipotético assinalado por Koellreutter,

conforme a análise do capítulo I, quando faz referências a ocorrências inusitadas. Para ele o sentido hipotético é o mais rico em possibilidades criativas pois desconhecemos o que poderá vir. Trata-se de uma atribuição prévia a um estímulo musical quando a sequência do decurso ainda nos é totalmente desconhecida.



Figura 7 Partituras gráficas e alguns pequenos instrumentos de percussão do grupo de pesquisa Poéticas e Estéticas das Artes

Vejamos um relato de Jonatas Souza, intérprete/investigador aluno da Música, sobre este processo de criação, bem como as possibilidades de multiplicação em suas futuras práticas docentes:

Lembro que a base de todo o processo de criação/composição foram os ostinatos, criados a partir do timbre e das possibilidades rítmicas e melódicas de cada instrumento musical. É interessante ver os vídeos (um tempo da realização) e observar como os diálogos aconteciam, e como a composição ia tomando forma. Engraçado perceber a maneira como nos comunicávamos, sem regras, por muitas vezes nem o nome dos instrumentos sabíamos falar. Quanto à grafia da composição, estávamos vivenciando algo novo, eu nunca tinha trabalhado com aqueles sons, e muito menos tentado representá-los graficamente; para isso colocamos em prática as vivências coletivas que tivemos com o grupo de pesquisa sobre aspectos referentes à grafia dos sons, tendo como base parâmetros do som. Dessa forma tentamos escrever nossa composição/criação em um plano (cartolina), onde a leitura seria realizada inicialmente da maneira convencional (esquerda – direita), mas ao final do processo decidimos que a leitura seria realizada de uma forma não convencional (esquerda – esquerda), a duração era representada a partir do tamanho da imagem (reta, onda, ponto), para diferenciamos os timbres, nos apoiamos nas cores da grafia. Ao final do processo tivemos a ideia de adicionarmos uma melodia na composição, o “clímax” da peça. Escolhemos a melodia da música *Mulher Rendeira*, que foi grafada na forma tradicional. Antes de grafar sempre nos perguntávamos: Como vamos representar esse som? O resultado final da criação foi muito satisfatório, consegui (depois de uma certa resistência) entender, conhecer e grafar “novos sons”, uma experiência que me servirá para toda a vida como músico e principalmente na atuação como professor de música.

O grupo 2 escolheu instrumentos e objetos com outros timbres e possibilidades sonoras, diferentes do grupo anterior, como pandeiros de vários tamanhos, tamborim, agogôs, frigideira, um pequeno tambor turco de cerâmica e pele, castanholas e diferentes baquetas. Era formado por seis integrantes, três alunos do teatro, Nelson, Aristides e Samya, e três da



Figura 9 Grupo 2 criação sonora e elaboração da partitura gráfica

música, Rafael, André e Heber. Conforme seus relatos, começaram a sua pesquisa como o grupo anterior, explorando individualmente as possibilidades de extrair sons desses instrumentos e objetos (percutindo em diferentes locais com baqueta de madeira e de plástico, com os dedos, com as mãos espalmadas, etc). Como a maioria dos instrumentos escolhidos eram tradicionalmente identificados como percussivos, eles perceberam, p.ex., que se arranhassem ou deslizassem os dedos pela superfície e laterais, descobririam timbres contrastantes e/ou equivalentes ... novas texturas, granuladas, rugosas, lisas ... experimentando diferentes durações, intensidades ...

Desta exploração partiram para a improvisação, que tinha como orientação, trabalhar com contrastes e aproximações a partir de diálogos sonoro-musicais, observando os parâmetros básicos, como intensidade, altura, duração e timbre. O objetivo desta improvisação era proporcionar a ampliação da percepção e relação destes parâmetros com a manipulação sonora daqueles instrumentos/objetos, bem como proporcionar a comunicação, a concentração e a superação de bloqueios que são, via de regra, traduzidos em limitações e/ou estereótipos e “vícios” musicais.

A vivência da improvisação foi bastante envolvente com ricas descobertas, p.ex. em relação ao parâmetro altura: “como reconhecê-lo em instrumentos de percussão que numa primeira escuta não apresenta uma altura definida?” foi uma das indagações dos participantes. O que na prática foi respondido ao reconhecerem as diferentes sonoridades extraídas destes instrumentos, começando assim a perceber uma gama de variações de altura. Esta vivência nos fez recorrer aos conceitos já pesquisados de tom, ruído e mescla, segundo Koellreutter, e a um só tempo, nos remeteu ao pensamento de educadora musical argentina Violeta de Gainza, que expõe a importância da improvisação como recurso didático. pois esta pode promover processos perceptivos “centrados na absorção de materiais, sensações, ideias e conceitos”. Este desenvolvimento da percepção podemos observar no relato de uma intérprete/investigadora, Samya de Lavor, aluna do Teatro.

Primeiramente preciso dizer que estou muito feliz com o que venho experimentando com esse grupo. Sempre tive contato com músicos e sempre gostei de música, porém tocar algum instrumento e até mesmo cantar me parecia inacessível. Continuo sem tocar nada de maneira tradicional, mas a minha compreensão em música, o meu ouvir está mais apurado. Disso eu tenho certeza! Percebo as diversas sonoridades ao redor e assim procuro me encaixar gerando algo bem interessante. Os desenhos do som também me ajudam a apurar essas qualidades sonoras. E como no teatro, além de perceber/tocar/“tirar um som”, é interessante ouvir o que eu faço se relaciona com o outro, e como isso se une e se transforma em outra coisa. São as relações com o outro e com o instrumento, seja ele voz, corpo ou musical. Ter liberdade de lidar e experimentar as possibilidades são extremamente instigantes. Hoje eu uso muito o verbo “ouvir”, antes o “ver” era mais frequente. Por enquanto é isso, algumas coisas precisam ser “decantadas”, ficar mais “assentadas”



Figura 10 exploração de timbres e articulações nos instrumentos e objetos grupo 2

Após a improvisação, o grupo construiu uma narrativa sonoro-musical, como chamaram sua composição, ordenando timbres e texturas pesquisados. Decidiram organizar o sentido da partitura como na leitura ocidental da esquerda para direita. Um participante começou a sequência com um pequeno solo sem metro e repetição. Com uma das mãos suspendendo uma frigideira de ágata e com a outra esfregando e realizando círculos em seu fundo, produzia um prolongado som áspero, e após um tempo não determinado, raspou com maior intensidade a palma da mão, fazendo acentuações curtas. Em seguida percutiu suavemente com as pontas dos dedos, acelerando/desacelerando.

Outros dois participantes, tocando diferentes agogôs (metal e casca de coco) interagem ametricamente com a percussão da frigideira, crescendo/diminuendo em intensidade, até restar apenas o som do agogô de metal que passa a marcar uma pulsação regular e lenta. Criou-se um ostinato com caráter métrico, à medida que entravam outros instrumentos com uma gama variada de timbres: pandeiros de diferentes tamanhos tocados de modos variados (com uma castanhola percutindo na sua parte central; com uma baqueta de madeira de extremidade almofadada percutindo na sua borda; ou ainda com a mão espalmada, etc), uma castanhola percutindo na pele do pequeno tambor turco. Este ostinato rítmico/métrico foi se metamorfoseando numa textura em distintas rugosidades e granulagens, produzidas pelo arranhar das unhas, das pontas dos dedos e das baquetas nas superfícies daqueles instrumentos, em diferentes dinâmicas agora de caráter não-métrico. Desembocam no silêncio...

Elaboraram um tecido sonoro entretecido com diferentes materiais e maneiras de tocar, grafados por cada participante compondo uma partitura sonora e plasticamente rica. Interessa-nos observar que organizaram a partitura final a partir dos desenhos de cada um, apresentando uma noção do espaço gráfico com harmoniosa proporção dos grafismos e cores, bem como desenvolvendo a sensibilidade para as formas sonoras, plásticas ... multiplicidade de sentidos ... ampliação da escuta ... espacialização sonora ... corpo sonoro ... como atestamos neste outro relato de Samya de Lavor.

Pensar em composição utilizando instrumentos tradicionais e objetos que emitiam sons interessantes possibilitou primeiramente um entendimento sonoro do conjunto, já que cada participante emitia um som com o seu instrumento e existia um desejo de transformar aquilo em algo coerente. Outro ponto importante foi a investigação com o objeto escolhido buscando nele as múltiplas sonoridades. Organizar a execução da música também foi algo interessante, escolhemos a ordem de entrada, a duração de cada som, as pausas, intensidade, volume, a velocidade. E de modo que todos entendessem o que estava acordado, escrevemos, ao nosso modo, uma partitura. Criamos códigos próprios e comuns que nos auxiliassem na execução e cumprimos com o acordado.

Desde esse momento, a palavra escuta reverberou muito forte na minha experiência com esse grupo. Percebi que estava diante de um processo que me mostrava ser possível abrir espaço para a musicalidade que existia em mim, naquele grupo, naquele ambiente. Algo tão refinado que não dizia respeito apenas ao ouvido, mas pedia uma atenção global, de todo o corpo, como se para ouvir fosse necessário recrutar todo o meu ser. Esse movimento não foi apenas passivo, pois perceber essas sonoridades me fazia interferir nas mesmas e por isso conseguíamos avançar nas composições coletivas.

Sem esforço, apreendi diversos conceitos musicais e tornei minha escuta mais atenta, pra tudo. Essa experiência me inquietou profundamente e ainda reverbera, seja na composição de um personagem através da voz falada (que ganhou outra dimensão já que a voz e a respiração também são instrumentos, como também a investigação da sonoridade da cena através dos adereços, cenário, objetos de cena etc.), ou nas outras oportunidades que fui buscar com canto ou instrumentos pós grupo de estudo. Vivência marcante que pulsa pela grandeza desse universo do som e do silêncio.

O grupo 3 formado por dois alunos da Música, Bruno e Gabriel, e duas alunas do Teatro, Carol e Flavia, que traziam experiências distintas do universo sonoro-musical. Bruno era baterista e percussionista, Flavia tocava num grupo de percussão, Gabriel cursava o quarto semestre de



Figura 11 Grupo 3 criação sonoro-musical

Licenciatura em Música e Carol sem experiência em práticas musicais mas com extrema sensibilidade, priorizava sua participação no grupo de pesquisa. Eis um belo trecho do seu testemunho: “há algo na música que eu não saberia descrever tecnicamente, mas que sensorialmente mexe e me faz querer a cada instante estar mais perto dela para que ela possa dar cor e entendimento aos meus dias.”

Começam a exploração sonora dos instrumentos/objetos escolhidos: tambores de diferentes tamanhos, tubos de PVC flexíveis, pedras, moedas, pau de chuva, uma pequena bomba de plástico (usada para pulverizar diferentes líquidos), chocalhos, caxixis, ganzá, tecido com guizos pendurados, afoxé, e um objeto sonoro feito de plástico e papel preenchido



Figura 12 exploração sonora de objetos

com pequenas missangas (criação da educadora musical Edmiriam Villaça) Conhecer ... reconhecer ... experimentar maneiras diferentes de manusear o mesmo instrumento/objeto ... considerar todo som como som musical ... foram as primeiras descobertas que relataram.

Nesta exploração sonora os participantes experimentaram uma célula rítmica básica do “maracatu cearense”,⁹⁰ recorte do seu imaginário cênico-sonoro conforme mencionaram, para criar uma textura. Sua característica mais flagrante é o andamento bem lento (distinto do maracatu pernambucano), cuja marcação em compasso solene quase marcial, repete um padrão sem alterações de velocidade ou variações rítmicas.

Partiram para a ação de recriar essa matriz, explorando diferentes matizes, timbres, gestos e instrumentos/objetos não usuais no maracatu cearense. Foi bastante estimulante para nós, observa a participante Carol, a aluna sem experiência prévia em prática musical, que no início da pesquisa apresentava-se bastante insegura para manter uma pulsação regular. Ela passou a experimentar várias possibilidades rítmicas manuseando a bomba plástica de injetar líquidos. Incentivada pelos colegas se apropriou deste novo objeto sonoro para executar a célula rítmica proposta com a precisão necessária. Mais um ganho a celebrar: a superação e a confiança para ousar, criar e recriar ...

O grupo **3**, após este fecundo momento de descobertas individuais, seguindo as mesmas dinâmicas anteriores, iniciou uma composição coletiva: criou uma paisagem sonora constituída de impressões de ondas do mar, chuva e vento, pelo uso de instrumentos/objetos como caxixis, ganzás, sacos plásticos, chocalhos, tecido com guizos pendurados, afoxé e o objeto sonoro de plástico/papel com pequenas missangas, resultando em texturas ásperas, granuladas e arenosas. Além do manuseio destes instrumentos/objetos para construir impressões sonoras do mar e da chuva, o vento resultou da escuta dos harmônicos do sopro emitido no tubo flexível de PVC enrolado em algumas voltas.

Após o decurso desta paisagem sonora, percebemos o acréscimo ao som contínuo dos movimentos ondulados do mar, um ostinato rítmico com pulsação métrica regular, executado com ganzás e caxixis, que aos poucos foi desacelerado até ingressar no silêncio. Silêncio expressivo ... silêncio ativo ...

⁹⁰ O Maracatu é a mais tradicional dança dramática de origem afro-descendente presente na cultura do povo cearense, configurando um cortejo formado por baliza, porta-estandarte, índios brasileiros e nativos africanos, negras e baianas, negra da calunga, negra do incenso, balaieiro, casal de pretos velhos, pajens, tiradores de loas e batuqueiros, em reverência a uma rainha negra e sua corte real. No Ceará, o povo caboclo usa uma mistura de fuligem, talco, óleo infantil e vaselina em pasta para tingir o rosto de negro.

V. www.nacaofortaleza.com/bra/marace.htm

Desta sequência irrompeu uma célula rítmica do maracatu cearense executada na bomba plástica de injetar líquidos, seguida pelo ganzá, afoxé, caxixis e chocalhos que foi logo desfeita para o retorno da paisagem sonora das ondas do mar, da chuva e do vento, agora acrescida de fortes raios expressados por ataques e acentuações em diferentes intensidades com caxixis e afoxés, que novamente se transformou naquela célula rítmica, acelerando a velocidade até ser desfeita abruptamente.



Figura 13 Criação sonoro-musical Grupo 3

O expressivo relato que segue foi feito após o intérprete/investigador Bruno Barros, aluno da Música, ter revisto o vídeo da construção e performance da composição deste grupo, contendo um rico testemunho da percepção da vivência de paisagem sonora construída a partir de temporalidade não-métrica em

confronto com a vivência de tempos métricos nitidamente marcados por

práticas musicais do seu cotidiano, a exemplo do maracatu cearense.

Ao assistir os primeiros vídeos, principalmente os que apresentam o nosso processo de composição, observei o quanto eu ainda estava preso às “marcações convencionais de tempo” como se houvesse um metrônomo pulsando no meu corpo. Sem perceber, todas as figuras rítmicas que criei na realidade são reproduções de tudo o que já ouvi e toquei, chego a tocar a célula rítmica do maracatu, com instrumentos e timbres diferentes mas ainda assim era o maracatu. Senti que em alguns momentos contrastei com a paisagem sonora que estava sendo formada pelo grupo. Com isso, constatei o quanto é difícil se libertar de nossas referências musicais e criar algo realmente livre puro. A experiência de aplicar uma nova notação gráfica foi muito especial. Transformar sons inusitados em grafia foi um grande desafio, que aos poucos fomos superando. Ver que cada composição será interpretada de diversas formas torna essa prática ainda mais instigante e rica. O próprio compositor pode ter várias leituras. Achei o resultado de todas as composições extremamente ricas, com timbres e misturas inusitadas que juntas formaram uma grande paisagem sonora.

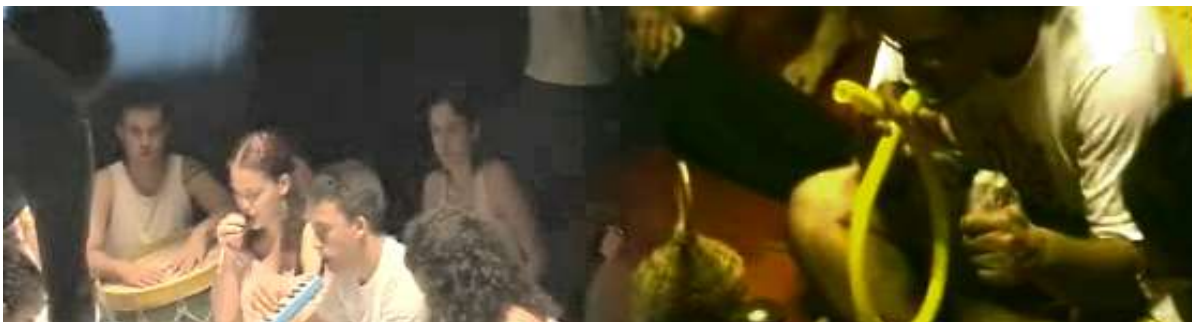


Figura 14 Apresentação das criações sonoro-musicais Grupo Poéticas e Estéticas das Artes

Outro expressivo relato de Gleiciane Oliveira, aluna de Música, declarando-se motivada inicialmente pela curiosidade, apresenta um testemunho vivo da profunda mudança de percepção e atitude em relação aos princípios, conteúdos e procedimentos criativos por ela incorporados a partir da sua participação no grupo de pesquisa, para serem vivenciados em suas futuras práticas como artista-educadora.

Inicialmente, ao entrar nesse processo de experiência de criação e composição sonora, me envolvi no experimento por curiosidade, não tinha noção de que vivências poderia ter e qual seria a ligação direta para com a música. Ao ver a proposta (no qual já era muito interessante, pois envolvia também estudantes de Teatro e Cinema), pude perceber uma amplitude no meu breve conhecimento musical, pois ainda estava no quarto semestre de faculdade. Lembro que ao ver vários instrumentos e materiais (que não são instrumentos musicais), e a proposta de criar uma música, com sequências de sons que saiam daqueles materiais diversos, me causou certa estranheza, não conseguia ver uma possibilidade de elaboração musical (creio que isso também se dá por conta da nossa educação, de acreditar que a música de fato é um aglomerado de notas que são feitas a partir do som de algum instrumento e que as notas musicais são aquelas que já estavam escritas). Finalmente, depois de algumas semanas, ao conseguir me situar no ambiente e na proposta musical, me permiti observar, vivenciar, experimentar e criar!!! Quando criamos uma música a partir de instrumentos e materiais totalmente diferentes dos que costumávamos ver ao compor, senti e percebi também o quão nossa visão musical é limitada, o quão a gente pode criar, vivenciar e experimentar música de diversas maneiras.

O processo de criação da música juntamente com o da notação foi de suma importância para todo o meu processo musical dentro da faculdade. Percebi que criar um som, ou uma sequência sonora com materiais não convencionais, me permitiu ter uma visão mais ampla e abriu também um “leque” de opções que me auxiliariam futuramente no processo didático de elaboração de aulas, como as de musicalização, por exemplo. A sensação ao criar uma música juntamente com sua notação é tão significativa ... sinto como se eu me apropriasse dela, como se fosse algo primitivo, instintivo, algo só meu, que criei e que através da notação, as pessoas poderão reproduzi-la, sem se preocupar com os padrões exigidos na música tonal que conhecemos. Todo esse processo vivenciado logo no quarto semestre de faculdade me ajudou bastante a compreender que a música é realmente AMPLA, ela ultrapassa barreiras, que nós somos música e que podemos criar sempre ...

Assim, nossos principais objetivos de educação sonoro-musical perseguidos nos processos inventivos experienciados nestes laboratórios de criação, conforme os relatos apresentados, buscavam: o desenvolvimento da noção de criação e elaboração de uma partitura gráfica; a exploração e apropriação das possibilidades timbrísticas, de duração e de dinâmica de variados instrumentos/objetos; a invenção de códigos para grafar tons, ruídos,

mesclas e silêncio desenvolvendo a prática de notação; a exploração do corpo sonoro; a superação do medo de criar e grafar seus próprios sons ou outros provenientes de diversas fontes; o desenvolvimento da prontidão e precisão na leitura e interpretação das partituras, bem como da disponibilidade da escuta do outro.

Enfim, em nossa avaliação estes relatos fazem ressoar o pensamento da educadora musical Maura Penna que, ao realçar os aspectos perceptivos e expressivos do processo criativo sonoro-musical, declara ser “importante que o aluno manipule criativamente elementos musicais, pois nessa atividade aplicará e revelará os conceitos formados, além de ter ocasião de reafirmá-los, aprimorá-los ou formar outros. A expressão é a utilização dos elementos apreendidos” (1991:52)

As construções até aqui analisadas referem-se a performances realizadas pelo grupo de pesquisa nos ateliers/laboratórios (performances internas) e que foram posteriormente apresentadas para o público (performances públicas). Estas sofreram acréscimos buscando sobretudo interações poético-estéticas com outras linguagens. Para isto convidamos alunos do Cinema/Audiovisual do ICA, sob a orientação da artista/docente Cristiana Parente, professora deste curso, e do artista multimídia Pedro Parente. Ao apresentarmos as criações sonoras dos grupos, levantamos ideias de como improvisar com imagens, a partir de sua captação em tempo real, para serem organicamente integradas àquelas criações. Para isto, os dois artistas nos mostraram o programa Corisco, de sua autoria, cujo foco, dentre outros, é a instalação digital interativa.⁹¹

Criamos assim, uma nova composição coesionada por vários elementos poético-estéticos, graças ao entrecimento das criações dos grupos 1,2 e 3 agora interpretadas como uma única peça com algumas variações e constituídas das seguintes etapas:

- inicia-se com a criação do grupo 2, seguida sem interrupção pela atuação do grupo 3 ;
- entra o grupo 1 para grafar sua composição em cena, enquanto os demais participantes posicionam-se em semicírculo ao redor deste grupo; no momento da grafia da composição do grupo 1 todos os participantes improvisam vocalmente, em temporalidades diversas, o poema concreto *Corsom* de poeta Augusto de Campos;⁹²
- terminada a grafia, o grupo 1 começa a interpretação de sua sessão, com o acréscimo de timbres de variados instrumentos de percussão tocados em ostinato pelos participantes dos outros grupos, alcançando uma maior densidade e múltiplas sonoridades em sua textura.

⁹¹ Ver site <http://www.animainfo.com.br/pedroparente/corisco.htm>

⁹² (Cf. Campos, 1979:103)

- configura-se um espaço cênico-sonoro-imagético concomitante ao decurso sonoro, a partir do desenho de luz e das imagens captadas dos participantes em cena e projetadas em tempo real. As imagens eram captadas por pequenas câmeras operadas pelos alunos de Cinema, acopladas ao programa Corisco, que tem como recurso interativo variadas possibilidades de composição imagética, como fragmentação, sobreposição, alteração de cores, luzes e sombras, entre outras. Esta composição era construída em tempo real a partir das escolhas feitas pelos alunos que gravavam estas imagens, num exercício de improvisação.

Antes de passarmos para a síntese de aspectos fundamentais desta criação cênico-sonoro-imagética com suas ressonâncias, não poderíamos deixar de transcrever o belo relato analítico de Jonatas Souza, intérprete/investigador, apropriado pela nossa avaliação, graças à expressão sincera de suas apreciações, exemplo de testemunho que realimenta de forma sólida a crença dos educadores que, mediante suas práticas artístico-pedagógicas, buscam a formação de jovens autônomos, confiantes, criativos e solidários.

Acredito que o ápice dos laboratórios de criação foi a apresentação final, estávamos integrados, sem entraves ou preconceitos. A intervenção dos alunos do Cinema valorizou a ideia de “releitura”, “quebra”, a distorção das imagens apoiava as criações e vice-versa. Na apresentação da última composição (grupo em que eu participava) criamos uma “atmosfera” de sons envolventes, uma bela paisagem sonora que cresceu na medida em que todos os participantes do grupo de pesquisa criavam ostinatos a partir da composição. A melodia da música “*Mulher Rendeira*” em diferentes modos, reforçou a saída do que é “padrão”, “certo” ou “convencional”. A participação no grupo de pesquisa me levou a outros caminhos, experiências sonoras nunca antes vivenciadas, abri meu ouvido para o mundo. A exploração dos sons, da voz e dos sons no espaço, assim como o reconhecimento do corpo nesse processo, foram alguns aspectos que trabalhamos e vivenciamos durante os encontros do grupo. Percebo que após a participação no grupo eu me tornei um músico diferente, aberto a novas possibilidades, sem preconceito e medo de experimentar.

A composição final traduziu concretamente o encontro de linguagens almejado, cujo suporte tecnológico do programa Corisco mediou elementos estruturais provindos de diferentes poéticas, visando criar instâncias de interatividade, mediante procedimentos interdisciplinares, bem como propiciar um espaço de experimentação e improvisação entre participantes de diversos saberes artísticos. Foi um processo criativo aberto, um tema partilhado, uma “(con)vivência”. A multiplicidade de instrumentos/objetos sonoros, aliada ao suporte eletrônico das imagens em suas múltiplas variações, criou um ambiente ideal para uma composição coletiva. A criação cênico-sonoro-imagética atingiu um patamar para além da simples soma de performances singulares, configurando um gesto coletivo. Conforme já analisamos a partir de Nachmanovitch e Chefa Alonso, a energia de cada gesto como fenômeno de expressão individual interferiu e contagiou os demais.

A composição compartilhada reverberou em nosso pensamento: *quando um mais um é mais de dois* (vídeo performance –link anexo 1).



Figura 15 Apresentação dos Jogos Sonoro- imagéticos , grupo Poéticas e Estéticas das Artes

3.2 Segunda fase (2011): estágio doutoral (doutorado sanduíche) em Portugal

Este estágio realizado no Centro de Estudos de Sociologia e Estética Musical (CESEM), na Universidade Nova de Lisboa (UNL), como bolsista CAPES, representou uma oportunidade ímpar de trocar práticas e saberes produzidos no percurso de minha formação artístico-acadêmica. Destaco a co-orientação da Professora Doutora Maria João Serrão, investigadora do CESEM, referência na Europa como intérprete e pedagoga na área da voz, cuja colaboração foi de grande relevância para aprofundar o estudo e a pesquisa da poética da vocalidade em vários contextos de educação musical e performance cênico-musical, tema central desta etapa do doutorado. A leitura de *Entre o teatro e a música*, sua tese de doutorado sobre a obra da compositora portuguesa Constança Capdeville, analisando distintos procedimentos composicionais – teatro musical, música para o teatro e espetáculos cênico-musicais – forneceu-me importantes subsídios referentes à temática da tese (cf. Serrão, 2006).

A convite da profa. Serrão, estagiei como observadora do 6º Festival *Voyages du Geste*,⁹³ sob sua coordenação, na cidade de Montemor-o-Novo, Portugal. Uma expressiva experiência foi sua oficina “Voz encenada”, trabalhando com grande liberdade de expressão e

⁹³ *Voyages du Geste* n.º 6, Encontro Internacional de Formação e de Criação em Artes da Cena: evento criado em 2000, sediada na Provence, França, possui parcerias na Bélgica, Itália, Palestina, Líbano e Portugal. Consiste num estágio de formação teatral transdisciplinar, ministrado por formadores de vários países, e dirigido a jovens estagiários em formação provenientes dos países parceiros, mediante encontros em regime de residência artístico-pedagógica. Cf. <http://www.e-cultura.pt/NoticiaDisplay.aspx?ID=3337#sthash.yaKBICkn.dpuf>

criação vocal. Com temas como improvisação/composição vocal, os participantes vivenciavam em suas criações, como a poética da voz - tom, ruído, mescla e silêncio, movimento e palavra como expressões estéticas - entretetece no corpo do ator, colocando-se no espaço cênico como um rico elemento.

Atuei também como investigadora do grupo de estudos e pesquisa *Voz atual - Teatro de Vozes*, coordenado pela profa. Serrão, cujo objetivo era propiciar um espaço de trocas teórico-práticas multidisciplinares no campo das artes performativas. Sua comunicação “Gesto/memória e performance vocal” explica a função dos grafismos e dos signos na evolução vocal e sua projeção em criações músico-cinéticas no século XX. O grupo realizou uma improvisação cujo núcleo temático era constituído pela dimensão vocal do grafismo, do risco e da cor e da criação/interpretação de uma partitura gráfica coletiva. Durante seis semanas, cada participante pode acrescentar algo de suas práticas, propiciando um rico cotejo de experimentos, compreendendo pontos comuns de entrelaçamentos das investigações.

Por sugestão da profa. Serrão, estaguei no curso de Licenciatura em Teatro da Escola Superior de Teatro e Cinema (ESTC) do Instituto Politécnico de Lisboa, entrando em contato com processos de ensino/aprendizagem das duas linguagens (música e teatro), acompanhando aulas de Voz das profas. Elsa Braga e Maria Repas Gonçalves, e as aulas de Música e Espaço Acústico do prof. José Pedro Caiado.⁹⁴ Como docente de Técnica e expressão vocal, Canto coral e Oficina de Música, certifiquei-me das afinidades e pontos de interseção entre minhas experiências e os procedimentos metodológicos adotados por estes professores, percebendo as especificidades referentes à sua aplicação relacionadas à educação brasileira e portuguesa. Ainda na ESTC, colaborei no primeiro módulo da disciplina Teatro e Música da professora Sara Belo⁹⁵, do Mestrado em Artes Performativas, com exercícios específicos de composição vocal e notação de partituras gráficas a partir da poesia concreta brasileira, assim como com arranjos vocais de MPB e transposição/improvisação vocal de paisagens sonoras.

A convite da Profa. Dra. Helena Rodrigues, coordenadora do Laboratório de Música e Comunicação na Infância (LAMCI), vinculado ao CESEM, colaborei na sua disciplina Didática da educação musical: movimento, voz e comunicação do Mestrado em

⁹⁴ Profissionais com sólida formação e vasta experiências na esfera da música e do teatro, com ampla pesquisa na área da voz e da música para cena. O prof. Caiado participou em oficinas de M. Schafer e J. Paynter, o que o levou a compartilhar comigo práticas criativas no contexto de educação sonoro-musical para atores.

⁹⁵ A profa. Belo atua como cantora e atriz na cena teatral e musical lusa, em quem encontrei grandes afinidades poético-estéticas no campo da voz em cena. Sua dissertação de mestrado *A voz na criação cênica: reflexões sobre a vocalidade do ator* volta-se para esta temática

Educação Musical no Ensino Básico da UNL, cujos objetivos são: explorar recursos vocais e de movimento para situações de interpretação e improvisação musical; desenvolver competências de comunicação mediadas pela prática musical adequadas para o exercício de práticas profissionais que impliquem grande relacionamento interpessoal; adquirir processos de trabalho que permitam a criação autônoma de atividades musicais adaptadas a crianças em diferentes contextos de intervenção. A colaboração voltou-se sobretudo para exercícios de voz e comunicação, improvisação, criação e notação de partituras gráficas, visando à elaboração de uma composição realizada pelos alunos da disciplina para crianças de três a seis anos.

Dando sequência ao processo, a profa. Rodrigues convidou-me para uma residência artístico-pedagógica no projeto *Opus tutti*,⁹⁶ do LAMCI (julho/setembro de 2012), em parceria com a *Companhia de Música Teatral* dirigida pelo compositor/educador português Paulo Rodrigues. Nesta residência procurei colocar em execução práticas criativas junto aos participantes (músicos, bailarinos e atores), com vistas à exploração dos alcances dos recursos de improvisação vocal e movimento. Esta experiência adquiriu grande relevância para meus estudos como artista-pedagoga por aportar possibilidades de interações pessoais e estéticas no âmbito da educação sonora, objeto da pesquisa do doutorado, cuja afinidade com o projeto *Opus tutti* tem como trama comum a proposta de educação e ecologia sonora do compositor canadense Murray Schafer. Esta etapa do projeto propôs ateliers de educação cênico-sonoromusical com o objetivo de formar monitores que implementariam um estudo piloto em creches de algumas cidades, intervindo na esfera das práticas culturais e educativas de famílias portuguesas e de educadores de infância.

Devido ao âmbito desta tese, deixaremos de detalhar as descrições e análises de várias experiências empreendidas durante meu estágio doutoral realizado em Portugal.

⁹⁶ O projeto “Opus tutti integra ações dirigidas a diversos públicos-alvo [com vistas a criar...] materiais de trabalho direcionados à primeira infância, numa intervenção transversal a vários agentes educativos e sociais, e oferecer oportunidades de fruição artística e interação social de elevada qualidade, [...]”

Vide <http://www.opustutti.com>

3.3 Terceira fase (2012/1): criação do grupo de pesquisa *Sonoridades múltiplas* visando possíveis ressonâncias

Esta fase apresenta um importante salto de qualidade por se referir ao semestre que segue de imediato ao estágio em Portugal, claramente enriquecedor dos conteúdos teórico-práticos da pesquisa, somado às experiências vivenciadas pelo grupo *Poéticas e Estéticas das Artes* (primeira fase). Construído este patamar, visando dar sequência aos propósitos da investigação, senti a necessidade de investigar duas situações distintas no ICA: a incorporação de práticas criativas de educação sonoro-musical na disciplina *Coral I* do curso de Música, e a criação do grupo de pesquisa *Sonoridades múltiplas*, para expandir estas mesmas práticas a alunos do Teatro, Cinema/Audiovisual, além dos alunos da Música. O grupo *Sonoridades* possuía um número de participantes bem mais reduzido do que a turma de *Coral I*, o que permitia o aprofundamento daquelas práticas, facilitado ainda pelo confronto de situações, propiciando realimentá-las teórica e praticamente, pela circularidade de procedimentos e reflexões.

A criação do grupo *Sonoridades* deu-se de forma semelhante ao primeiro grupo, i.e, a partir da nossa divulgação aleatória entre alunos daqueles cursos do ICA, cujo critério de participação baseou-se igualmente no seu interesse e disponibilidade para investigar. O grupo foi constituído por dezesseis alunos assim distribuídos: três do Teatro sem experiências em práticas musicais, atuantes em grupos teatrais semiprofissionais; dois do Cinema - um sem experiência musical prévia e outro multi-instrumentista com atuação em bandas profissionais. Quanto aos onze da Música, dois participavam de coral cênico “Vitrola Nova”, um era flautista em banda de sopro, um atuava como baterista, um tinha experiência com música eletrônica, um tocava cavaquinho em grupos de choro, e cinco eram estudantes do terceiro semestre do curso de Música, sem atuações anteriores como os demais. Dentre os onze, cinco cursavam a disciplina *Coral I*, sendo que três eram também bolsistas do PET/Música⁹⁷ somando-se a quatro outros participantes também do PET/Música.

Os encontros com os intérpretes/investigadores ocorriam duas vezes por semana, com três horas de duração cada, uma mais do que o primeiro grupo, numa sala de disciplinas práticas do ICA, no campus do Benfica, para as seguintes atividades: ateliers/laboratórios práticos de sensibilização cênico-sonoro-musical, a exemplo de alguns exercícios descritos na

⁹⁷ PET- Programa de educação tutorial, um dos tipos de bolsa de incentivo à pesquisa direcionada a estudantes.

primeira fase e outros novos; leitura e estudo dos autores-referência e outros textos; debates a partir de conteúdos suscitados pela investigação; apreciação musical de performances exemplares de práticas musicais contemporâneas; elaboração de diários de bordo individuais constituídos de desenhos, textos em prosa e verso, e registros dos encontros em fotos e vídeos para análises.

Destas práticas e reflexões foi gerada a performance *Leitura 1: experimentos*, inspirada em práticas propostas pelo educador musical John Paynter, e que foi apresentada para alunos dos Cursos de Teatro e Dança do ICA, e na ABEM Regional Nordeste realizada em Fortaleza, em junho de 2012.

Uma das ressonâncias da pesquisa do grupo *Sonoridades* foi fruto de sua expansão na disciplina *Coral I* ofertada a alunos da Música, com a intenção de introduzir no curso de licenciatura, práticas criativas de educação sonoro-musical inspiradas nas Oficinas de Música conforme propostas pedagógicas de Conrado Silva e de outros educadores, bem como nas experiências educativas de Schafer. Tais ressonâncias se materializaram em vivências inventivas, a exemplo de paisagem sonora e transposição vocal, e criação e notação de partituras gráficas.

Nesta simultaneidade de duas situações distintas verificamos diferenças em seus procedimentos e resultados, cujas razões podem ser encontradas na natureza dos dois grupos em questão: o grupo *Sonoridades* era mais reduzido com uma importante representatividade de três áreas (Música, Teatro, Cinema/Audiovisual), criado a partir de uma escolha voluntária e aleatória, com a intenção direta de investigação interdisciplinar no campo cênico-sonoro-imagético; a classe de *Coral I*, disciplina obrigatória no primeiro semestre para os alunos de Música com interesse diretamente voltado para formação como músicos-educadores, contava com um número bem maior de participantes (quarenta e cinco alunos), com dois encontros semanais.

Tais diferenças não implicavam desnível de qualidade no cotejo das ações dos dois grupos, mas certamente no grau de estranhamento. Para a maioria dos alunos de *Coral I*, o maior ganho foi a inflexão de suas expectativas com relação à música coral, via de regra, baseada no repertório da música tonal, ao entrar em contato com práticas musicais da contemporaneidade. Abriu-se, então, para eles um amplo espectro de possibilidades de escuta diversificada, incluindo aí a tradição tonal, enriquecendo flagrantemente seus desempenhos. A constatação desta inflexão já era para mim visível, sendo corroborada por alguns RIAs, o instrumento de investigação utilizado pelos intérpretes/investigadores e alunos da disciplina, para se destinar não apenas à coleta de observações e informações, mas sobretudo para

internalizar reflexões e realimentar suas ações, as dos colegas e as minhas próprias, conforme destacamos no capítulo sobre a pesquisa ação.

Apresentamos em anexo dois RIAs de alunos do *Coral I*, bastante representativos para indicar mudanças perceptivas e expressivas ocorridas no seio do grupo. Estes **RIAs** (*anexos 2 e 3*) referem-se às atividades de paisagem sonora e criação/notação de partituras gráficas, realizadas em classe, nos quais podemos observar o engajamento individual e coletivo, nos exercícios de sensibilização e na criação e execução das partituras gráficas expressando concretamente aqueles ganhos perceptivos e expressivos. Abaixo fotos de algumas criações sonoras e notações gráficas realizadas nesta disciplina.



Figura 16 Partitura Gráfica 1 criada pelos alunos da Disciplina de Canto Coral I

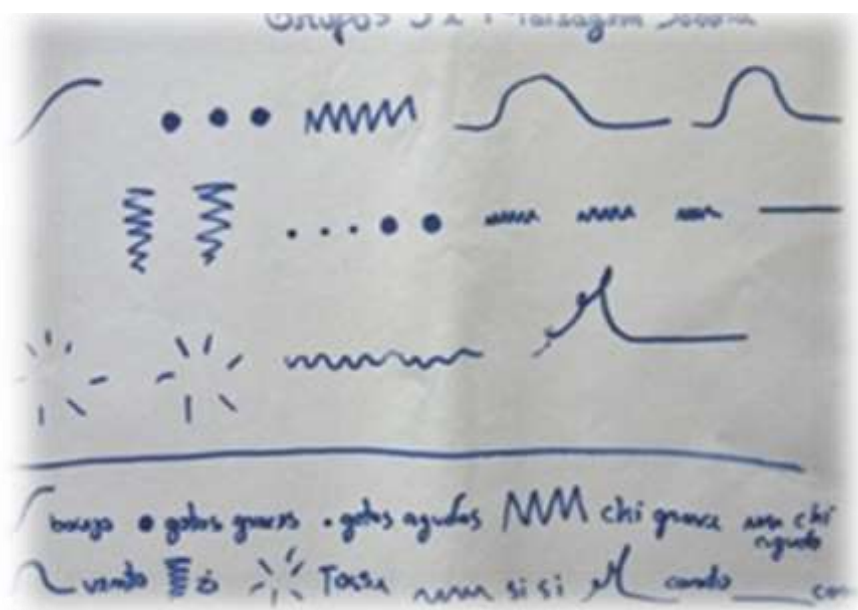


Figura 17 Partitura Gráfica 2 criada pelos alunos da Disciplina de Canto Coral I

3.4 quarta fase (2012/2): grupo de pesquisa *Sonoridades múltiplas com novas ressonâncias*

O grupo Sonoridades, sem sofrer solução de continuidade, mantendo inclusive a mesma periodicidade nos encontros semanais, incorporou ações com centralidade em práticas de improvisação livre como procedimento artístico-pedagógico, em sua investigação teórico-prática,. Tal foco deveu-se sobretudo após minha participação no *Seminário de pesquisa: técnicas de improvisação livre e sua importância na educação musical*,⁹⁸ ministrado pela educadora/improvisadora Chefa Alonso, que forneceu excelentes subsídios para o grupo, encontrados em seu livro *Improvisación libre*, objeto de leitura e debates nos encontros do grupo.

Nesta etapa, houve nítidos ganhos de qualidade ao incorporar novos procedimentos criativos experimentados no projeto *Opus tutti*, por mim vivenciados intensamente, entre os meses de julho e setembro de 2012 (v. segunda fase). Outro ganho desta fase foi termos vivenciados nos ateliers/laboratórios ações que propiciaram experiências sinestésicas entre imagem, ação cênica e som, graças à participação de intérpretes/investigadores do curso de Cinema/Audiovisual, presentes desde a criação do grupo.

Esta investigação poético-estética reatou-me aos começos do meu percurso artístico-acadêmico, desde a graduação no Curso de Comunicação Visual da Universidade Mackenzie ao estágio em The Foundation of Arts, NY, com a artista multimídia Meredith Monk, passando pelos cursos do prof. Koellreutter e as oficinas do Núcleo de Música Nova do compositor Conrado Silva.

Deste percurso, originaram-se inquietações e desafios, fruto de encontros e projetos conjuntos entre músicos/artistas-multimídia/atores/bailarinos, também voltados para relacionar e amalgamar os diversos suportes, tecnologias, saberes e linguagens artísticas. Durante a investigação procurei provocar nos participantes essas mesmas inquietações e desafios para pesquisar o cruzamento destes territórios, por nele vislumbrar um importante cerne da nossa formação como artistas-educadores para o mundo contemporâneo.

⁹⁸ Atividade teórico-prática promovida pelo programa de Pós-graduação em Música da Universidade do Estado de São Paulo/UNESP, em setembro de 2012.

Um diferencial desta fase refere-se à metodologia da elaboração dos **RIAs**, a partir da seguinte dinâmica: o **RIA** era feito apenas por um dos intérpretes/investigadores, representante o todo a cada encontro (ao contrário de vários **RIAs** feito por todos os participantes), cujo resultado era submetido a apreciação do grupo para acréscimos, esclarecimentos e correções, tornando-se assim no final do processo um **RIA** coletivo, realizado em folhas de tamanho A3, com colagens, desenhos, poesias, textos, reflexões, acréscimos, afetos e que durante o processo guardávamos numa pasta, para no final desta fase resultar numa peça visual integrada às ações poético-estéticas. Eis alguns exemplos deste importante material da pesquisa.

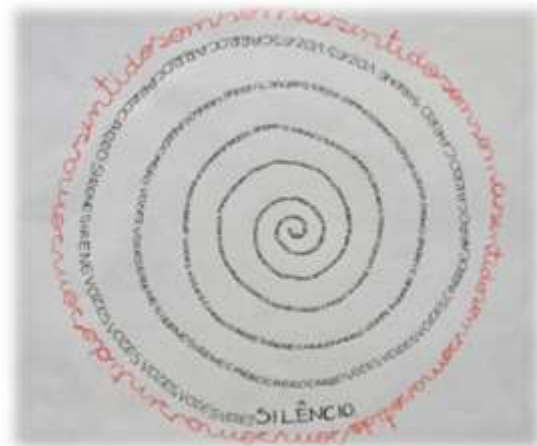


Figura 18, 19, 20, 21 e 22 Exemplos de RIAs feitos pelos intérpretes/investigadores do Grupo Sonoridades Múltiplas

Além das atividades como encontros, práticas criativas, leituras e reflexões etc., comuns à primeira e terceira fase, nesta, a investigação, centrada na temática das práticas de improvisação livre, gerou quatro performances - *Em torno do poema Vento de Manoel de Barros; Miniatura ... bem molhadinho de chuva; Sons da imagem e Percursos Sonoros: fragmentos e simultaneidades*, apresentadas ao público várias vezes. Com vistas a aprofundar sua abordagem, iremos nos dedicar à descrição e análise das duas primeiras performances.

Sonoridades Múltiplas
 apresenta
 miniaturas
em torno do vento (manuel de barros)
... bem molhadinho de chuva (gilberto gil)
sons da imagem
percursos sonoros: fragmentos e simultaneidade



grupo multidisciplinar com foco na pesquisa em múltiplas sonoridades, a partir da improvisação livre e criação sonora/cênica/imagética -alunos do ica-ufc-

participantes: angélica costa, baltazar venancio, clara monteiro, fabiana bogliato, gabriel petter, jéssica teixeira, livia queiroz, marcio dias, paulo barroso, pedro caleb, pedro henrique, tuilla claudia

direção: consiglia latorre convidados: cristiana parente, emilly gama, fabio josé, livia soares

dias 05 e 07 de fevereiro - 16hs - sala 19 ica carapinima

Figura 23 Cartaz da apresentação das performances do Grupo Sonoridades Múltiplas

Em torno do poema Vento de Manoel de Barros

*Começamos a nos movimentar por entre as pessoas, soprando o vento, e depois sussurrando trechos do poema. Nesse momento minha sensação é de acariciar os ouvidos, as pessoas. E depois instigá-las com o que o poema diz.
É quase uma brincadeira.*

Fabiana Brogliato, intérprete/investigadora, aluna da Música

A preparação: processo poético

Durante os ateliers/laboratórios que antecederam às performances apresentadas ao público, propus ao grupo uma vivência cênico-sonora a partir de poesias por vislumbrar possibilidades de exploração da linguagem poética articulada com atividades criativas de paisagem sonora e improvisação livre realizadas com instrumentos/objetos-sonoros/voz-corpo e regência. De imediato, o grupo aprovou a ideia. Explorar nossas vocalidades, deslocamentos, espacialização sonora, somados a diferentes instrumentos e objetos, numa prática de improvisação livre, em torno de uma poesia, nos estimulava ...

Encontramos na poética de Manoel de Barros um rico imaginário para investigar as articulações e conexões acima mencionadas, e deste autor escolhemos o poema *Vento* (2013:402/403), que nos imprimia uma riqueza de imagens e sonoridades que instigavam a exploração.

Vento
Se a gente jogar uma pedra no vento
Ele nem olha para trás.
Se a gente atacar o vento com enxada
Ele nem sai sangue da bunda.
Ele não dói nada.
Vento não tem tripa.
Se a gente enfiar uma faca no vento
Ele nem faz ui.
A gente estudou no Colégio que vento
é o ar em movimento.
E que o ar em movimento é vento.
Eu quis uma vez implantar um costela no vento.
A costela não parava nem.
Hoje eu tasquei uma pedra no organismo do vento.
Depois me ensinaram que vento não tem
organismo.
Fiquei estudado

No intuito de nos aproximarmos e nos apropriarmos do poema, começamos a investigar diferentes vocalidades para emissão das sonoridades possíveis de serem exploradas, tendo como referência o conceito de Sara Lopes. Para esta autora, a vocalidade ocorre quando o uso imediato da voz exige uma expressão só possível quando na presença compartilhada entre intérprete e espectador, efetivando sentidos viabilizados pelo encontro entre a exterioridade da voz e o que fica impresso na interioridade da escuta. Ou, conforme afirma Lopes, a vocalidade “só se realiza no encontro entre aquilo que o intérprete exterioriza com o interior do ouvinte. O corpo do intérprete está impresso nessa expressão, assim como o corpo do ouvinte, chamado a estar presente e a reagir ao estímulo” (2005:91)

Realizando uma leitura aleatória do poema, cada um explorava as possíveis vocalidades poéticas contidas em frases, palavras, fonemas que constituíam a materialidade escolhida para a investigação sonora. Buscávamos com isto desenvolver a percepção de nossos corpos sonoros, a um só tempo, como veículo e suporte de nossa expressão. Nos exercícios feitos nos ateliers/laboratórios o movimento das vocalidades circulava num fluxo contínuo entre os participantes, em que cada um era simultaneamente intérprete e receptor em constante interação entre si.

Ao explorarmos nossas vocalidades, logo percebemos que um poema sobre o vento nos remetia a uma paisagem sonora que anunciava e revelava diferentes qualidades de brisas e lufadas do ar em movimento, com variações de dinâmicas e timbres. Com o objetivo de exercitar a improvisação a partir de elementos que a paisagem sonora inspirava, começamos a investigar transposições vocais para diferentes sonoridades de ventos. De olhos fechados, e concentrados para acentuar a escuta, o ouvir ativo, nos deixávamos levar por este imaginário de sons que, transpostos, sobrepostos e espacializados, compunham a paisagem sonora imaginada, espaços internos/externos que ressoavam ventos!

Conforme procedemos em outros ateliers/laboratórios, começamos as atividades mediante explorações individuais, para depois exercitar práticas coletivas visando a inúmeras possibilidades de emissão vocal, o que por si mesmo, portava um conteúdo formativo de interatividade dialógica de fundamental importância por traduzir o *meio* e a *meta* da educação sonoro-musical.

Nesta atividade inicial, focamos a pesquisa da corporeidade da voz na produção de consoantes. Subsidiavam esta investigação algumas problematizações e desafios perceptivos: Que consoantes expressavam um ambiente sonoro de ventos, de ar em movimento? Eram contínuas? Permaneciam? Interrompiam-se? Como vibravam, ressoavam dentro/fora? Como permeavam nossos corpos sonoros? Como reverberavam e preenchiam o

espaço cênico? Assim, diferentes ressonâncias, projeções, propagações e intensidades foram sendo desveladas: o ar dentro/fora, a respiração audível, do silêncio > aos tons > ao silêncio > aos ruídos > ao silêncio > à mescla..., um devir contínuo de diferentes intenções, timbres, dinâmicas, durações, texturas, diálogos, escutas ...

Observemos o modo como os intérpretes manifestaram claramente sua satisfação e acordo em relação à escolha desta investigação sonora, como ganho expressivo em suas práticas, cujo objetivo revelou a qualidade e relevância dos exercícios da função poética da corporeidade da voz.

Reproduzir o som do vento é como se você estivesse envolvendo tudo a sua volta com o seu ser e com o seu som. O início é profundamente envolvente, transmite aquela paz que uma sonoridade (da natureza) suave e delicada proporciona ao corpo. O cérebro procura decifrar tudo isso em algo familiar, em algo concreto, em algo visualmente real. A imaginação flui como uma cachoeira de imagens transbordando pensamentos e flashes de memória. O som do vento parece se comunicar com a gente e querer se personificar por meio do aglomerado de vozes e de sons. (Livia Queiroz, intérprete/investigadora, aluna da música).

Foi proposto que improvisássemos com um poema, o que achei fantástico pois o som das palavras faladas junto com o som dos instrumentos formam uma massa sonora que acho bem interessante. Como o poema escolhido falava sobre o vento decidimos fazer sons de vento no início da performance. (Tuilla Cláudia, intérprete/investigadora, aluna da música).

Depois de alguns momentos desta improvisação com o corpo/voz, íamos metamorfoseando gradativamente a paisagem sonora *vento/ar/consoantes/soando-com* em sons silábicos sussurrantes/sussurrados. Estávamos atentos à continuidade da nossa transposição vocal de uma paisagem sonora que partia das consoantes e agora incluía vogais, improvisando fonemas e frases. Nossa intenção, com tais experimentos, era fazer o som das palavras devolver seu sentido originário ao próprio vento: a sonoridade da voz sussurrada, com semanticidade explícita quando próxima do outro, e de sentido aberto quando afastada do outro, apenas a sonoridade do vento. O vento sussurra algo ... incompreensível ... talvez enigmático ... secreto ... íntimo ...

Ao atingirmos esta etapa da investigação sentimos a necessidade de nos dedicarmos ao pensamento de autores mais diretamente voltados ao estudo do som da voz e dos sentidos da palavra, dedicando alguns encontros para ler e analisar seus textos direcionados ao tema, a exemplo de Paul Zunthor, Murray Schafer, Sara Lopes e Augusto de Campos. Começamos por Zunthor, historiador e linguista, especialista em Idade Média.

A pesquisa do sussurro do vento nos remeteu aos belos versos, em francês medieval, do poema *Yvain, o Cavaleiro do Leão* de Chrétien de Troyes,⁹⁹ citados por Zunthor, a título de exemplo de como “as línguas medievais distinguem mal *voz* e *palavra*, e esses termos ou seus sinônimos se esclarecem - às vezes - graças ao contexto” [grifos do original] (2001:129).

As oreilles vient la parole
Ausi come livans qui vole
 (“a palavra vem aos ouvidos à maneira do vento que sopra”)
les oreilles sont voie et doiz,
par ou s’an vient au cuer la voiz
 (“os ouvidos são o caminho e o canal por onde a voz vem ao coração”)
 (apud Zunthor, op. cit. p. 129)

Avaliamos que, ao pesquisar as paisagens sonoras transpostas vocalmente pela improvisação de consoantes/vogais em variados timbres, elas revelavam sonoridades que sinalizavam organicamente um início para a performance. Nossa percepção/ação encontrou em Schafer uma valiosa ressonância.

O sussurro é secreto. É informação privilegiada. [...] Aqueles para quem ele não é dirigido, instintivamente querem entendê-lo; desse modo, ouvem com maior atenção. Uma obra que começasse com um sussurro, imediatamente possuiria todo o público. Seriam os ouvintes secretos de uma cerimônia privada. Uma sensação de privilégio prevaleceria. Ninguém sussurra no centro da cidade (1991:233).

Com esta atmosfera impressa por sussurros, vimo-nos envoltos numa ambiência que permeava nossos corpos sonoros, corpos musicais, corpos voláteis que ressoavam dentro/fora, que preenchiam espaços internos/externos, buscando diferentes movimentos e deslocamentos para experienciar o perto/longe da emissão/escuta de outros corpos sonoros: ora nosso corpo silenciava, ora vocalizava, ora ressoava o som do outro, ora ressoava com o outro. Corpos, sons, ar/som em movimento ...

Pouco a pouco o sussurro ia se transformando em tons com alturas diferentes, e afluíam frases articuladas na tessitura da voz falada, cada vez mais inteligível, com dinâmica mais e mais intensa, densa. Múltiplas sonoridades e sentidos se mesclavam: vogais expandidas, melismas e falas articuladas, provocando um encontro de sonoridades em diferentes dinâmicas, podendo ou não projetar e receber frases com sentido semântico

⁹⁹ Trovador francês que viveu no final do século XII, considerado como um dos primeiros autores dos romances de cavalaria, cujo estilo acabou por inspirar este gênero literário pelo medievo europeu.

explícito, frases repetidas até desvincular de seu sentido original, transformando-se em objeto sonoro, ganhando autonomia. Agora o vento tinha voz ... A voz do vento!

Nossa compreensão e análise do papel da voz conduziram-nos a uma importante noção ressaltada por Lopes: *a voz como objeto de arte*.

A compreensão do papel da voz como objeto da arte faz pressentir a existência de um plano mais profundo em suas funções e características, quando utilizada como material da linguagem de representação. Esse nível de comunicação oral, de onde emerge a função poética da vocalidade, constrói seu significado entre a materialidade das vibrações sonoras de uma voz e a sonoridade – melódica e rítmica - de uma fala (2005:91).

De novo nos valem do pensamento de Zunthor para nos nutrir do “caráter artesanal da ação verbal”

Da mesma maneira que a arma, o vaso, a roupa resultam de um trabalho da mão, sem mediação da máquina, o discurso é produzido pelo trabalho fisiológico da voz. Nada se imiscui entre o objeto e seu produtor, nem entre o objeto e seu consumidor, nem entre um e outro dos indivíduos implicados; mas, ao contrário, estabelece-se entre estes três termos uma ligação direta, estreita e quase necessariamente apaixonada. Donde a impossibilidade de mentalmente dissociar do conteúdo (a mensagem) o objeto que o contém (o som de uma voz); poetização natural da palavra, colocada na boca de quem a profere e no ouvido de quem a recebe, presente tanto para um quanto para o outro, com sua amplitude, sua altura e seu peso (op.cit. p.129).

A reflexão experiente de Zunthor sobre a poética do medievo nos informou sobre a estreita afinidade entre a escrita da época e a *poesia vocal*. Encontramos no crítico-poeta concretista Augusto de Campos uma instigante reflexão que, mesmo partindo de um registro totalmente diverso no tempo e no gênero musical - o Tropicalismo do final dos anos 1960 – apresenta estreitas afinidades analíticas com as de Zunthor.

Na concepção de Campos, algumas canções tropicalistas, sobretudo as de Caetano Veloso, parecem brincar com as palavras. Para ele, o Tropicalismo reabilitou um gênero aparentemente morto: a da poesia cantada da tradição provençal, a arte de combinar, palavra e som (voz) conforme analisa Zunthor. Gilberto Gil e Caetano Veloso, segundo Campos, “atingiram um grande refinamento nessa modalidade de melopeia, nessa arte rara que, [Ezra] Pound, evocando os trovadores provençais, denomina de *motz el som*, isto é, a arte de combinar palavra & som” (1978: 292).

Neste ponto do estudo, as indagações de Schafer nos fizeram sentir mais motivados para dar continuidade às explorações sonoro-vocais: “Quantas expressões vocais

não articuladas existem? Quantas interjeições e exclamações; sopros; gemidos, sussurros, gritos, rugidos? [...] Quanto mais a língua se torna civilizada, tanto menor a quantidade de exclamações e interjeições, menos os risos e inflexões que a voz adota” (1991:234-235).

As impressões causadas pelas transposições vocais a partir do som das palavras, um recurso para constituir sentidos à paisagem sonora do vento, expuseram a transparência e as possibilidades expressiva que não apenas “significam” mas igualmente “soam”, ou vice-versa, bem como provocaram reverberações das sonoridades de fonemas, próximas, no limite, ao uso de recursos linguísticos como paronomásias, onomatopeias e aliterações.¹⁰⁰ A sonoridade das palavras consubstanciada pela corporeidade da voz, parece essencializar a paisagem sonora, na procura da identidade entre o seu som e sentido.

Importa frisar que a qualidade obtida e reconhecida pelos próprios intérpretes da performance *Em torno do Vento*, pode ser em parte atribuída a experiências prévias de alguns que cursaram a disciplina *Coral I* do curso de Licenciatura em Música do ICA, sem afirmar que isto seria uma razão necessária para a obtenção daquela qualidade. Como docente da disciplina, tive a chance de aplicar exercícios de transposição vocal de paisagem sonora, em práticas criativas de educação sonoro-musical. E os alunos da Música que dela participaram como Paulo Barroso e Baltazar Venâncio, autores das avaliações que seguem, contribuíram fortemente na construção da performance, ao manter um diálogo permanente com outros membros do grupo que ainda não haviam passado por estas vivências.

¹⁰⁰ Paronomásia: recurso linguístico que emprega palavras com sons semelhantes, porém com sentidos diferentes. Ex.: *resta nesta festa uma cesta besta* (anônimo). Onomatopeia: palavras que buscam, pela imitação fonética do som emitido, uma identidade imediata entre o significante e o significado. Ex.: *o tic-tac do relógio*. Aliteração: efeito linguístico obtido pela repetição de consoantes ou fonemas iguais ou semelhantes, usados próximos numa mesma frase ou verso. Ex.: *viva a mata-ta-ta, viva a mulata-ta-ta-ta* (Caetano Veloso), ou *chove, chuva, chove sem parar* (Jorge Benjor), ou ainda *vento vivo, veloz e voraz* (anônimo). Outro efeito sonoro-linguístico é a assonância, um acordo de sons, recurso usado, sobretudo, em versos rimados que pode ser combinado com a aliteração. Ex.: *Sou Ana, da cama, da cana, fulana, bacana, sacana. Sou Ana de Amsterdam* (Chico Buarque/Ruy Guerra).

A performance do Vento foi uma das montagens mais prazerosa de se fazer, [...]. Já havíamos feito transposição vocal da paisagem sonora para o vento outras vezes e esse foi o momento de recordar e aprofundar [referência às práticas de Coral I]. Acredito que tenha surgida a partir da ideia de trabalhar com o Poema o Vento. No laboratório foi sugerido que escolhêssemos um fragmento do poema, um verso. Identifiquei-me de imediato com o ‘Se eu atacar o vento com uma enxada, ele nem sai sangue da bunda, ele nem dói nada’. Parecia-me agressivo na semântica mas tão suave sonoramente. (Paulo Barroso)

O ambiente sonoro criado pelos sussurros dos diferentes trechos do poema me deu a sensação de uma escuta mais ampliada. Tal ambiente criado se apropria da nossa escuta, e os diferentes trechos do poema travam uma verdadeira batalha pela propriedade dos nossos ouvidos. Ao mesmo tempo em que estou falando algo, fico atento ao que está sendo falado e de que modo essas frases ‘soltas’ se relacionam com a paisagem sonora do vento. Penso que estas poderiam ser coisas trazidas pelo vento, como p.ex., folhas, ou até mesmo tais frases sejam o próprio vento. Somos afetados não só pelas propriedades físicas do som, mas também pelo seu aspecto subjetivo. (Baltazar Venâncio)

Notamos ainda, na observação de Baltazar Venâncio, uma síntese construída a partir do confronto entre a escuta cotidiana de todas as pessoas presentes e a introdução de novos objetos sonoros, após declarar que “somos afetados não só pelas propriedades físicas do som, mas também pelo seu aspecto subjetivo”. Sua apreciação reforça a noção de que o som não é apenas um fenômeno físico-acústico de natureza objetiva mas transporta igualmente atributos construídos a partir da interioridade subjetiva de quem o emite e recebe.

Ao nos apropriarmos da riqueza expressiva daquela sequência de vocalidades pesquisadas (consoantes/ventos, sussurros/sílabas-frases, voz falada/sílabas-frases em diferentes alturas e dinâmicas, com nossos corpos sonoro-musicais reverberando e se deslocando pelo espaço), nos indagávamos: o que queríamos imprimir de sensações, de escuta, de associações, de sonoridades/vocalidades? Como tal sequência se desenvolveria com um público/receptor? Como os deslocamentos e intenções de nossa expressão/escuta seriam completados com a recepção/escuta deste público? Atingíamos assim, com todas estas indagações, uma narrativa ordenadora de natureza aberta, para a realização de performances com a presença do público, dando continuidade ao processo criativo desenvolvido no interior dos ateliers/laboratórios.

A inquietação acerca da reação do público em relação à apresentação das nossas vivências, até agora empreendidas no interior dos ateliers/laboratórios, fazia parte da expectativa dos intérpretes, como podemos verificar no relato de Márcio Dias, aluno da Música: “a experiência de criar a paisagem sonora do vento, em si, já foi muito engrandecedora tanto como estudo quanto em prática. Mas durante a apresentação havia um elemento que não estava nos ensaios, a plateia. Esse elemento foi determinante para a execução da performance”.

A recepção: interações poético-estéticas

*de repente ao longe o passo a voz nada então de repente algo
algo então de repente nada de repente ao longe o silêncio*
Samuel Beckett

*Improvisar é deixar-se levar pela incrível liberdade de criar, reinventar, acrescentar conteúdo
a algo que te permite crescer em prontidão, autonomia, maturidade,
sensibilidade e percepção de si e do outro*
Livia Queiroz, intérprete/ investigadora, aluna da Música

Dedicamo-nos, a partir deste momento, a analisar a performance *Em torno do Vento*, aberta ao público, considerando nossas inquietações levantadas anteriormente. Introduzíamos o público em silêncio no espaço cênico. Cada um do grupo conduzia uma pessoa que era posicionada deitada ou sentada, e, com gestos, solicitávamos que permanecesse com os olhos cerrados.

A exploração da expressividade do silêncio encontrava-se subsidiada por autores como John Cage e Koellreutter, cujas análises já haviam sido incorporadas ao universo conceitual por nós operado. Por isso, buscamos iniciar a performance em silêncio “preenhe de som”, conforme nos sugere Cage, ou então como nos recomenda Koellreutter sobre a expressividade do silêncio ativo. No comentário de Wisnik sobre Cage, vimos que “há tantos ou mais silêncios quantos sons no som, e por isso se pode dizer, [...] que *nenhum som teme o silêncio que o extingue*. Mas também, de maneira reversa, há sempre som dentro do silêncio” (1989:16).

Para Koellreutter, “o silêncio deve ser visto como outro aspecto do mesmo fenômeno (o som), e não apenas como ausência de som” (1985:35). Ele ainda afirma, que o silêncio é “meio de expressão e recurso que tende a causar tensão em consequência da expectativa [...] O silêncio valoriza o som” (cf. Brito, 2001:110). O silêncio conceituado por Cage e Koellreutter, como sabemos, não se opõe ao som: lhe é copartícipe, copresente, ser envolvente. Constitui-se como “horizonte de possíveis; faz-se presença (não é: torna-se); é ponto de fuga da representação ao mesmo tempo que constitutivo dela; não se mostra como coisa/substância/ente, mas antes como *modo* da ação, estilo, profundidade, aura, dimensão, verticalidade, densidade” (Heller, 2008:14).



Figura 24 Início da Performance: Em torno do poema Vento de Manoel de Barros, Grupo Sonoridades Múltiplas

Nossa intenção de manter o público de olhos cerrados em silêncio durante a performance foi a de mitigar o sentido da visão, buscando, em contrapartida, intensificar e exercitar os outros sentidos - tato, olfato e principalmente audição, condição de necessidade para a experiência sinestésica, aquele estado de multissensorialidade que havíamos já analisado nas Oficinas de Música, ou então, e na proposta de desenvolvimento do *sensorium* total de Schafer.

Os olhos cerrados realçavam a sensação de perda de referência espacial, proporcionando uma vivência de *escuta acusmática*.¹⁰¹ Tal experiência oferecia a possibilidade de acessar um imaginário sem tempo e lugar determinados, e aguçar a escuta para toda e qualquer atividade sonora, conforme atestam depoimentos vindos do público, exemplificados nos seguintes relatos.

Durante a performance ‘Em torno do poema vento de Manoel de Barros’ permaneci deitado e de olhos fechados. Tive muita vontade de dançar, mas movimenteimei-me de maneira muito minimalista buscando identificar os diferentes sons que eram produzidos ao meu redor. Essa parte remeteu-me a um passado não tão distante, quando fiz parte de um grupo que trabalhava uma estética de teatro ritualístico, onde explorávamos os diversos usos de sons e da voz, senti-me estimulado a aguçar a percepção sonora, fiquei imaginando como seria essa apresentação sendo feita para um público cego. (aluno da Dança)

¹⁰¹ “Pierre Schaeffer, quando expôs a problemática das impurezas simbólicas que permeiam a escuta da música habitual, sugeriu um tipo de escuta ‘acusmática’ [proposta por François Bayle]. Nesta modalidade da escuta, um som é ouvido sem que se revele a fonte que o produziu, ou seja, sem qualquer relação do som com o que é visível, tátil ou mensurável. A experiência da escuta acusmática mostra que grande parte daquilo que acreditamos estar ouvindo é na verdade resultante da experiência visual associada à audição, uma escuta quase automática na qual a cadeia de signos disparada pelo objeto sonoro transforma-se em mensagens complexas” (Rodrigues, R. “A experiência da música e as escutas contemporâneas” In Revista FAMECOS: mí-dia, cultura e tecnologia, Brasil, v. 1, n. 19, 2006.

Disponível em <http://200.144.189.42/ojs/index.php/famecos/article/view/331/262>. Acesso em 03/07/2013.



Figuras 25 e 26 Público receptor presente na performance Em torno do poema Vento de Manoel de Barros, Grupo Sonoridades Múltiplas

Fechar os olhos e sentir o ambiente sonoro, este foi o primeiro desafio a que nos propomos, depois de uma entrada na sala silenciosamente. Senti como se entrasse numa caverna, em contato com o meu mundo. “Meu mundo” seria uma expressão ideal para resumir a experiência que tive. As vozes que nos receberam, tão suaves e melodiosas, os ritmos impressos na roda ao meio da sala e o compasso com que as pessoas respondiam aos estímulos emitidos pela professora criaram um ambiente íntimo, intensamente profícuo para despertar as emoções. Todos os sons, ruídos, e mesmo a ausência deles, seguiam numa cadência que entrelaçava cada um que estava ali presente: os sons trabalhados harmonicamente têm esse poder de unir as diferenças. Bem, o primeiro momento da apresentação do Sonoridades nos conduziu, de olhos fechados, a perceber, a aguçar nossos sentidos para os inesperados sons, vozes, ruídos que se uniam num todo, ao centro da sala. Fiquei com muita vontade de me deitar num espaço vazio pra poder “voar” melhor. (aluna da Dança)

Deu-se início a uma percepção sonora diferenciada, as falas que estavam sendo ditas pelos artistas, que se aproximavam e distanciavam-se de nós, nos trouxe uma nova percepção a partir da audição e somente dela, o que nos fez conhecer um novo lado da vida, se é que assim podemos chamar. Tudo se torna diferente sem a falsa ilusão de percepção que nos é dada pela visão, fazendo com que os outros sentidos sejam deixados de lado, e somente com tal experimentação me foi possível entender a grande importância dos outros sentidos presentes no nosso corpo. O mundo pode ser percebido e sentido de muitas formas, e particularmente passei a achar o meio sonoro um dos mais magníficos, por ser tão sutil a ponto de passar muitas vezes cotidianamente despercebido, e se aberto um espaço para tentar escutar de uma nova forma se torna essencial para compreensão e visão do mundo (aluna do Cinema/Audiovisual).

A obra, produzida a partir da pesquisa de improvisação das possibilidades de som e silêncio, das paisagens sonoras nos conduz a uma multiplicidade de sonoridades e de abertura de sentidos. Os espectadores são conduzidos a espaços específicos para apreciação da apresentação e mantidos de olhos fechados, é a primeira “peça”, ouve-se movimento e vozes sussurradas. Nesse momento um espetáculo passou a se formar dentro de mim, o som murmurado ora perto, ora mais distante, parecia se fazer matéria em minha frente, onde podia ver sua espessura brincando entre as alturas, o cânone, figuras pesquisadas também em nossas aulas da disciplina Análise e Percepção musical. (aluna da Dança)

A acuidade perceptiva do intérprete/investigador Márcio Dias, aluno da Música, aspirou enfaticamente, em seu relato, o desenvolvimento dos sentidos tátil e olfativo deste *sensorium* total, conforme verificamos a seguir.

Como toda a sonoridade foi baseada em improvisos, possibilitou o surgimento de novas ideias a serem aplicadas durante a performance e deixo aqui algumas dessas ideias que surgiram durante as apresentações. Pensando em explorar outros sentidos, gostaria que fosse feita a experiência, adicionando estímulos táteis provocados por vento com o uso de leques ou ventilador e também adicionar elementos olfativos como essências, incensos ou defumadores.

Com o público posicionado no espaço cênico, colocamo-nos ao redor e começamos a dialogar com sons e silêncio, com nossas vozes, nossos corpos sonoros, inicialmente imóveis e progressivamente nos deslocando, conectando, espacializando, reverberando as texturas vocais relatadas acima, e pouco a pouco nos aproximávamos e nos afastávamos do público, criando mais e mais direções e planos de escuta, perto/longe, direita/esquerda, frente/atrás, forte/fraco, diferentes vocalidades que imprimiam e ressoavam nos corpos sonoros dos intérpretes e receptores.

Buscávamos então esta ação/expressão que é favorecida com a ocorrência da cumplicidade do receptor, ou, conforme Paul Zunthor, com o “ouvinte cúmplice”.

O texto em situação: os “papéis”. O ouvinte cúmplice. Provas circunstanciais. O “teatro”. Para ouvir a voz que pronunciou nossos textos, basta que nos situemos no lugar em que seu eco possa talvez ainda vibrar: captar uma performance, no instante e na perspectiva em que ela importa, mais como ação do que pelo que ela possibilita comunicar. Trata-se de perceber o texto concretamente realizado por ela, numa produção sonora: expressão e fala juntas, no bojo de uma situação transitória e única. (2001: 219).

Os quatros relatos anteriores, exemplos de “ouvidos cúmplices”, partiram do público, testemunhos de pessoas que se achavam no lado da recepção, portanto, como depoimentos de experiências estéticas. Os relatos seguintes são testemunhos de dois intérpretes/investigadores que vivenciaram de dentro a experiência estética, i.e, a partir de suas perspectivas internas, ou seja, como poéticas, visto que eles eram, a um só tempo, “ouvintes cúmplices” de si mesmos.

Eu sentia prazer em sussurrar baixinho no ouvido das pessoas, elas se assustavam um pouco, faziam cara de espanto. Lembro que uma vez uma garota falou sobre a performance justamente aquilo que eu sentia desde o começo, esse desajuste do significado com a sonoridade que fomos aos poucos explorando. Falar em sangue com uma voz serena? Seria uma ironia? Não, Poesia! Nela colocamos a emoção que o momento foi nos permitindo, as pessoas responderam aos nossos estímulos, sinto isso nos seus gestos, expressões e palavras em depoimentos após terminado. Iniciar de mansinho com os sons do vento, sentir de longe e aos poucos a aproximação, às vezes é possível sentir a brisa no rosto, cabelos esvoaçantes, mesmo em uma sala fechada e esse vento que dá espaço para o poema retalhado em diferentes vozes, maneiras diferentes de expressar o mesmo poema e às vezes o mesmo fragmento, já que tinha mais intérpretes que versos. Falar em sangue, bunda no ouvido das pessoas era uma busca de despertar no mínimo um estranhamento, um desconforto. Nós brincávamos com a espacialidade do som, ora falávamos de pé e imediatamente nos aproximávamos do ouvido e sussurrava uma palavra e já ia para o outro ouvido, sensação de causar arrepios não só a quem ouve mas também a quem fala, uma viagem!. (Paulo Barroso, intérprete/investigador, aluno da Música)



**Figuras 27 e 28 Performance Em torno do poema Vento de Manoel de Barros,
Grupo Sonoridades Múltiplas**

Instaura-se uma sensação de tensão e de perda do controle e do estar fixo num lugar, numa situação, em que me sinto segura. O corpo parece flutuar ante a “confusão” dos sons dos instrumentos e das vozes. As palavras (interpretadas pelos integrantes) e seus significados por vezes se perdem, se chocam, se confundem ... Algumas encontram espaço no entendimento. Conscientemente ou inconscientemente o fluxo de pensamentos, indagações, suposições sobre o que está ocorrendo aumenta transcendendo a realidade, elevando o ser. Até que a sensação de fechar-se para aquilo que não se compreende vai se transformando (se permitindo) em algo aceitável à medida que o corpo se habitua àquela fantástica massa sonora. Improvisar é deixar-se levar pela incrível liberdade de criar, reinventar, acrescentar conteúdo a algo que te permite crescer em prontidão, autonomia, maturidade, sensibilidade e percepção de si e do outro. (Livia Queiroz, intérprete/ investigadora, aluna da Música)

Após alguns minutos, imprimindo esse ambiente sonoro, pouco a pouco os intérpretes/investigadores se deslocavam para o centro da cena posicionando-se sentados em círculo com os instrumentos e objetos sonoros escolhidos por eles para dar continuidade à criação/improvisação livre. Ainda nos expressando com nossas vocalidades densas e intensas, começávamos a introduzir, somar e amalgamar outras sonoridades de instrumentos musicais e objetos. Nossa intenção era fundir outros timbres na improvisação livre que já vínhamos realizando com a corporeidade de nossas vozes. Assim nos perguntávamos: como as múltiplas sonoridades que imprimíamos no poema *Vento* poderiam continuar alimentando o imaginário, o interno/externo de todos que ali compartilhavam e ressoavam no espaço sonoro-cênico?

Esta indagação nos encaminhou para a escolha da *improvisação livre com regência*, ou *orquestra de improvisadores*, já vivenciada em nossos ateliers/laboratórios, para dar continuidade à performance. Nela,



**Figura 29 Improvisação livre com regência,
Grupo Sonoridades Múltiplas**

encontramos um potencial que nos permitia mais uma oportunidade de desenvolver, de forma intensa, a acuidade perceptiva e habilidades formativas como concentração, atenção, flexibilidade e inventiva para improvisar no coletivo com autonomia. Eis um rol sumariado de atitudes e conteúdos sugeridos por Chefa Alonso que foram trabalhados para exercitar aquelas percepções e habilidades: a escuta, a interação, o silêncio expressivo, a confiança, o risco, a decisão musical, a energia, a memória, a exploração melódica/rítmica/timbrística dos instrumentos/objetos, a ocorrência e a intenção musical, o desenvolvimento de um código idiomático próprio dentre outros (cf. Alonso, 2010:59-60).

Para isso o grupo seguiu um vocabulário de sinais previamente definidos e utilizados sob minha regência, para compor em tempo real, a partir das sonoridades e sentidos provocados pelo poema. Conforme esclarece Alonso,

Os sinais, que podem ser diferentes, dependendo de cada regente, ainda que em geral guardem uma certa semelhança, fazem referência a determinados parâmetros musicais, como dinâmica, articulação, fraseado ou forma, melodia, harmonia, e também a participação ou não de grupos orquestrais definidos. Mas estes sinais, por sua vez, permitem uma interpretação flexível e dão a oportunidade aos improvisadores de trabalhar com sua própria linguagem (2008:66).

Alguns exemplos dos sinais com seus significados previamente acordados: punhos cerrados (sons curtos) , desenhar no ar uma linha ascendente ou descendente (glissandos), dedos caminhando sobre a palma da mão (tocar o mais rápido que puder), dedos indicadores cruzados (sons percutidos, clicks) , etc.

Permeando os corpos sonoros dos intérpretes/investigadores e dos receptores, percebíamos-nos criando e recriando diferentes texturas do *Vento* no encontro da voz/instrumento/objetos. Além das vozes, flautas (de bambu, metal e madeira), cavaquinho, violão, violino, sax, pequenos metalofones, pandeiros, reco-reco, *kalimbas*, guizos presos em linhas, tubos de plásticos, sacos plásticos, papéis etc. soavam e ressoavam o poema *Vento*. Estávamos sempre em estado de prontidão e escuta para continuar a compor em tempo real, juntos, regente e intérpretes/investigadores, buscando o equilíbrio entre o individual e o coletivo conforme nos reitera Alonso

O vocabulário dos signos, a interpretação dos mesmos e a improvisação, trabalham juntos nesta experiência coletiva, onde o diretor e improvisadores compõem e desenvolvem arranjos em tempo real. [...] Uma das coisas que não se indica nos sinais das conduções são as notas, por isso os desenhos melódicos que aparecem são mais variados e contrastados; os uníssonos desconcertantes e as imitações que se estabelecem dentro da orquestra resultam menos literais. [...] Busca-se um equilíbrio entre o individual e o coletivo. Cada músico é parte de uma engrenagem mas também tem sua própria voz. O grupo pode se converter num organismo vivo, capaz de evoluir, de adquirir novas formas, de soar de forma imprevista, mesmo para os próprios membros que participam da experiência musical” (op.cit. p.66-67).

Na avaliação feita pelo grupo, constatamos que a prática de improvisação livre com regência abre efetivamente um caminho seguro para explorar a autonomia, a interação, a escuta do outro (abertura à alteridade), a curiosidade e a disponibilidade interna de explorar as inúmeras possibilidades sonoras dos nossos instrumentos, objetos e voz, a fluidez, a prontidão, a flexibilidade, a expressão coletiva e individual, o entusiasmo, o não determinado, o inesperado, o aqui e agora, emoção, expressão e recepção, dimensões afetivas, dimensões espaciais, linearidade/circularidade temporal ...

Eis alguns expressivos relatos de intérpretes/investigadores que reiteram estas conquistas.

Por fim vem o momento de utilizar os instrumentos para a improvisação com regência. Responder aos estímulos, estar atento, selecionar bem os instrumentos, em diversidade que permita uma variação considerável de sons, criatividade, atenção, sensibilidade, [...]. Às vezes, era possível perceber o próximo comando antes mesmo dele surgir, o olhar da regente já mostrava que ia se pedir algo mais sereno ou um ataque. Foi-se desenvolvendo uma facilidade para tal, a cada dia mais precisão, mais atenção com maior facilidade, desprendimento e vontade de arriscar. Sinto que posso arriscar muito mais, me dá vontade de ousar, mas às vezes falta o desprendimento... o que é certo é que muitos foram os benefícios dessas atividades para a formação musical e pessoal de todos nós. Se eu preciso me soltar mais, no início das atividades nem essa consciência eu tinha. (Paulo Barroso, intérprete/investigador, aluno da Música)



Figura 30 e 31 Improvisação livre com regência, Grupo Sonoridades Múltiplas

Ao darmos início à improvisação livre, senti que o som da flauta se dava como um retalho da paisagem sonora do vento, criada logo no início da performance. Em certo momento me distanciei da paisagem sonora criada pelo silêncio do vento e os sussurros das frases do poema, remetida por meio do solo da flauta, e fechei rapidamente os olhos, assim como as pessoas presentes na sala. Como espectador, pude ouvir nitidamente o som do centro de uma cidade gerado pelos flashes, sons percussivos, diferentes volumes de voz etc. Enquanto as vozes e os sopros me davam a sensação de tranquilidade, os instrumentos percussivos agregavam ao espaço sonoro criado, a sensação de caos. Me recordei de uma discussão do grupo, onde foi dito que todo objeto sonoro carrega informação sobre a fonte que o produz e sobre o ambiente em que a fonte está situada. Por meio dos comandos sonoros estabelecidos e já trabalhados em laboratórios anteriores, procurei estabelecer tipos de ataque e articulação, figurações rítmicas, recursos que podem ser obtidos por meio do meu instrumento, e apresentar de um modo conciso a organização do som no espaço e no tempo. (Baltazar Venâncio, intérprete/investigador, aluno da Música)

Os relatos seguintes são de intérpretes/investigadoras, alunas do Teatro, que até então não tinham tido vivências em práticas musicais. Daí suas percepções se diferenciarem dos três relatos anteriores provenientes de alunos da Música, ao realçarem a perspectiva de sua linguagem artística, o que as fazem imaginar o entrecimento das sonoridades como uma construção de movimentos cênicos, ou, dito de outra forma, a percepção da musicalidade da cena, propiciada pela produção de sentidos que dialogam e se sintonizam.

A miniatura *Vento*, despertou em mim um interesse por muitos instrumentos musicais com os quais trabalhamos - os sons, o formato, as texturas, as cordas, as peles, enfim, todos os aspectos que de forma conjunta geravam cada um dos sons. A desconstrução do poema de Manoel de Barros, da sua linearidade, de suas palavras, construía uma sonoridade que cruzava com os instrumentos musicais, como o vento que se instalava no espaço. É muito interessante ouvir como cada uma dessas sonoridades se interligam e se relacionam em uma mesma cena. (Clara Monteiro, intérprete/investigadora, aluna do Teatro)

No início, foi difícil compreender que aquele som mínimo podia ser escutado, ou melhor, sentido. E era exatamente isso que acontecia, [...] aquele vento que parecia distante, aos poucos, ia dominando a sala, compondo o ambiente e preenchendo o público de sensações. Mas isso só acontecia quando estávamos todos ligados uns aos outros, nos percebendo no espaço enquanto pesquisadores, criadores e principalmente performers estimuladores de sensações. Para que, logo após, entrássemos dizendo pequenos versos espalhados do poema *Vento* de Manoel Barros e conseguíssemos atingir ainda mais o público. (Jéssica Teixeira, intérprete investigadora, aluna do Teatro)

A minha condição de ser, a um só tempo, investigadora do processo da pesquisa e participante da performance como regente do grupo de improvisadores, verdadeiro organismo vivo onde, a cada instante, eram acrescidas e transformadas novas sonoridades, impeliu-me a partilhar com todos minhas sensações aí mobilizadas, dentre as quais destaco a que me fez sentir estar numa embarcação levada pela correnteza de águas incertas, ou solta num espaço aberto com muitas possibilidades de percursos. Vivenciando esta experiência poético-estética única, meus afetos e sentidos altamente aguçados, em sintonia com a performance do grupo, deviam permanecer em constante estado de alerta para todos os imprevistos e acasos que se sobrepunham e instigavam novos sinais da regência. Esta vivência, como prática pedagógica para o exercício da criatividade, foi igualmente experienciada pelos intérpretes/investigadores durante as improvisações realizadas nos ateliers/laboratórios.

A composição em tempo real se revelava na metamorfose das texturas, como que desvelando o imaginário sonoro que o poema nos sugeria. Cada improvisação/composição era única como o vento que passa, que vem e vai ...

Muitos intérpretes/investigadores, além de pessoas do público, explicitaram a dimensão subjetiva mobilizada pela performance do poema *Vento*, trazendo à tona aquela

natureza íntima da música, como arte que se faz e se identifica com o tempo do sujeito que a escuta, noção tão preciosa ao filósofo Hegel. Já vimos: para ele, a arte musical é puro devir; ela se faz no tempo. Seu conteúdo é o “subjetivo em si”. Uma sonoridade “apenas afetou o ouvido, logo se extingue; a impressão que produz interioriza-se imediatamente; os sons só encontram o seu eco no fundo mais íntimo da alma emudecida e comovida na sua subjetividade ideal” (Hegel, 1993:494).

A arte musical se efetiva pela plena identidade com o fluxo interior da consciência do sujeito. Eis uma das mais belas passagens de Hegel, acerca desse encontro entre o som com a interioridade do sujeito, evento que faz mobilizar múltiplos afetos e sentimentos.

Podemos dizer que o próprio eu real faz parte do tempo com o qual se confunde; [...] O eu existe no tempo, e o tempo é o modo de ser do sujeito. Ora, dado que é o tempo, e não a espacialidade [das artes visuais], o elemento essencial ao qual o som [...] deve a sua existência e que o tempo do som é também o do sujeito, o som, em virtude deste princípio, penetra no eu, apreendendo-o na sua existência simples e o põe em movimento pela sucessão rítmica dos instantes do tempo, enquanto que as outras figurações dos sons, como expressão dos sentimentos, completam o efeito produzido pela simples sucessão rítmica no tempo, levando a emoção ao seu mais alto grau e destruindo as últimas resistências que o indivíduo poderia ainda opor em se deixar seduzir (id. ib. p. 502).

Vejamos alguns relatos que manifestam de forma cristalina a dimensão subjetiva mobilizada pela performance, a partir dessa íntima cumplicidade entre a materialidade fugaz do som e a interioridade do “eu real”.

Na improvisação, se não estivermos completamente atentos, ela não acontece, exige um completo estado de prontidão e nos coloca presentes no aqui e agora, nos fazendo completos no minuto que estamos improvisando. É válido pensar nessa totalidade em meio a uma sociedade contemporânea que exige muito em um curto período de tempo nos obrigando a estar e ao mesmo tempo não estar. Nos encontros do grupo é como se eu estivesse sendo desafiada a encontrar, além das possibilidades sonoras nos instrumentos e no corpo, encontrar também quais são os meus limites, até onde posso criar, até onde vai a minha criatividade, autonomia, percepção nessa contemporaneidade que carrego comigo [...] percebi o quanto todo o grupo e principalmente eu estávamos mais autônomos e mais sensíveis aos sons a nossa volta e perceber o quanto um trabalho sonoro, se você permitir e se entregar, pode modificar a forma que você vê o mundo, que você escuta o mundo e a forma que você interage com ele. Pode despertar emoções que você carregava consigo e tinha medo de sentir plenamente. O trabalho desperta cada vez mais a minha curiosidade para as questões da escuta na contemporaneidade e da improvisação livre como forma de encontrar essa relação sonora, criativa, afetiva, cênica com o eu completo e contemporâneo (Tuilla Claudia, intérprete/investigadora, aluna da Música)

A experiência da miniatura do vento me remeteu a muitas coisas: filmes antigos (quando as paisagens eram reproduzidas por meio da sonoplastia), o sibilar do vento no sertão nordestino – um ambiente que me marcou quando criança ... enfim, a algo ao mesmo tempo natural e muito característico, que eu buscava reproduzir quando brincava com minhas actions figures, simulando ambiências “típicas” dos western americanos, e artificial, posto que nós, cidadãos – [...] a imensa maioria das pessoas em nosso país atualmente reside em grandes cidades –, tendemos a ignorar manifestações que, de tão naturais e diluídas em meio a uma polifonia de sons, passam absolutamente despercebidas. Tínhamos então, imediatamente, uma via afetiva a ser explorada no sentido de dotar as performances [...] de um viés expressivo dos mais profícuos. Mas transformar isso em música já era outra história. Não porque fosse exatamente difícil. Ocorre que, antes de fazê-lo, tínhamos que nos despir dos nossos (pré)conceitos relativos à definição de música segundo cânones estabelecidos há apenas alguns séculos atrás. E, dentro desse grupo, talvez esse tenha sido um grande desafio, mas não o maior de todos: importava ainda trabalhar determinados parâmetros [...] como altura, intensidade etc., usando meios e instrumentos inusuais ou instrumentos tradicionais tocados de maneira inusual. (Gabriel Petter, intérprete/investigador, aluno da Música)

A performance toda, em algumas vezes, foi como sentir nas mãos a feitura sonora como uma massa de modelar coletivamente. Em outras, senti-me a própria massa de modelar sonora, deixando que cada comando da regente extraísse de mim o som do momento. Estar a executar a performance é uma experiência de extrema atenção e concentração, com momentos de euforia, de suspensão e sensações diversas, a depender da regência e da improvisação subsequente, do resultado sonoro, ao mesmo tempo produzido, recebido, e sempre surpreso, porque são várias pessoas fazendo juntas e cada novo som é um resultado inesperado, incalculável. [...]E é um misto rico de ambientes criados sonoramente e de sensações diversas. Sempre interrompidas, pois a improvisação se usa de elementos irregulares, ora abruptos, ora fluidos. Tem momentos em que se leva um susto mesmo, e tem outros em que a melodia embala por paisagens suspensas. Por se tratar sempre do desconhecido, e pelos sons serem descontraídos e descompassados, em muitas vezes acompanhados de melodias cantadas com notas longas, traz um ambiente misterioso ... Acho, para resumir essa performance, que precisamos falar em experiência, ouvir ativo, paisagens desconhecidas, exploração de sensações e ouvidos desbloqueados, assustados, expandidos. (Fabiana Brogliato, intérprete/investigadora, aluna da Música)

A reflexão em torno da questão da subjetividade nos remeteu a um debate bem contemporâneo: a questão dos paradigmas emergentes que ressaltam a presença inescapável do sujeito como condição de possibilidade para que ocorra um tipo de saber em sintonia com uma realidade em devir, não linear e imprevisível, sem separar sujeito e objeto, o que deve ser estendido às dimensões poético-estéticas em perfeita sintonia com as dimensões cognitivas de qualquer prática inventiva humana, seja no campo científico ou artístico-cultural. Assim todas as experimentações cênico-sonoras que vivenciamos, a exemplo desta criação *Em torno do vento*, nos conduziram para reflexões bem próximas aos princípios das abordagens sistêmicas. Nos debates voltados aos nossos processos de criação estabelecemos uma íntima conexão com os princípios preconizados por Maria Cândida Moraes sobre criatividade.

O cerne do paradigma holístico, da visão quântica, está nos processos criativos que ocorrem, no mundo fenomênico, no mundo da natureza. É a visão de que vivemos num universo criativo e estamos todos inseridos num processo criador-criativo natural e prodigioso. Já não é um mundo linear, determinista, logicamente previsível. É um mundo ativo, vital, imprevisível, com movimentos contínuos e descontínuos, com saltos e sobressaltos (op.cit.p.162).

Eis dois relatos indicadores da convergência com estes novos paradigmas cujas ressonâncias se expandiram e penetraram na performance *Em torno do vento*, um proveniente de um intérprete/investigador, Pedro Caleb, aluno de Música, e outro da professora Shirley Martins, do Curso de Cinema/Audiovisual do ICA e colaboradora do grupo *Sonoridades Múltiplas*, com quem venho fazendo uma fecunda parceria.

"Se a gente jogar uma pedra no vento ele nem olha pra trás". O vento não passou despercebido nessa miniatura, ele era protagonista e magicamente, quase de forma ritualística ele foi chegando e soprando, feito brisa, feito furacão ele foi passando, refrescando e arrastando, às vezes assanhando os cabelos. Improvisar o Vento foi por minutos estar livre da matemática das formulas pré-estabelecidas (Pedro Caleb, intérprete/investigador, aluno da Música).

O vento é clamado em sua forma habitual e em arranjos que remetem ao canto à capela, ao vento eternizado na poesia de Manoel de Barros. Vozes/vento, de todas as direções, sons de um vento que nos circula, atordoando os sentidos. Voz/palavra, de um lugar, em loop: num jogo que remete ao inteligível, mesmo quando a voz é mascarada por outros sons; ou ao ininteligível, que fere o princípio logocentrista, tão caro ao ser humano, buscando o sentido das palavras, numa aposta sensorial, a partir das superposições de vozes e outros instrumentos sonoros. A flauta, por vezes numa proposta que aterroriza, preparando, criando atmosferas, simulando ameaças. Os silêncios assaltam nossos sentidos atordoados a partir do vácuo forçado: depois de alcançado o ápice sonoro - a sensação de que saímos do onírico -, com a precisão das inserções/supressões musicais de Godard. Num mundo que privilegia as experiências visuais como guia de sobrevivência e mapeamento, apenas a escuta, mais precisamente numa proposta de escuta analítica, que cartografa os sons de nosso entorno (Shirley Martins, profa. do ICA).

Improvisos e deslocamentos cênicos entretecendo texturas sonoro/musicais, pelo uso vocal/instrumental de climas/clímax timbrísticos; paisagens sonoras, traduzidas ora em movimentos melódicos, vocalizes melismáticos, ora como tapetes sonoros tecidos pela densidade e ritmos das vozes, de instrumentos de sopro, de cordas dedilhadas, arranhadas, percutidas, de instrumentos percussivos, instrumentos ressignificados; objetos que soam, corpos que ressoam em movimentos pontilhísticos, contínuos, descontínuos, interrompidos, contrastantes ou não ..., refletindo o nosso imaginário replicado no *Vento* de Manoel de Barros. Vivências integradoras que podem apontar caminhos para ações multiplicadoras futuras como nos relata Gabriel Petter, intérprete/investigador, aluno da Música, ratificando um dos objetivos da pesquisa (*vídeo performance – link anexo 4*).

O que resultou disso – e pode ser apreciado, inclusive com registro em vídeo – foi uma peça na qual uma ambiência pôde ser criada a partir do emprego de elementos comuns à música, mas também empregando outros recursos, o que teve de movimentar não apenas expertise técnica – aliás, em nenhum momento se requeria isso –, mas a memória afetiva, o imaginário, e (sobretudo), a expressividade, que cada qual guarda em si e que, como efeito dos laboratórios e das práticas efetivas das performances, aflorou, em maior ou menor medida, o que será vital na prática tanto artística quanto docente dos futuros arte-educadores que integraram e/ou integram o projeto. (Gabriel Petter, intérprete/investigador)

Miniatura: ...bem molhadinho de chuva ¹⁰²

*Sons-textura, sincronidades, ouvidos abertos e juntos compondo imagens,
imagens na tela, nos panos, nos corpo,
imagens de dentro: chuva,
ouvir o outro,
ouvir o todo,
ouvir o seu soar.*

Fabiana Brogliato, intérprete/investigadora

A preparação: processo poético

*A otimização do tempo de criação, enquanto tempo ideal da inventiva coletiva,
se adquire na prática dialógica no próprio ato de criar.*

No primeiro semestre de 2012, realizei com o grupo de pesquisa *Sonoridades múltiplas* exercícios cênico/sonoros, buscando expressar diversas paisagens sonoras, dentre elas, improvisação de sons que traduzissem chuva. Na ocasião, iniciamos a pesquisa pela exploração da percussão corporal como fonte expressiva do corpo sonoro. Para alguns, a proposta era familiar, pois já haviam vivenciado algo similar na disciplina *Coral I* do curso de Licenciatura em Música, por mim ministrada. Nascia aí um exemplo concreto de como trabalhar dialogicamente, a partir do concurso de integrantes advindos de várias linguagens artísticas que compõem o projeto ICA, expresso numa rica troca entre alunos de música, teatro e cinema, construindo um vocabulário comum das várias possibilidades de como extrair sons percutidos do próprio corpo, um exercício inicial por ser acessível a pessoas sem qualquer vivência em práticas musicais, conforme preconizam vários educadores musicais.

Eis alguns exemplos da sonoridades percutidas destes exercícios: diferentes tipos de palmas - estalos com os dedos, batidas leves com dois dedos estendidos no dorso da outra mão, batidas com as mãos em concha, batidas das mãos com os dedos bem estendidos e afastados uns dos outros para provocar uma sonoridade mais aberta como um estalo etc.; outros tipos de percussão corporal - batidas das mãos no torso, nos braços e pernas, na boca etc., em diferentes velocidades, brincando com timbres mais abertos ou fechados, explorando ainda a percussão dos pés no chão, em diferentes ritmos, aproveitando sua ressonância, mais seca quando em cimento ou terra, mais reverberante quando em madeira.

¹⁰² O título da improvisação foi inspirado em “... bem molhadinho de chuva”, trecho de uma canção de G. Gil.

Estas atividades desenvolvidas nos ateliers/laboratórios nos instigavam a descobrir timbres e texturas variadas no reencontro com nosso corpo sonoro, como nos aponta Fernando Barba, responsável pela criação do grupo brasileiro de percussão corporal *Barbatuques*.

Todo indivíduo tem um corpo sonoro e um imaginário musical próprio. A expressão do som que sai de cada corpo humano é talvez a forma mais antiga de se fazer música e de gerar comunicação em diferentes culturas. Essa “música corporal” revela os sotaques, costumes, códigos de comportamento e tradições de cada povo, em cada parte do mundo (encarte do DVD - *Barbatuques*, 2005).

Num primeiro momento, exploramos um vocabulário de percussão corporal ainda sem visar a uma aplicação específica, para, em seguida, construirmos com estes recursos uma paisagem sonora expressando uma chuva repentina que crescia e se diluía, uma paisagem sonora conhecida por todos, fácil de acessar a partir de nossa memória. Na ocasião, um participante sugeriu que assistíssemos ao vídeo de uma performance do *Coral Perpetuum Jazzile* da Eslovênia,¹⁰³ apresentando sonoramente uma chuva a partir de percussões corporais, servindo de referência e inspiração para a investigação daquele vocabulário.

Durante o processo de criação, decidimos integrar à pesquisa sonora, ações cênicas sugeridas por alunos de Teatro. Assim, enquanto parte do grupo executava a sonoridade da chuva com percussão corporal, dois ou três integrantes reagiam cenicamente, em silêncio, a essa chuva intempestiva. Revelaram-se duas ações distintas: o primeiro grupo se surpreendia com a chuva inesperada e buscava se proteger e se solidarizar com quem precisava de abrigo. O segundo grupo aceitava molhar-se ludicamente, divertindo-se com o “banho de chuva”.

Neste momento, sentimos a necessidade de uma pausa para refletirmos sobre as diferentes formas de percepção desta vivência. Observamos que, enquanto os alunos de Teatro se sentiam mais confortáveis e soltos na exploração do jogo cênico-sonoro, os alunos de Música demonstravam sentir mais dificuldades e inseguros para integrar as duas linguagens, conforme o trecho do diálogo que segue:

Livia Queiroz: - *Desperta mais nossa sensibilidade para ouvir e reagir com o corpo*
 Baltazar Venâncio: - *Sem contar que a gente trabalha mais... Nós músicos não temos muito esta questão do corpo em cena ... alguns trabalham com voz, outros com instrumentos mas esta questão do corpo em cena, voltado mais para área do teatro e da dança, é novo para gente ... trabalhar uma proposta dessa com a questão da sonoridade é interessante. Mas senti uma dificuldade no começo do jogo de cena ... não sabemos o*

¹⁰³ Cf. <http://www.youtube.com/watch?v=SII9O9pO3eQ>.

que vamos fazer ... tem a sonoridade da chuva acontecendo mas o que que eu vou fazer como ação? O que vou fazer com as outras pessoas que estão ao meu lado na cena?

Gabriel Petter: - Difícil para mim ao explorar a sonoridade foi sentir o tempo do crescer e decrescer a chuva nas primeiras vezes que improvisamos, mas ao repetir foi ficando mais fácil ... fui escutando mais e mais e sentindo a dinâmica dos sons ...

Paulo Barroso: - Senti também dificuldade de lidar com o acaso ... com o que o outro vai fazer ... porque você pensa o que vai fazer mais não sabe o que o outro vai fazer ... nesse momento todos estão sonorizando, todos estão também com a possibilidade da ação, da cena ...

Na análise deste exercício, ainda na fase inicial da pesquisa, outra consequência que nos ressaltou de modo flagrante foi a nítida diferença da reação entre os participantes explicitada a partir de suas práticas e vivências anteriores. As dificuldades acima relatadas ficaram mais manifestas com a sugestão de eles interagirem com uma (*re*)ação cênica à paisagem sonora de uma chuva intempestiva: o acaso e o inesperado do evento motivaram uma pronta resposta dos alunos do Teatro, já os da Música hesitaram na maneira de lidar com a improvisação solicitada pelo exercício. Após algumas repetições, estes se sentiram mais confortáveis e seguros para realizar o jogo cênico-sonoro, materializando um visível ganho



adquirido a partir das práticas criativas e interações poético-estéticas propostas pela pesquisa.

Figuras 31 e 32 Laboratório de improvisação cênica, Grupo Sonoridades Múltiplas

Retivemos estas impressões no registro de nossas análises para dar prosseguimento à pesquisa. Visando a uma variação do exercício, propusemos a exploração de outros timbres com o uso de sacos plásticos como material sonoro, o que causou estranhamento a alguns,

pelo seu uso insólito. Com sacos de diferentes texturas e tamanhos, os participantes, sentados em círculo, exploravam individualmente modos de extrair sons deste material para, em seguida, de olhos cerrados, improvisar coletivamente a paisagem sonora de uma “chuva repentina de verão”. O resultado nos agradou de imediato: a “paisagem-sonora-chuva”, a partir da manipulação dos sacos plásticos, mereceu uma apreciação convergente - “nos parece mais real esse som de chuva” ... Abrimos, então, para uma nova reflexão. No diálogo que segue, entre alunos de Música, notamos a acuidade perceptiva tanto para captar as nuances das sonoridades exploradas quanto à sutileza do manuseio das suas fontes.

Artur: - *Temos que ter todo cuidado ao manusear a sacola plástica porque basta tocar levemente e já faz um som ...*

Marcio Dias: - *Isso interferiu na improvisação pois mesmo de olhos fechados, às vezes eu ouvia uma sacola se destacar e destoar da textura da chuva, era um som de sacola plástica, não de chuva... outras vezes estava integrado ...*

Baltazar Venâncio: - *Não sei como posso dizer isso... mas faltou percepção de como estava soando... quando estava uma massa sonora leve, de repente alguém destoava e sacudia forte o plástico e destoava da textura que estava acontecendo... porque alguém desconectou da paisagem sonora que já estava formada...em alguns momentos...*



Figura 33 Improvisação sonoro-musical com sacos plásticos, Grupo Sonoridades Múltiplas

O diálogo explicitou uma compreensão mais abrangente acerca de elementos musicais nesta improvisação. Esta foi uma importante conquista poético-estética a partir da percepção de uma significativa mudança conceitual, pois, durante o manuseio de materiais anteriormente não aplicados com finalidades musicais, alguns participantes se desfizeram daquele estranhamento, declarando enfaticamente sua descoberta: *qualquer som é passível de vir a ser um som musical*. Outro ganho percebido por esta vivência foi a passagem da exploração individual do som em si mesmo destes materiais, para elaborar coletivamente uma narrativa com sentido sonoro-musical, conforme atesta um trecho da fala de Baltazar

Venâncio: “quando estava uma massa sonora leve [construída pelo grupo], de repente alguém destoava e sacudia forte o plástico e destoava da textura que estava acontecendo ... porque alguém desconectou da paisagem sonora que já estava formada ...”

Estas primeiras vivências cênico-sonoras dos ateliers/laboratórios em torno da paisagem da chuva, realizadas no semestre 2012/1, se somaram às proposta de peças curtas, as *Miniaturas*, que posteriormente vivenciei nas práticas de improvisação livre, agregando e aportando importantes subsídios desenvolvidos e aplicados ao projeto de pesquisa do doutorado. Tais práticas foram realizadas no *Seminário de pesquisa: técnicas de improvisação livre e sua importância na educação musical*¹⁰⁴ ministrado por Chefa Alonso: uma vivência sonora muito rica e expressiva, que exigia uma atenção à flor da pele para a escolha dos sons, como tocar e cantar, do decurso musical e a inter-relação com os outros músicos improvisadores num curto espaço de tempo. Esta atividade me fez retomar de forma bastante viva, algumas vivências empreendidas pelas Oficinas de Música e pelo Núcleo de Música Nova, sob a coordenação de Conrado Silva, bem como nas práticas de improvisação aplicadas à educação musical contemporânea, nos cursos de Koellreutter.

A *Miniatura*, segundo Alonso, pode ter como referência vários estímulos visuais, sonoros, literários como um *haikai* (poema curto japonês), uma palavra, uma vivência pessoal ou coletiva, uma história real ou não, um conto, uma imagem etc. de caráter figurativo ou abstrato. Via de regra, são propostas de peças muito curtas, cerca de três minutos, o que nos obriga a vivenciar uma percepção e ação adensada de temporalidade, sendo difícil no início, pois, mesmo sabendo do tempo curto para sua realização, ultrapassávamos o dobro do tempo proposto. Com a repetição, a prática coletiva das *Miniaturas* torna-se bastante propícia para experimentar a improvisação em curto espaço de tempo. Nosso discurso musical vai se moldando para mensurar sonora e emocionalmente quando improvisamos peças curtas, e, aguçados pela nossa prontidão, nos traz uma compreensão perceptiva cada vez maior do espaço/tempo, curto/longo.

Daí a necessidade de compatibilizar os vários tempos individuais vivenciados subjetivamente, quando se trata de um tempo compartilhado numa criação coletiva exigida na improvisação livre de uma *Miniatura*. Nesta prática, o tempo compartilhado não é medido, porém percebido. Saber se a improvisação exige um pouco mais de tempo ou se este já se esgotou, sabemos intuitivamente pela nossa sensibilidade, conexão e entrega ao improvisar.

¹⁰⁴ Atividade teórico-prática promovida pelo programa de Pós-graduação em Música da Universidade do Estado de São Paulo/UNESP, em setembro de 2012.

Já vimos: o tempo da criação não é o tempo objetivo do relógio. Isso nos fez retomar a reflexão do tempo e da “temporalidade do saber”, analisado por J. C. Bruni, em *Tempo e trabalho intelectual* (1991). O tempo da criação é subjetivo por depender da energia inventiva do sujeito criador. A natureza e a especificidade do trabalho criativo, seja intelectual ou artístico, são marcadas pelo imponderável e pelo acaso, cujas percepções poderão ser exercitadas pelas práticas de improvisação livre. *A otimização do tempo de criação, enquanto tempo ideal da inventiva coletiva, se adquire na prática dialógica no próprio ato de criar.*

Ao retomarmos, em 2012/2, os ateliers/laboratórios do grupo de pesquisa, decidimos pela prática de improvisação livre inspirada na minha vivência com Chefa Alonso. Em nossos encontros, dedicamo-nos à leitura e estudo do seu livro *Improvisación libre* e à apreciação dos exemplos musicais do dvd que o acompanha, bem como realizamos alguns exercícios tais como improvisação livre com regência e solos/duos encadeados entre outros, ações propiciadoras de uma maior fluência para o aluno com autonomia criar e improvisar, através do aprofundamento de sua relação com o instrumento, exercitando-o, dentre outras coisas, para liberar e desenvolver em primeiro plano a expressão, em relação ao peso da técnica, enquanto fim em si mesma (cf. Alonso, 2008:196).

Privilegiamos o exercício de improvisação livre de *Miniaturas*, para dar sequência à pesquisa da paisagem sonora da chuva, realizada no semestre anterior. Tal prática nos revelou seus objetivos, conforme nos indica Chefa Alonso. Os objetivos desses ensaios musicais são vários:

- a) Acabar com a compreensão de que a técnica só tem como finalidade a própria técnica. Os músicos utilizam os recursos de que dispõem para conseguir expressar a emoção que carrega uma ideia poética ou para traduzir em música uma descrição que sempre se pode referir a experiências pessoais [...].
- b) Concentrar e focalizar ao máximo a “essência”, ou o esqueleto de uma peça. Devido à curta duração destas miniaturas, os músicos deverão eleger muito bem o material a desenvolver para expressar, o mais claro possível, o caráter da composição.
- c) Aprender a tomar decisões rápidas acerca do material sonoro com que se quer trabalhar para poder expressar uma ideia poética, uma emoção, uma experiência.
- d) Fazer pequenos desenvolvimentos sobre um material sonoro escolhido.
(Alonso, 2008:196)

A criação e a recepção: interações poético-estéticas

Qualquer som é passível de vir a ser um som musical

Assim nasceu a criação da *Miniatura -...bem molhadinho de chuva*, com percussão corporal e sons de sacos plásticos, além da introdução de instrumentos musicais e outros objetos sonoros, ação cênica e projeção de imagens. Nesta performance já buscávamos investigar, a partir do princípio da interatividade poético-estética, um entrelaçamento sonoro/cênico/imagético com participação de todos os integrantes do grupo provindos de diferentes linguagens e saberes artísticos.

Esta foi uma das primeiras práticas de improvisação livre do grupo de pesquisa *Sonoridades múltiplas*. Daí sua relevância, pois, nela, pude observar a energia inventiva que emerge dos participantes/alunos de Teatro e Música, que os levassem a explorar para além dos sons corporais, uma gama maior de possibilidades, outras maneiras não tradicionais de tocar, para investigar articulações e texturas que mais se assemelhassem às sonoridades que gostariam de imprimir nesta improvisação.

Neste fluxo inventivo, outra vez o imaginário sonoro de uma chuva repentina ficou acessível e, assim, o grupo se entregou à pesquisa desta paisagem, buscando expandir o potencial expressivo dos sons corporais, bem como sonorizar com sacos plásticos, objetos e vários instrumentos de percussão, cordas, teclados e sopros. Para isso, foi fundamental a consciência de uma nova postura e escuta: o despir-se do “tocar tradicional” ou “o receio de não saber tocar nenhum instrumento”, para, então, se lançar à descoberta sonora e tátil que permeava o arranhar, soprar, percutir, esfregar, amassar, dedilhar, arpejar, extrair harmônicos, curvas melódicas, misturar tons/ruídos/mesclas, pontilhar ... gritar ... silenciar ... rosnar ... dialogar ... atentar ... estar ... novas formas de produzir som num constante diálogo entre as múltiplas sonoridades e os intérpretes/investigadores.

Dentre alguns relatos o que segue é exemplar por apontar avanços na qualidade da percepção por parte dos intérpretes/investigadores, com relação aos objetivos da pesquisa, agora focada nas práticas de improvisação livre, ao realçar a riqueza inventiva propiciada pela exploração sonoro-musical inusitada de instrumentos/objetos.

A escolha dos instrumentos é algo meio que um ritual com os instrumentos dispostos que passa por dois critérios: versatilidade timbrística e identificação. Xilofone e pandeiro eram os meus preferidos e estavam sempre comigo. *O timbre agudo do xilofone me remete à sonoridade dos pingos individualmente de chuva (como um zoom sonoro) e o raspar do pandeiro me parece a sonoridade de vários pingos simultâneos.* O pandeiro quando percutido parece pingos também mas se deve atentar no cuidado de não fazer um ritmo regular. A diferença de intensidade (dinâmica) nos remete ao distanciamento dos pingos de chuva dos ouvidos e a quantidade percutida da intensidade da chuva. Experimentei, além desses, vários outros instrumentos também, caxixi, cajon (maravilhoso para fazer o trovão) etc. (Paulo Barroso, intérprete /investigador, aluno da Música)



Figura 34 Laboratório de Improvisação livre com instrumentos e objetos, Grupo Sonoridades Múltiplas

Dentre os avanços relativos à expansão da escuta para perceber outros sons com expressividade estética, encontramos testemunhos contundentes sobre a superação de noções preconcebidas do que seja um som autenticamente musical, como podemos verificar no trecho do relato de uma aluna do curso de Música, a intérprete/investigadora Livia Queiroz: “livrar-se do preconceito de que ruídos são erros sonoros ou desagradáveis, sons não harmoniosos, possibilitou-me agregá-los a outros momentos do cotidiano, somando-os àqueles aceitos por meus ouvidos, antes condicionados a ouvir somente aos que se enquadravam ao tonalismo”.

Além da pesquisa timbrística que propiciou a todos uma grande abertura à escuta de outros sons, aumentando a confiança para expressá-los, a proposta da *Miniatura* deveria possuir dinâmicas que remetessem a diferentes densidades de uma chuva repentina. A experiência deveria conter momentos bem definidos: *crescendo constante* - iniciar com poucos pingos/sons, sons de “chuveiro”, e, pouco a pouco intensificar a chuva/som, até alcançar um clímax com muita densidade, dinâmica muito forte, sonoridades mescladas, sobrepostas, enfim, uma “tempestade de verão”; *diminuendo constante* - a chuva começa a ficar mais

amena, a sonoridade intensa vai decrescendo a quantidade de eventos sonoros e de intensidade, diluindo mais e mais ... até soar sons/pingos/sons ... silenciar.

Repetimos algumas vezes esta improvisação e algumas práticas atingiram mais êxitos que outras, a saber, o grupo percebia claramente quando não conseguia efetivar a dinâmica *crescendo/diminuendo costante*. Ora cresciam rapidamente ora diminuían subitamente, sem nuances, não realizando as etapas progressivas do adensar/diluir que estávamos buscando. “*Um ótimo exercício de escuta e prontidão*”, exclamavam os integrantes e assim reconheciam o conceito de Chefa Alonso: “concentrar e focalizar ao máximo a ‘essência’, ou o esqueleto de uma peça” (p.196), para executar a *Miniatura*.

Pudemos extrair algumas conclusões significativas de relatos de intérpretes/investigadores, alunos da Música, que sinalizavam as dificuldades iniciais para executar uma dinâmica progressiva sem matizar o fluxo contínuo *crescendo/diminuendo*, para depois superá-las com a escuta de si e do outro, num precioso exercício de concentração e prontidão, ou, conforme um deles enfatiza, a riqueza desta prática como “um grande exercício de subjetividade, de sensibilidade, e principalmente de escuta”.

A experiência de criar uma chuva a partir de instrumentos musicais foi um grande exercício de subjetividade, de sensibilidade e principalmente de escuta, já que, a partir da interação com os demais participantes e os diversos timbres que cada qual utilizou, devíamos crescer e findar a chuva juntos, regidos pela sensação que íamos percebendo com a entrega do grupo para a realização da *Miniatura*. Neste momento tínhamos que estar completamente concentrados e presentes de corpo e alma no tempo e espaço em que nos encontrávamos, pois a sutileza da ação não permite que ela seja realizada mecanicamente, sutileza essa que faz com que cada apresentação da *Miniatura* seja única e jamais possa se repetir. (Pedro Caleb, intérprete/investigador)

Me senti o tempo todo envolto numa odisseia sonora onde minha escuta não me permitia selecionar nenhum som específico e avaliá-lo como bom ou ruim, agradável ou não, se fazia necessário estar atento ao todo da paisagem criada e buscar uma sonoridade de chuva no meu instrumento, de modo a acrescentar à paisagem sonora, com base nas orientações de que a chuva deveria crescer e decrescer no seu tempo. Estava em um momento específico, afogado literalmente numa chuva de sons. Senti o grupo conectado quanto à busca e exploração das diversas sonoridades, mas estávamos desatentos ao “timing” da performance. Procurei buscar a consciência de que ouvir significava estar presente ali, naquele exato momento. E tal momento me gerou uma expectativa e um sentimento de apreensão bem elevado. (Baltazar Venâncio, intérprete/investigador)

O próximo passo foi fundir as sonoridades pesquisadas às improvisações cênicas que surgiram nos ateliers/laboratórios, para esta *Miniatura* - ... *bem molhadinho de chuva*. Estas ações foram agora vivenciadas por intérpretes/investigadoras, alunas do Teatro, que já haviam participado intensamente da exploração de instrumentos e objetos sonoros na construção da *Miniatura*, fato que contribuiu decisivamente para interconectar as duas linguagens: a cênica e a sonoro-musical.

Seus relatos possuem um valor inestimável para a análise do amplo alcance das práticas criativas e interações poético-estéticas voltadas para a educação sonoro-musical direcionada a alunos das várias linguagens artísticas. O estímulo para a ação cênica em diálogo com a improvisação sonora era expressar um contraste entre as reações diante de uma chuva repentina: enquanto uma se irritava a outra se divertia com o “banho de chuva”, autêntico convite para transfigurar ações prosaicas do cotidiano em novas configurações expressivas pelo ingresso em outras dimensões espaço-temporais de uma contemporaneidade voltada para a interatividade entre o universo musical e o teatral.

As experimentações sonoras do Vento e da Chuva para mim foram muito delicadas. Cada uma tinha a sua especificidade, mas o que mais me marcava era o jogo de intensidades. As duas performances começavam com a menor intensidade possível e iam aumentando gradativamente. [...] Nesta performance [chuva] eu estava performando, na maior parte do tempo, com o corpo e depois com plástico bolha. Era preciso uma conexão total nossa, minha e da Clara – que recebíamos e com os estímulos sonoros transformávamos em ação corporal – com os músicos que estavam performando com voz, instrumentos e objetos. A sonoridade da chuva também aumentava sua intensidade gradativamente, atingia um ápice e ia reduzindo até cessar. Então era de extrema necessidade essa conectividade entre todos, para que as sensações chegassem com força total na plateia. Confesso que todas essas investigações e vivências aumentaram incrivelmente minha percepção, principalmente, sonora, mas não só isso. A percepção foi estimulada para que se desenvolvesse em mim uma escuta em cena, com o espaço, com o outro, comigo mesma, com o mundo e até com o próprio silêncio. (Jessica Teixeira, intérprete/investigadora)

Perceber como as sonoridades afetam o corpo e conseqüentemente o trabalho de ator foi uma das descobertas de maior importância dentre as percepções que me foram geradas a partir das vivências junto ao Sonoridades múltiplas. Na miniatura "bem molhadinho de chuva", as ações, os movimentos, o ritmo da minha caminhada em cena se construía a partir dos sons de chuva que eram gerados pelos demais músicos envolvidos no elenco, sonoridades que abarcavam todo espaço, compondo a dramaturgia da cena e transformando as ações físicas das atrizes a medida que a chuva também se transformava. (Clara Monteiro, intérprete/investigadora)

Estes relatos nos remetem à consideração de aspectos da conexão universo cênico/universo musical. Dentre estes, alguns pesquisadores voltados para esta temática, nos alertam para a escuta, relação configurada em várias funções, assim identificadas pela pesquisadora Jussara Fernandino: *escuta musical*, *escuta corporal*, *autoescuta* e *escuta interacional*. Desdobrando tais concepções, ela nos conduz a uma compreensão mais ampla do termo escuta, cujo sentido nem sempre se vincula “a pressupostos exclusivamente de cunho musical, sendo entendido como um mecanismo de sensibilização e sintonia. Contudo, os elementos de musicalidade também contribuem na configuração deste ato perceptivo e expressivo [...]” (2010:265), cujo quadro vem se alterando em função de transformações ocorridas nos campos da Música e do Teatro ao longo do século XX.

A partir da perspectiva cênica, as mudanças contemporâneas acerca das noções de som e tempo não lineares, bem como o uso do texto para além do sentido da palavra, conferiram mais funções ao ator “como portador de sua própria ritmicidade, tornando-se, então, o articulador do ritmo da cena” (Fernandino, op.cit. p. 266). Esta nova situação é assim descrita pelo pesquisador Fábio Cintra, ao se referir ao ator que deve agir como um músico improvisador. “Sua consciência é também sonora e rítmica; ele deve conceber seu próprio corpo enquanto instrumento, a fim de presentificar esses aspectos, sabendo que eles são parte fundante do sentido a ser construído cenicamente” (2006:106).

A pesquisa de interações poético-estéticas prossegue, agora com a incorporação às ações cênico-sonoras, de imagens em movimento projetadas. Surgem novas indagações. Que imagens poderiam ser trazidas para dialogar e compor com o universo cênico-sonoro? Um dos propósitos era buscar um olhar diferenciado para a *Miniatura* proposta, que nos trouxesse uma inter-relação com outras linguagens e tecnologias. Com isso, buscamos uma sinestesia entre o enxergar/escutar, pela coesão num só todo som/cena/imagem. Esta noção de multissensorialidade encontra-se bem explicitada em Yara Casnok, ao dizer que “a união da visão com a audição no momento da escuta tem sido um meio de presentificar uma forma de percepção cuja base está assentada sobre a comunicação entre os sentidos (2003: 216).”

Contamos com a pesquisa do participante do grupo Marcio Dias, aluno da Música, que nos apresentou imagens de chuva por ele colhidas aleatoriamente na internet. Solicitamos a outro participante, Pedro Henrique, aluno do Cinema/Audiovisual, que editasse cinco minutos de imagens. Nesta edição, sua escolha e sequência eram completamente livres, sem a necessidade de acompanhar a dinâmica dos sons da chuva, pois não buscávamos uma narrativa visual linear da dinâmica das etapas de uma chuva intempestiva, senão desvelar na plasticidade das imagens, uma cartela de nuances de cores, texturas, que nos remetesse à fluência da chuva escorrendo, pingando, dançando ... nos proporcionando uma vivência sinestésica.

Esta edição em tempo medido nos deixou mais alerta para sintonizarmos o tempo da nossa improvisação cênico-sonora, sem a necessidade de uma marcação, mas sim da extrema atenção, prontidão e escuta. A sincronia entre o tempo da imagem e o tempo da improvisação foi reconhecida pelos participantes da pesquisa como uma expressiva conquista poético-estética, em práticas criativas com objetivos artístico-pedagógicos.

O próximo passo foi definir nossa disposição no espaço cênico, considerando o posicionamento do público/receptor, cuja intenção era ressaltar uma escuta regida pela espacialidade dos sons interagindo com as demais linguagens presentes em cena. Para isto,

mantivemo-nos sentados nas paredes laterais da sala com os instrumentos, objetos e sacos plásticos, sugerindo a Clara e Jéssica que se movimentassem por todo o espaço cênico. Projetamos as imagens editadas de chuva na parede frontal, e observamos que o deslocamento das intérpretes em cena, ao passar pelo fecho de luz do projetor, provocava fragmentos daquelas imagens em seus corpos, criando ricas possibilidades de composição cênico-imagética. As imagens estavam editadas em tempo medido e nossa improvisação cênico-sonora foi se sintonizando, sem a necessidade de uma marcação temporal, mas sim da extrema atenção, prontidão e escuta.

Neste fluxo inventivo investigamos novos planos para a projeção. Observamos na sala dos ensaios (uma sala montada para disciplinas práticas dos cursos de Teatro e Dança do ICA), uma estrutura metálica cruzada fixada no teto, formando quadrados, com a provável função de pendurar refletores de luz para o palco. Tal estrutura trouxe-nos a ideia de novos suportes para experimentarmos a projeção: penduramos longas tiras de plásticos-bolha e faixas de tecido branco quase transparente, formando diversos planos de projeção, permitindo criar uma espécie de labirinto com fragmentos de imagens por onde circulavam as intérpretes.



Figura 35 Sala de ensaio do Grupo Sonoridades Múltiplas

Assim, a sala de ensaio tornou-se um lugar ideal para a apresentação da performance. A cena ganhou novos planos, novos recortes e contornos, contrastes entre imagens e fundo, espaços sem luz, espaços para o percurso, para o andar entre, estar sob a chuva, o molhar imaginado/visível, gotas escorrendo/brilhando, materialidade e plasticidade das imagens ... explorando dimensões, cores, texturas, imagens, superfícies, formas, volumes, deslocamentos, concretizando nesta produção poético-estética, um espaço plural e híbrido de imagem/som/cena. Os últimos pingos aconteciam com o estouro das bolhas dos plásticos manipuladas pelas intérpretes-cênicas. O plástico protetor da chuva era, a um só tempo, um objeto-cênico-sonoro...



Figura 36 Projeção de imagens: Miniatura: ... bem molhadinho de chuva , Grupo Sonoridades Múltiplas

A improvisação da *Miniatura ... bem molhadinho de chuva*, provocou desafios aos intérpretes/investigadores e receptores. Todos foram levados a ampliar sua percepção sensorial. Muitos foram os estímulos sinestésicos: visuais, sonoros, espaciais, temporais, rítmicos/arrítmicos ... fazendo do fluxo inventivo da improvisação livre, um processo de aprendizagem em tempo real, relacionando conectividades e intersubjetividades expressas em gestos cênico-sonoro-imagéticos, revelando uma rica (con)vivência.

Surgiu a ideia das projeções no plástico bolha, o que em minha opinião ficou muito bonito, pois as imagens de chuva projetadas no plástico criavam a impressão da água estar escorrendo nele, fazendo a chuva ficar mais próxima e mais real. As atrizes ao fim da performance estariam cobertas com o plástico e iam estourando as bolhas criando o som das últimas gotas de chuva e então a imagem da chuva ia sumindo. Para mim essa performance é uma das mais bonitas. Fomos muito felizes em trazer as projeções e o plástico que criou realmente um ambiente chuvoso. A sonoridade que conseguimos criar ficou muito próxima do que seria um som de chuva, eu não imaginava o quanto ficaria parecido. Foi muito gostoso participar da criação dessa performance, trazer a chuva para dentro de uma sala e fazer os espectadores se molharem e depois ouvir os comentários deles foi uma experiência bastante enriquecedora para mim. (Tuilla Cláudia, intérprete/investigadora, aluna da Música)



Figura 37 Projeção de imagens: Miniatura: ... bem molhadinho de chuva , Grupo Sonoridades Múltiplas

A percepção deste *sensorium* total foi tão forte que se constituiu no tema mais recorrente nas nossas avaliações, apontando a dimensão multissensorial como um dos ganhos mais significativos desta performance, atestando de forma efetiva a eficácia das interações poético-estéticas das linguagens envolvidas. Nos relatos de intérpretes/investigadores, importantes registros de expressivas aquisições em seus processos perceptivos e receptivos, identificamos suas inquietações e descobertas (*vídeo performance- link anexo 5*).

As impressões que foram relatadas pela plateia deixaram claro que mesmo estando no mesmo ambiente e recebendo os mesmos estímulos sonoros e visuais, processam as informações de modo singular e as impressões, embora parecidas foram variadas. [...] . Levar o espectador para dentro da performance, criando uma apresentação não apenas de sons e imagens mas também de sensações físicas e emocionais, agindo na alteração da percepção de si mesmo, do espaço e do tempo, criando reflexões importantes para cada um, com certeza é uma experiência marcante pra qualquer artista (Marcio Dias, intérprete/investigador, aluno da Música).

Pedaços de plástico-bolha, instrumentos de percussão, sopro, tecladinho infantil, projeções e atrizes. Eis o que tínhamos à disposição para essa Miniatura, que se processou à medida em que foi sendo feita. Este “work in progress”, quicá a quintessência da performance, foi desenvolvido tanto levando-se em consideração as possibilidades dos instrumentos, no fito de reproduzir uma paisagem sonora de uma brisa que se torna numa tempestade, quanto as possibilidades das atrizes e dos seus corpos em cena. Ou seja, havia uma relação inerente entre os elementos trabalhados. À medida que a chuva aumentava de intensidade, novos timbres eram acrescentados e o som crescia ao mesmo tempo em que as atrizes aumentavam sua inquietação e as projeções também se alteravam, contribuindo para gerar no público a gama de sentimentos expressos nos corpos e rostos das atrizes: angústia, diversão e alegria misturavam-se ao espectro de sons e à variação das imagens projetadas. Dessa forma, não apenas o imaginário e a criatividade tinham que ser bem trabalhados, mas noções como prontidão, altura, intensidade e outros elementos extramusicais que, ao mesmo tempo que eram trabalhados, davam-nos uma ideia macro do que é uma grande criação artística coletiva e integrada. O curioso é que o efeito psicológico para quem ouvia, tanto de dentro como de fora, o que vinha sendo feito de modo harmônico e integrado, soava muito parecido com a confusão de sons e impressões despertadas por uma forte tempestade, a qual, provavelmente, a maior parte dos participantes do projeto experienciou, [...]. O resultado foi incrivelmente coerente em relação àquilo que nos fora sugerido inicialmente, em consonância com o equilíbrio e prontidão do grupo. Cada um introjetou em si aquela tempestade, provavelmente muito menos rica, em termos sonoros, do que se pode apreciar in situ, em ambientes naturais, mas que demonstrou o quanto se pode fazer, em termos expressivos, ainda que contando com recursos limitados. Eis uma lição que escola nenhuma pode ensinar. Infelizmente ... (Gabriel Petter, intérprete/investigador, aluno da Música).

Novas Ressonâncias

Assim como na terceira fase, esta igualmente contou com ressonâncias e desdobramentos das investigações na disciplina *Análise e Percepção Musical* dos cursos de Licenciatura e Bacharelado em Dança do ICA, obrigatória para o 2º semestre, com 35 alunos, praticamente sem experiências prévias em práticas musicais. A pesquisa saiu enriquecida à medida que incorporou mais um saber e linguagem às suas interações poético-estéticas. cujas atividades eram igualmente focadas em práticas criativas de educação sonoro-musical, sempre avaliadas e compartilhadas a partir de RIAs individuais. Serviram de suporte teórico-prático entre outras, reflexões inspiradas em *O ouvido pensante* de Schafer e *Brincando com música na sala de aula* de Bernadete Zagonel. Desta retiramos um trecho de seu livro que auxiliou a pesquisa sobre o gesto sonoro.

O gesto corporal pode ser um elemento importante para a emissão do som. A partir dele é que se chega a fazer música, sempre considerando a capacidade criativa e a espontaneidade da pessoa, incitando à invenção sonora e gráfica por meio da expressão dos seus gestos. A criação musical deve ser o ponto central do processo de ensino-aprendizagem ou de prática musical [...] Criar música é inventar música, pura e simplesmente. Ao falar em criação musical, estamos nos referindo a todo e qualquer procedimento em que se inventam músicas, seja por meio da improvisação, espontânea e livre, feita na hora, seja a partir de organizações prévias das ideias musicais. (2011:17 e 19)

Partindo do pressuposto que a música e a dança, respectivamente, como forma e gesto do tempo, podem utilizar de procedimentos convergentes de aprendizagem, principalmente no que se refere à sensibilidade estética, buscou-se nas atividades propostas, incitar a criação sonoro-musical por meio da expressão de gestos sonoros, despertando a percepção e a relação entre, tom, ruído, mescla, silêncio, movimento, espacialização, corporeidade, expressividade, escuta, notação gráfica e educação sonoro-musical.

O específico desta ressonância foi observar por um lado, a consciência corporal e a liberdade de movimentos dos alunos, bailarinos em sua maioria. Por outro lado, habituados a



Figura 38 Exploração do Gesto Sonoro pelos alunos da disciplina de Análise e Percepção Musical do Curso de Dança da UFC

métricas regulares em suas criações/improvisações coreográficas, percebemos outro ganho para suas poéticas do movimento, pela inflexão na percepção e uso de ritmos não regulares, além da compreensão e uso bastante ampliado dos parâmetros do som como estímulo constitutivo do movimento para suas criações/improvisações.



Figura 39 e 40 Partituras gráficas elaboradas pelos alunos de Dança da UFC

Outra atividade relevante realizada pelos alunos desta disciplina foi apreciar as performances do grupo *Sonoridades*, cujas observações registradas em *RIAs* individuais nos corroboram a ampliação de suas escutas, bem como o desenvolvimento de suas percepções resultando na expansão de experiências multissensoriais, conforme atestam relatos sobre as performances *Em torno do Vento* e *Miniatura... bem molhadinho de chuva*, vistos anteriormente.

Para mim foi de suma importância contar com o aluno da Música, Baltazar Venâncio, intérprete/investigador do grupo *Sonoridades*, que frequentou *Análise e percepção musical* no curso de Dança como disciplina optativa do projeto ICA, atuando como monitor voluntário, o que muito me auxiliou por fazer circular e incorporar reflexões e práticas criativas empreendidas em ateliers/laboratórios e performances do grupo de pesquisa, experiência materializada num texto em coautoria, apresentado como comunicação na *1ª Conferência internacional de educação musical de Sobral, Ceará* (agosto de 2013).

Além das ressonâncias da pesquisa nas disciplinas *Coral I* e *Análise e Percepção Musical* vistas acima, outras se concretizaram na coleta de frutos cuja semeadura vinha sendo feita desde as fases precedentes. Assim pudemos apontar : *Oficina de Paisagem Sonora* aberta ao público, ministrada por dois intérpretes/investigadores do grupo *Sonoridades* (anexo 6, importante relatório sobre esta prática docente elaborado por uma das responsáveis da Oficina, Fabiana Brogliatto, aluna da Música); comunicação e performance *Em torno do*

Vento, nos Encontros Universitários da UFC; apresentação das performances *Em torno do Vento* e *Miniatura...bem molhadinho de chuva*, seguida de debate, na disciplina *Estética*, do curso de Licenciatura em Música, ministrada pelo professor Luiz Botelho; apresentação da performance *Em torno do Vento*, seguida de debate, no Grupo de trabalho *Comunicação, Mídias Sonoras e Pesquisa*, do II Seminário Latino-Americano de Rádio e Educação, na UFC.

3.5 quinta fase (2013/1) e sexta fase (2013/2): grupo de pesquisa *Sonoridades múltiplas* e outras ressonâncias (cont.)

Entre estas duas últimas fases, dei continuidade ao diálogo com as práticas criativas desenvolvidas pelo projeto *Opus tutti*, participando, em julho de 2013, da residência artística *Jardim Interior*, terceira etapa do projeto, na qual tive oportunidade de realizar uma oficina de improvisação livre com adolescentes, bem como outras práticas de improvisação vocal com educadores musicais, bailarinos, atores e educadores de infância, todos participantes do referido projeto.¹⁰⁵

Nesta última etapa foram realizadas outras ressonâncias da pesquisa em duas novas turmas das disciplinas de *Coral I* e *Análise e Percepção Musical*. Na ocasião, intérpretes/investigadores do grupo *Sonoridades* e pertencentes ao PET/Música realizaram algumas ações inventivas de educação sonoro-musical para alunos destas disciplinas, como forma de retornar e circular conteúdos e vivências da pesquisa a colegas do ICA. Ademais, o grupo apresentou as duas performances *Em torno do Vento* e *Miniatura...bem molhadinho de chuva!*, na disciplina *Atelier de criação* da Pós-graduação em Mestrado em Artes do ICA, a convite do professor Hector Briones.

Fechando um ciclo e dando continuidade à pesquisa-ação, todos os participantes do grupo *Sonoridades múltiplas* dedicaram-se à sistematização dos instrumentos de registros usados no processo investigativo, como a organização dos *RIAs* e outros documentos, sobretudo a edição dos vídeos deste processo com vistas à criação de um objeto artístico enquanto tal, realimentador de outras inventivas, na perspectiva de dar sequência às suas atividades. Nesta etapa dediquei-me a redação da presente tese.

¹⁰⁵ ver site: www.opustutti.com

CODA INACABADA

O pensamento complexo está animado por uma tensão permanente entre a aspiração ao saber não parcelado, não dividido, não reducionista e o reconhecimento do inacabado e incompleto de todo conhecimento
Edgar Morin et alii

A fundamentação teórica da minha prática, [...], se explica ao mesmo tempo nela, não como algo acabado, mas como um movimento dinâmico em que ambas, prática e teoria, se fazem e se re-fazem
Paulo Freire

O ciclo de todo doutorado encerra com a apresentação e defesa de uma tese, fruto de anos de pesquisa, cujo término não se confunde necessariamente com aquele ciclo. Foi o que ocorreu com a pesquisa, efetivamente assumida como ação inacabada, que subsidiou a presente tese. Esta empenhou-se na investigação da efetividade qualitativa de procedimentos formativos visando a uma educação sonoro-musical contemporânea, mediante práticas criativas pelo entretecimento de ações artístico-pedagógicas, a partir de interações poético-estéticas de várias linguagens.

A pesquisa, realizada com alunos dos cursos de Licenciatura em Música, Teatro e Dança, e dos cursos de Bacharelado em Dança e Cinema/Audiovisual do ICA/UFC, teve como objetivo central proporcionar aos seus participantes, um contato direto com práticas inventivas cênico-sonoro-imagéticas com vistas à sua formação artístico-pedagógica, realizadas por meio de vários exercícios de criatividade, em diversos ateliers/laboratórios e performances. Nossa intenção foi potencializar significativamente a qualidade daquelas ações criativas, bem como os ganhos dos processos perceptivos e expressivos, construídos individual e coletivamente, destes artistas/educadores em formação, envolvidos durante todo o fluxo investigativo.

No seu início, segundo manifestações expressas, porém sem indicar com precisão do que se tratava, havia uma intensa expectativa que, na apreciação praticamente de todos, foi plenamente satisfeita. “O resultado foi incrivelmente coerente em relação àquilo que nos fora sugerido inicialmente, em consonância com o equilíbrio e prontidão do grupo”, afirmou um intérprete/investigador. A nosso ver, a escolha da metodologia da pesquisa-ação foi essencial para alcançar o patamar de qualidade destes expressivos resultados, sobretudo o uso dos RIAs, sua peça fundamental para a observação de diversas práticas criativas em tempo real, subsidiada pelo estudo e reflexão de autores-referência, cujo pensamento pedagógico e

poético-estético convergiu para a construção de uma educação inovadora voltada para o mundo contemporâneo. Outros nos trouxeram também importantes subsídios, sobretudo os autores empenhados nas propostas de novos paradigmas do conhecimento humano e do fazer artístico, bem como aqueles dedicados à questão da criatividade com o conceito de obra aberta em vários domínios da cultura e das artes.

Segundo seus próprios depoimentos, muitos participantes se surpreendiam com novas descobertas em suas percepções e ganhos de expressão em suas ações cênico-sonoro-imagéticas. Novas noções foram expandindo num crescendo contínuo, conceitos foram sendo alterados: ruído era mais do que ruído, silêncio era mais do que silêncio-pausa, pois tudo poderia tornar-se música (“qualquer som é passível de *vir a ser* som musical”); o corpo era excelente instrumento musical, a sucata podia se transformar em objeto sonoro; o gesto tinha som, o som tinha luz, a luz tinha movimento, o movimento ... tudo podia ser expressão poético-estética. E estas conquistas perceptivas e expressivas confrontando um antes e um depois, algo pressentido nas performances, fizeram vislumbrar suas aplicabilidades em novas situações de ensino/aprendizagem em práticas futuras, conforme afirma um aluno da Música, ao dizer que as práticas criativas realizadas pelas performances demonstraram “o quanto se pode fazer em termos expressivos ainda que contando com recursos limitados”.

Numa dimensão autoavaliativa, ressalto, dentre tantas, duas “descobertas” que me foram particularmente fundamentais. O confronto crítico entre a pesquisa-ação e a tradicional levou-me a assumir o envolvimento na própria ação investigativa como condição necessária para construir um saber que desse conta de uma realidade em processo que pretendia conhecer. Isto me fez vislumbrar algo próximo ao princípio da teoria quântica que afirma ser possível conhecer uma realidade somente considerando a presença de quem a pesquisa envolvia nesta mesma realidade. Vimos que os paradigmas emergentes ressaltam aquela presença irrecusável do sujeito para fazer emergir um tipo de saber em sintonia com uma realidade em devir, não linear e imprevisível, sem separar sujeito e objeto, o que estendemos às dimensões poético-estéticas em perfeita sintonia com as dimensões cognitivas de qualquer prática inventiva humana. Por tal princípio, não existe um *sujeito* que conhece a partir de um exterior do *objeto* que aguarda ser conhecido. A construção do conhecimento como fruto de um fluxo total e coeso, “em última instância, é a base tanto da realidade quanto do reconhecimento dessa realidade” (Moraes 2012:12).

A segunda “descoberta” refere-se ao processo de avaliação contínua da pesquisa-ação ao me dar conta de que, mais do que resultados quantitativos, o que importava era a qualidade do fluxo inventivo. Assim me aflorou o *princípio do primado do processo*, ao

deixar explícito que a travessia é mais importante do que a chegada. Ou, numa outra formulação convergente, *a grande meta é o meio*, o que não significou desprezo pelos resultados. A qualidade da meta estaria garantida pela qualidade dos meios usados, e vice-versa, para atingi-la o que foi concretamente assumido conforme podemos perceber na diversidade de relatos dos participantes vindos das várias áreas artísticas.

Se nas propostas das atividades artístico-pedagógicas sempre existiu uma clara intenção de desenvolver práticas criativas ligadas a técnicas e poéticas voltadas para o desenvolvimento de percepção, expressão e habilidades pessoais e coletivas, conectada a esta intenção, existiu uma de dimensão mais ampla voltada para a formação dos participantes como um todo, enquanto pessoas conscientes e críticas capazes de intervir tanto no plano individual como no coletivo. O depoimento de Tuilla Cláudia, aluna da Música, é contundente nesta intenção, ao relatar as transformações percebidas a partir de suas vivências nas práticas de improvisação livre. “O grupo me ajudou bastante a estar mais atenta sempre observando e ouvindo os sons em volta, estar sempre de prontidão preparada para as surpresas da vida, pois a improvisação está em tudo. Viver é uma improvisação”.

Mediante a produção interativa de saberes e sensações, pelas ações empreendidas em ateliers/laboratórios e performances públicas, assim como em suas ressonâncias multiplicadoras em outras situações de ensino/aprendizagem, expressivos resultados da investigação, a nosso juízo, foram alcançados, cuja corroboração ficou explicitada em três domínios de observação, a partir: dos testemunhos dos próprios envolvidos avaliando a qualidade das transformações e avanços obtidos; das ressonâncias das ações multiplicadoras em situações concretas de ensino/aprendizagem, a exemplo das disciplinas de *Coral I* na Música e *Análise e percepção musical* na Dança, e da *Oficina de paisagem sonora*; e da minha própria percepção.

Examinemos, a título de expressivo caso exemplar, a performance *Miniatura ... bem molhadinho de chuva*, que provocou reações significativas tanto nos intérpretes/investigadores como no público/receptor. Conforme testemunhos advindos de ambos, houve uma expansão da percepção sensorial, via vários estímulos sinestésicos (visuais, sonoros, espaciais, temporais, afetivos etc.), fazendo do fluxo inventivo da prática de improvisação livre, um processo de aprendizagem em tempo real, relacionando conectividades expressas em ações cênico-sonoro-imagéticas. Esta percepção multissensorial (o *Teatro de confluências* de Schafer), e que adensa de forma extraordinária e concisa as intenções da interatividade poético-estética, foi um ganho recorrente em toda a pesquisa.

Diante de tais resultados, ousaria pensar que o ICA, ao aspirar ser, em seu projeto pedagógico, um lugar de excelência inter(trans)disciplinar, poderia assumir aquele ganho das experiências artístico-pedagógicas multissensoriais, incorporando a proposta de se tornar efetivamente este lugar, em seus procedimentos artístico-acadêmicos, na medida que os expande para outros saberes e linguagens que o constituem, algo que pode frutificar em outros centros de ensino/aprendizagem, pesquisa e extensão com aspirações convergentes.

A pesquisa-ação desfrutou de uma situação estratégica na tese. Se optamos por ela deveu-se à sua natureza de investigação em processo em que os envolvidos participam efetivamente de todos seus momentos. Sua metodologia se revelou como uma espécie de meta-pesquisa, visto tratar-se de uma investigação voltada para pesquisar a si própria. Ela possuiu várias camadas de investigação: pesquisa de chuvas, de ventos, de percursos; pesquisa de movimentos, de gestos, de olhares; pesquisa de sons, de silêncios, de vocalidades; pesquisa de prosódias e inflexões; pesquisa de timbres, de texturas, de fusões sonoras; pesquisa de corpo musical, de instrumentos, de objetos; pesquisa de material, de cenários, de ritmos; pesquisa de imagens, de pensamentos, de conceitos; pesquisa de paixões, de reflexões, de desejos; pesquisa de tempos; ... pesquisas de

A pesquisa-ação revelou-se como uma espécie de *matriochka*, aquele conjunto de bonecas russas que, ao abrímos, encontramos uma menor abrigada em seu interior. Assim, também ocorreu com a pesquisa-ação, pois seu interior sempre abrigou uma outra pesquisa. Ademais, o caráter processual da pesquisa-ação a institui como uma investigação inacabada, sempre aberta para acolher novas ações criativas. Podemos dizer que a tese foi a própria pesquisa que dela se ocupou, e que continua aberta para novos fluxos criativos.

Para além de um feito musical nos moldes de uma peça clássica, cujo final realiza o previsível retorno exigido pela tonalidade fundamental, consumando assim o ciclo de uma obra acabada, buscamos nas múltiplas sonoridades, o caráter aberto da improvisação livre de uma *jam session*, de uma instalação cênico-sonora-imagética interativa, sempre acolhedora para receber a inventiva de mais um que soma à criatividade do coletivo.

Na construção desta tese, ressaltamos a importância dos **RIAs**, instrumentos de observação e coleta de informações, dos intérpretes/investigadores e alunos de alguns cursos do ICA, e dos relatos de receptores, daí sua incorporação ao texto, configurando uma composição em mosaico, textos-testemunho constitutivos da tese por integrá-la organicamente.

Descritivos e/ou emocionalmente analíticos, todos eles consubstanciaram o objetivo maior da pesquisa, conforme afirmamos recorrentemente acerca do *princípio do*

primado do processo, ou seja, mais do que resultados finais, “o reconhecimento do inacabado e incompleto de todo conhecimento” (Morin et alii, 2003:54) em seu o fluxo permanente, bem como da criação e da investigação, construindo e reconstruindo passos a cada etapa, constituíram a grande meta da pesquisa.

Reside certamente nas práticas criativas empreendidas pelos intérpretes/investigadores e demais alunos envolvidos, um grande desafio: o estímulo para perceber um mundo prenhe de contrastes, ambivalências, sincronicidades, descontinuidades, sobreposições, fluxos inacabados, flexibilidade, aqui/agora, uno/todo, levando-nos a novas experiências poético-estéticas, num grande exercício de percepção e expressão, pela coexistência de indivisíveis imaginários e universos sonoros, um mundo de múltiplas sonoridades e de múltiplas escutas.

O relato poema ... sonoro ... que segue, a nosso ver, desvela de modo extraordinário e adensa de modo conciso um extremo ganho, algo sempre aspirado por todos nós: *o encontro expressivo de conteúdo e forma* em nossas atividades artístico-pedagógicas. Seu autor, aluno da Dança, conseguiu realizar esta coesão intensa, ao inscrever em seu texto o sentido-conteúdo do relato com a forma-poema de imensa sensibilidade poético-estética.

Nuvens de Sons, uma prosa calculada em poesia para falar de nuvens.

Entrando na sala fui convidado a deitar-me no chão, de olhos fechados e ouvidos atentos, percebia aquelas nuvens de sons estranhas e doces que se moviam pelo espaço da sala ameaçando chover. Antes que a chuva começasse fui convidado a abrir os olhos, levantar e depois sentar frente a um cenário com lâminas de plástico e tecido leves como o silêncio que se deu nesse instante. Nuvens de sons.

E toda prosa falha depois da imagem das nuvens de sons. E toda prosa falha tentando descrever as nuvens de sons. E toda prosa falha dentro de qualquer nuvem de sons. E qualquer nuvem de sons dispensa prosa. Sonoridade de prosa é sonoridade de falatórios explicativos e cultos. Sonoridade de poesia é sonoridade de nuvens de sons, nuvens de sons são sonoridades que se fazem nuvens.

As duas meninas andam calmamente, correm desesperadamente.

Mais nuvens de sons começam a se formar, nuvens, nuvens, nuvens de sons.

Estava no meio de nuvens de sons, era possível respirá-las.

Sim, respirei ar das nuvens de sons, pensei em fechar os olhos e seguir respirando elas, pensei em tentar dormir no meio das nuvens.

Nuvens de sons, não posso descrever as cores das nuvens,

não tinham cor de nuvens que vejo no céu, nem cor de nuvens de fumaça.

Sou aprendiz nessa jornada de descobrir as cores das nuvens de sons

No curso de nossas vidas, vivenciamos uma rica diversidade de marcantes situações que expressa, dentre tantas outras, esperanças, medos, receios, sonhos, desejos, escolhas ... A intensidade de sentimentos e beleza dos relatos dos intérpretes/investigadores nos levou a uma percepção das possibilidades das interações poético-estéticas de um ensino/aprendizagem dialógico e problematizador, que muito nos recompensa: descobertas de si, prontidão, abertura para o outro, superação de medos e preconceitos, disponibilidade, entrega, ousadia, mudanças ... um conjunto de afetos e atitudes indicando que tudo flui e tudo se completa.

Somos uma espécie de síntese inacabada das múltiplas versões de nós mesmos e, a nosso ver, ter vivenciado intensamente os processos criativos das atividades artístico-pedagógicas fez talvez que cada um desvelasse para si mesmo, uma das melhores versões de suas existências, o que, se for verdade, já seria suficiente para afirmarmos que valeu a pena.



Figura 41 Espaço de nossos encontros no ICA UFC , imagens de ventos e chuvas... sonoros, Grupo Sonoridades Múltiplas

REFERÊNCIAS

- ADORNO, Theodor. “Régflexions en vue d'une sociologie de la musique”. In **Musique en jeu**, n.7. Paris: Seuil, 1972.
- AGOSTINHO, Santo. **Confissões**. São Paulo: Editora Paulus, 2002.
- AMADIO, Lidia. **Koellreutter: um caminho rumo à estética relativista do impreciso e do paradoxal**. Dissertação de Mestrado em Artes do Instituto de Artes da UNICAMP, Campinas, 1999.
- AMENDOLA, Gilberto. “Marisa Fonterrada: pela preservação do equilíbrio sonoro”. **Revista UNESPCiência**, UNESP, São Paulo, março de 2012, p. 8-11.
- ALBINO, César e LIMA, Sonia Regina Albano de. “A aplicabilidade da pesquisa-ação na educação musical”. In **Música Hodie**: Vol. 9 – n. 2, UFG: 2009, p. 93-104.
- ALMEIDA, Maria Gorete. **A Modernidade Poética em Charles Baudelaire e Walter Benjamin**, dissertação de Mestrado em Filosofia da UFC: Fortaleza: 2005.
- ALONSO, Chefa. **Improvisación libre: la composición en movimiento**. Baiona: Dos Acordes, 2008.
- ALVES, Francione Charapa. **A contribuição da pesquisa-ação no processo formativo do professor da educação básica** XVI Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino, UNICAMP, Campinas, 2012.
- ATTALI, Jacques. **Bruits: essai sur l'économie politique de la musique**. Paris: PUF, 1977.
- BAXANDALL, Michael. **O olhar renascente: pintura e experiência social na Itália da Renascença**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1991.
- BARROS, Manoel de. **Poesia completa**. São Paulo: LeYa, 2013.
- BAUDELAIRE, Charles. **Prosa e verso**. Rio de Janeiro: Editora Nova Aguilar, 2002.
- BOAL, Augusto. **Jogos para atores e não-atores**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.
- BONFIM, Camila Carrascoza. “Pensadores do início do século XX: breve panorama”. In **Música na escola**. (JORDÃO, Gisele et alii, coord.). São Paulo: Allucci & Associados Comunicações, 2012. p. 82-84.
- BARROS, José D'Assunção. “Arte é coisa mental: reflexões sobre o pensamento de Leonardo da Vinci sobre a arte”. In **Revista Poiésis**, do programa de pós-graduação da UNISUL, Tubarão. n. 11, nov. 2008, p.71-82.
- BAUMGARTEN, Alexander. **Estética: a lógica da arte e do poema**. Petrópolis: Vozes, 1993.

BITENCOURT, Rafael Linhares et alii. “A metodologia de pesquisa-ação em práticas de composição no ensino de música”. **Anais do XVII Encontro Nacional da ABEM**, São Paulo: 2008.

BOSI, Alfredo. **Reflexões sobre a arte**. São Paulo: Ática, 1991.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é Método Paulo Freire**. São Paulo: Ed. Brasiliense, 2005.

BRAS, Gerard. **Hegel e a arte: uma apresentação à estética**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1990.

BRITO, Teca Alencar de. **Koellreutter educador: o humano como objetivo da educação musical**. Petrópolis: Editora Fundação, 2001.

_____. **Criar e comunicar um novo mundo: as ideias de música de H.-J. Koellreutter**, Dissertação de Mestrado em Comunicação e Semiótica, PUC-São Paulo: 2004.

BRUNI, José Carlos. “Tempo e trabalho intelectual”, In **Tempo social**, Revista de Sociologia da USP: v. 3, números 1-2, 1991. p. 155-168.

CAMPOS, Augusto de. **Balanço da bossa e outras bossas**. São Paulo: Editora Perspectiva, 1978.

CAMPOS, Denise Álvares. **Oficina de Música: uma caracterização de sua metodologia**. Goiana: CEGRAF/UFG, 1988,

CAPRA, Fritjof. **O ponto de mutação: a ciência, a sociedade e a cultura emergente**. Ed. Cultrix: São Paulo, 1988.

CAUDWELL, Christopher. “O colapso do determinismo” In **O conceito de liberdade**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1968.

CAZNOK, Yara Borges. **Entre o audível e o visível**. São Paulo: Editora Unesp/Funarte, 2008.

CHAUÍ, Marilena. **Convite à Filosofia**. São Paulo: Ática, 2002.

CINTRA, Fábio. **A musicalidade como arcabouço da cena: caminhos para uma educação musical no teatro**. Tese de Doutorado em Artes pela ECA/USP, São Paulo: 2006.

COLI, Jorge. **O que é arte**. São Paulo: Brasiliense, 2009.

COLLIER, James L. **Jazz - a autêntica música americana**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1995.

COSTA, Rogério Luiz Moraes. “A improvisação livre e idiomática: a máquina e o mecanismo”. In **Música Hodie**, volume II, n. 1/2, UFG. 2002, p. 95.101

ECO, Umberto. **L’oeuvre ouverte**. Paris: Éditions du Seuil, 1965.

_____. **A obra aberta**. São Paulo: Perspectiva, 1991.

FERRAZ, Sílvio. **Música e Repetição: a diferença na composição contemporânea**. São Paulo: Educ, 1996.

FERNANDES, José Nunes. **Oficinas de Música no Brasil**. Teresina: Fundação Cultural Monsenhor Chaves. 2000.

FERNANDINO, Jussara. “Escuta e interação estética” In **Ouvirouver** v. 6 n. 2 p. jul.|dez. Uberlândia, 2010, p. 264-280.

FIGUEIREDO, Sérgio Luiz F. “A educação musical do século XX: os métodos tradicionais. In **Música na escola**. (JORDÃO, Gisele et *alii*, coord.). São Paulo: Allucci & Associados Comunicações, 2012. P. 85-87.

FLUSSER, Victor. **Uma conversa com R. Murray Schafer**, Coimbra: s/ed., 2003.

FONTEERRADA, Marisa. **O lobo no labirinto**. São Paulo: Editora Unesp, 2004.

_____. “Educação musical: propostas criativas”. In **Música na escola**. (JORDÃO, Gisele et *alii*, coord.). São Paulo: Allucci & Associados Comunicações, 2012, p. 96-100.

_____. **De tramas e fios: um ensaio sobre música e educação**. São Paulo: Editora Unesp, 2005.

_____. **Música e meio ambiente: ecologia sonora**. São Paulo: Irmãos Vitale, 2004a.

FRANCO, Maria A. Santoro. “Pedagogia da Pesquisa-ação”. **Revista Educação e Pesquisa**, v.31, n.3. Faculdade de Educação da USP. São Paulo, set.dez.2005. p. 485 -502.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1991.

_____. **Educação como prática de liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 2011.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011a.

_____. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

_____. “Criando Métodos de Pesquisa Alternativa: aprendendo a fazê-la melhor”. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues (Org.). **Pesquisa participante**. São Paulo: Brasiliense, 1984. p. 34-41.

GALLO, Sílvio. “Transversalidade e meio ambiente”. **Programa Conheça a Educação do Cibec/Inep- MEC/SEF/COEA**, 2001.

GAÚNA, Regiane. **Rogério Duprat: sonoridades múltiplas**. São Paulo; Editora Unesp, 2002.

GRAZIANO, Lorenzi. **Compondo e gravando músicas com adolescentes: uma pesquisa-ação na escola pública**. Dissertação de Mestrado em Música do Instituto de Artes da UFRGS, Porto Alegre, 2007.

GROPIUS, Walter. **Bauhaus: novarquitectura**. São Paulo: Perspectiva, 1997:

HEGEL. **Estética**. Lisboa: Guimarães Editores, 1993.

_____. **Cursos de Estética**. São Paulo: Edusp. 2001.

HELLER, Alberto Andrés. **John Cage e a poética do silêncio**, Tese de Doutorado em Literatura, pela UFSC, Florianópolis, 2008

HOBBSAWM, Eric. **História social do jazz**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

IAZZETTA, Fernando. **A música mediada pela tecnologia**. São Paulo: Editora Perspectiva, 2010

JIMENEZ, Marc. **O que é estética?** São Leopoldo: Editora Unisinos, 1999.

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

KOELLREUTTER, H.-J. e GANDELMAN, Saloméa. *À procura de um mundo sem vis-à-vis*. São Paulo: Editora Novas Metas, 1983.

KOELLREUTTER, Hans-Joachim. **Introdução à estética e à composição musical contemporânea**. Porto Alegre: Editora Movimento, 1985.

KUHN, Thomas. **As estruturas das revoluções científicas**. São Paulo: Perspectiva, 2006.

LATORRE, Consiglia. **A estética vocal no canto popular do Brasil**: uma perspectiva histórica da performance de nossos intérpretes e da escuta contemporânea, e suas repercussões pedagógicas. Dissertação de Mestrado em Artes da UNESP, São Paulo. 2002.

LOPES, Sara Pereira. “A voz em sua função poética”, In **Cadernos de Pós-graduação** do Instituto de Artes da Unicamp, v.7, n. 1, Campinas: 2005. p. 91-99.

MACIEL, Jarbas. “A fundamentação teórica do Sistema Paulo Freire”, In **Revista de Cultura da Universidade do Recife** nº 4, abril/jun de 1963, p. 25-59.

MAMMÌ, Lorenzo. “Deus cantor”. In NOVAES, Adauto (org.) **Arte/pensamento**. São Paulo, Companhia Das Letras, 1994.

MAUTNER, Thomas (direção). **Dicionário de Filosofia**. Lisboa: Edições 70, 2010.

MIRANDA, Dilmar. **A cultura da sobrevivência**. Documento interno. Fortaleza: CETREDE, 1981.

_____. **Tempo da festa x tempo do trabalho**: transgressão e carnavalização na *belle époque* tropical. Tese de Doutorado em Sociologia da USP. São Paulo: 2001.

MIRANDA, Dilmar e LATORRE, Consiglia. **Nós a música popular brasileira**. Fortaleza: Expressão Gráfica: 2009.

MORAES, Maria Cândida. **O paradigma educacional emergente**. Campinas: Papyrus, 2012.

- MORIN, Edgar et alii. **Educar na era planetária: o pensamento complexo como método de aprendizagem no erro e na incerteza humana.** São Paulo: Cortez, 2003.
- NACHMANOVITCH, Stephen. **Ser criativo.** São Paulo: Summus Editorial, 1993.
- NATTIEZ, J. Jacques. “Tonal/atonal” In **Enciclopédia Einaudi.** Lisboa. Imprensa Nacional. Casa da Moeda. 1984.
- LOPES, Sara Pereira. “A voz em sua função poética”, In **Cadernos de Pós-graduação** do Instituto de Artes da Unicamp, v.7, n. 1, Campinas: 2005. p. 91-99.
- OLIVEIRA, Ricardo. **Música, saúde e magia: teoria e prática na música orgânica.** Rio de Janeiro: Record, 1996.
- OLIVEIRA, Rosisca Darcy e OLIVEIRA Miguel Darcy de. **L'observation militante: une alternative sociologique.** Genebra: Institut d'Action Culturelle, 1975.
- _____. “Pesquisa social e ação educativa: conhecer a realidade para poder transformá-la” In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues (org.). **Pesquisa participante.** São Paulo: Brasiliense, 1984. p. 17-33.
- OLIVEIRA, Manfredo. **Ética e sociabilidade.** São Paulo: Edições Loyola, 2009.
- OSTROWER, Faya. **Acasos e criação artística.** Rio de Janeiro: Editora Campus, 1999.
- _____. **Criatividade e processos de criação.** Petrópolis: Ed. Vozes, 1999
- PAZ, Ermelinda A. **Pedagogia musical brasileira no século XX: metodologia e tendências.** Brasília: Musimed, 2000.
- POUND, Ezra. **ABC da literatura.** São Paulo: Ed. Cultrix, 1990.
- PROENÇA, Graça. **História da arte.** São Paulo: Ática, 1989.
- RENNER, Katia. “Apreciação musical: onde está o significado da música?”. In **Pedagogia da música: experiências de apreciação musical.** (org. BEYER et al.). Porto Alegre: Editora Meditação, 2012.
- RIVERA, A. G. Quintero. **Salsa de la gran fuga la democracia y las músicas mulatas.** Comunicação. Congresso da ALAS/USP. S. Paulo: 1997
- RODRIGUES, Rodrigo F. “A experiência da música e as escutas contemporâneas” In **Revista FAMECOS: mídia, cultura e tecnologia,** Porto Alegre, v. 1, n. 19, 2002, p. 121-128.
- ROSEN, Charles. **A Geração Romântica.** S. Paulo. Edusp. 2000.
- ROSS, Alex. **O resto é ruído: escutando o século XX.** São Paulo: Companhia Das Letras, 2009
- TOSI, Renzo. **Dicionário de sentenças latinas e gregas.** São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- STRAVINSKY, Igor. **Poética musical em 6 lições.** Jorge Zahar Editor. Rio de Janeiro, 1996.

SALLES, Cecília Almeida. **Gesto inacabado: processo de criação artística**. São Paulo: Intermeios, 2011.

_____. **Redes da criação: construção da obra de arte**, Vinhedo: Editora Horizonte, 2008.

SCHAFER, Murray. **O ouvido pensante**, São Paulo: Editora Unesp, 1991.

_____. **A afinação do mundo**. São Paulo: Editora Unesp, 2001.

_____. **Educação sonora**. São Paulo: Melhoramentos, 2011.

SCHOPENHAUER, Arthur. **Le Monde comme Volonté et comme Représentation**. Paris: Libraires-Éditeurs. s/d.

SERRÃO, Maria João. **Constança Capdeville - entre o teatro e a música**. Lisboa: Colibri, 2006

SQUEFF, Enio. “Considerações sobre a música e sua práxis”. In **Revista Música**, vol. 1, n. 2 – novembro. Departamento de Música da ECA/USP. 1990. p. 47-58

SILVA, Conrado. “Oficina de Música” In Revista **Ar'te arte arte-educação**, Festival de Campos do Jordão, n. 6, ano II. p. 12-15. 1983.

SOUZA, Hamilton Otavio de (organizador). “Paulo Freire o mestre que ensinou o oprimido a ler o mundo” In **Rebeldes brasileiros II – Educadores que desafiaram dogmas**. São Paulo: Caros Amigos Editora, 2011.

TANNEMBAUM, Mya. **Diálogo com Stockhausen**. Lisboa: Edições 70, 1991.

TESSER, Paula. **Musique, identité et insertion sociale Mague-beat: humus culture**. Tese de doutorado pela Universidade Paris V, 2006.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa/ação**. São Paulo: Cortez Editora. 2009.

VERTAMATTI, Leila R. Gonçalves. **Ampliando o repertório infanto-juvenil: um estudo de repertório inserido em uma nova estética**. São Paulo: Unesp/Funarte, 2008.

WEBER, Max. **Fundamentos racionais e sociológicos da música**. São Paulo: Edusp, 1995.

WISNIK, José Miguel. **O som e o sentido**. São Paulo: Companhia Das Letras, 1989.

ZAGONEL, Bernardete. **O que é gesto musical**. Coleção Primeiros Passos. São Paulo: Brasiliense. 1992.

_____. “Do gesto ao musical: jogos e exercícios práticos para o ensino contemporâneo de música”. **Série Fundamentos da Educação musical**, n. 4, outubro. Salvador: 1998, p. 22-25.

_____. **Brincando com música na sala de aula: jogos de criação musical usando a voz, o corpo e o movimento**. Curitiba: Ibpx, 2011.

ZUMTHOR, Paul. **A letra e a voz: a “literatura” medieval**. São Paulo: Companhia Das Letras, 2001.

Anotações de cursos e palestras

KOELLREUTTER, Hans-Joachim. *Estética musical, análise fenomenológica e harmonia funcional*. (Anotações de cursos sem revisão do autor). 1979 a 1984. São Paulo.

WISNIK, José Miguel. *Palestra sobre educação musical*, Espaço Musical Ricardo Breim, (anotações sem revisão do autor), São Paulo: 1999.

Documentos, periódicos, folhetos e outros

ICA. **Projeto político-pedagógico**. Fortaleza: UFC, 2011.

FOLHAMAIS. *A revolução de Koellreutter*, **Folha de São Paulo**. São Paulo: 07/11/1999.

MELLO, Clélia. **Relatório Lívio Tragtenberg – pdf**

Sites

ABDALLA, Maria F. B. **A pesquisa-ação como instrumento de análise e avaliação da prática docente**.

http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-40362005000300008&script=sci_arttext.

ALONSO, Chefa.

<http://chefaalonso.wordpress.com>.

ANTUNES, Jorge. **Criatividade na escola e música contemporânea**

<http://www.atravez.org.br/educacao.htm>

BORGES, Jorge Luís. **Do rigor na ciência**

<http://www.revistadehistoria.com.br/secao/capa/mapas-com-vida-propria>

COSTA, Rogério et alii. **Fundamentos técnicos e conceituais da livre improvisação**

https://www.academia.edu/Documents/in/Free_Improvisation_Livre_Improvisacao

FIGALDO, António. **Informação e redundância: os quadros da incerteza**

<http://www.bocc.ubi.pt/pag/fidalgo-antonio-quadros-incerteza.pdf>.

FIGUEIREDO, João B. A. **As contribuições de Paulo Freire para uma educação ambiental dialógica**

<http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/trabalho/GT22-2184--Int.pdf>.

FONTEERRADA, Marisa. **Música e meio ambiente** - três eixos para a compreensão do pensamento de Murray Schafer.

http://www.musimid.mus.br/2_doctos/Marisa%20Fonterrada%20Schafer%20Musica%20e%20Meio%20ambiente.pdf.

FLUSSER, Victor. **Encontro com R. Murray Schafer**, 1992.

http://www.atravez.org.br/ceem_4_5/murray_schafer.htm

KOELLREUTTER, H.-J. **O ensino da música num mundo modificado**,
Revista Através nº 6. <http://www.atravez.org.br/educacao.htm>.

_____. **A imagem do mundo na estética de nosso século**.
http://www.atravez.org.br/ceem_6/imagem_mundo.htm.

MACHADO, Antonio. **Caminhante no hay caminho** (Poema)
<http://www.poemas-del-alma.com/antonio-machado-caminante-no-hay-camino.htm>.

MARACATU CEARENSE
<http://www.nacaofortaleza.com/bra/marace.htm>

OPUS TUTTI
<http://www.opustutti.com>

ORQUESTRA DE MÚSICOS DE RUAS DE SÃO PAULO.
<http://ccjuve.prefeitura.sp.gov.br/2013/09/03/orquestra-de-musicos-das-ruas-de-sao-paulo/>.

PARENTE, Pedro. **Corisco** (soft program)
<http://www.animainfo.com.br/pedroparente/corisco.htm>

PRADO, Maria Elisabete Brisola B. **Pedagogia de Projetos**.
http://www.eadconsultoria.com.br/matapoio/biblioteca/textos_pdf/texto18.pdf.

SOUSA, Rocha. **Reginaldo Carvalho: o maestro-filósofo**
<http://maestrorochasousa.blogspot.com.br/2009/06/musica-esta-na-natureza.html>

VOYAGES DU GESTE. **6º Encontro internacional de formação e de criação em Artes da Cena** Montemor-o-Novo e Lisboa: 2011
<http://www.e-cultura.pt/NoticiaDisplay.aspx?ID=3337#sthash.yaKBICkn.dpuf>

ZAGONEL, Bernardete. **Do gesto ao musical: uma nova pedagogia**
http://www.atravez.org.br/ceem_2_3/gesto_ao_musical.htm

Vídeos e youtube

ALVES, Rubem. **O papel do professor**
http://www.youtube.com/watch?v=_OsYdePR1IU.

BARBATUQUES. **Corpo do som ao vivo: indivíduo corpo coletivo**. São Paulo: 2005.

BERIO, Luciano. **Performance da soprano Sabina Meyer: Sequenza III**.
<https://www.youtube.com/watch?v=YUou6M4ZNTk>.

_____. **Partitura: Sequenza III**
<https://www.youtube.com/watch?v=DGovCafPQAE>.

CORAL PERPETUUM JAZZILE. **Chuva**, Eslovenia.

<https://www.youtube.com/watch?v=pLNi-BvmhYA&hd=1>

SESC. **Orquestra de Músicos de Ruas de São Paulo**. SESC-SP. 2007. [DVD]

TVSESC-SP, **Koellreutter e a música transparente**, São Paulo, 2000.

Filmes

CLOUZOT, Henri-George. **Le mystère Picasso**, França: 1955.

KUBRICK Stanley **2001, uma odisséia no espaço**. EEUU. 1968.

REDFORD, Michael **O carteiro e o poeta**. Inglaterra/Itália: 1994

Entrevistas

ALBUQUERQUE, Luiz Botelho. Fortaleza: 28/06/2013

SILVA, Conrado. São Paulo: 07/06/2013.

FONTEERRADA, Marisa. São Paulo: 10/06/2013

ANEXOS

Anexo 1

Vídeo *Jogos Sonoro-imagéticos*

<https://vimeo.com/86109465>

Anexo 2

RIA 1 de um aluno da disciplina de Coral I sobre atividade – Paisagem Sonora, criação e notação Gráfica

Anexo 3

RIA 2 de um aluno da disciplina de Coral I sobre atividade – Paisagem Sonora, criação e notação Gráfica

Anexo 4

Vídeo *Em torno do poema Vento de Manoel de Barros*

<https://vimeo.com/76019132>

Anexo 5

Vídeo *Miniatura ... bem molhadinho de chuva*

<https://vimeo.com/75421503>

Anexo 6

Relatório de Fabiana Brogliato, intérprete/investigadora do grupo de pesquisa *Sonoridades múltiplas* sobre *Oficina de Paisagem Sonora* ministrada por ela e Gabriel Petter, também do grupo.

Anexo 2

RIA 1 de um aluno da disciplina de Coral I sobre atividade – Paisagem Sonora, criação e notação Gráfica

Instituto de Cultura e Arte – UFC - Curso de Licenciatura em Música

Disciplina: Canto Coral I **2012.1 Docente:** *Maria Consiglia Raphaela Carrozzo Latorre*

Relato 15/03 Antes de iniciarmos a atividade, tivemos uma breve explanação sobre a proposta, conhecemos um pouco sobre o educador musical no qual está embasada a mesma, *Murray Schafer*, e um pouco sobre seu trabalho com as paisagens sonoras. Após, nos organizamos em grupos e fomos distribuídos pelo espaço de modo a captar os sons que se manifestavam naquele espaço, no presente momento. Cada grupo se direcionou para determinado espaço. Em cada espaço estavam dois grupos. Cada som escutado tinha que ser anotado. Em seguida, depois da escuta dos sons fomos trazidos de volta para a sala de aula, onde sentados, ainda nos grupos, cada um teve que reproduzir um dos sons captados. Na sequência tivemos que classificar os sons de acordo com o seguinte critério: sons tecnológicos, sons criados pelo homem e sons da natureza.

Relato 20/03 Depois da realização do trabalho de captação e classificação dos sons da paisagem sonora de cada ambiente, em sala realizamos a experimentação e execução desses sons em grupo. Cada membro reproduzia por meio da voz o som escutado e em seguida todo o grupo repetia o som. Após todos reproduzirem seu som, os grupos tiveram que executar em conjunto a reprodução da paisagem sonora captada, atentando para a fidelidade da mesma.

Relato 22/03 Antes de dar seguimento na proposta, assistimos ao término das apresentações dos grupos, onde buscavam reproduzir a paisagem sonora captada. Após o trabalho de experimentação e execução dos sons, partimos para o trabalho de transposição sonora, quando demos início ao processo de notação gráfica dos sons. A partir daí ficou claro que o entorno da proposta tinha por base alguns pilares essenciais, entre eles: escuta, experimentação sonora (transposição vocal e improvisação) e notação gráfica. Cada um escolheu dois sons da lista que havia sido feita na primeira aula e tentou realizar a transposição vocal (mais próxima possível) do som selecionado. Cada estudante buscou explorar a nuance do som e o modo que melhor se adequava à sua voz.

Relato 27/03 Exercício de caminhar pela sala atentando para a verticalização da coluna. No primeiro momento do exercício devíamos olhar nos olhos do colega. No segundo momento à medida que íamos caminhando devíamos cumprimentar o colega com algum som respiratório, e logo após, no terceiro momento, desenvolver um diálogo somente com sons respiratórios. Após a utilização dos sons, o cumprimento passou a ser feito com os cotovelos. Na sequência realizamos em duplas a dinâmica do "Instrumento e Instrumentista", na qual um dos dois ia servir como instrumento e o outro como instrumentista. Quem estava na posição de instrumentista devia movimentar o corpo do colega de diversas formas enquanto o outro reproduzia diversos tipos de som de acordo com o local onde era tocado. Após a experimentação partimos para a parte de improvisação, na qual as duplas atravessavam a sala realizando o exercício. Depois da experimentação corporal, retomamos a atividade de percepção dos sons da aula anterior. Os grupos se juntaram novamente para fazer a transposição dos sons escutados no ambiente. No grupo cada um escolheu um som que achou apropriado e realizou o trabalho de notação, atentando para a fidelidade da relação som-representação gráfica.

Relato 29/03 No alongamento, realizamos o exercício de andar pela sala em várias direções atentando sempre para a verticalidade da coluna, fazendo uma analogia entre o nosso osso externo e a proa de um barco. Vale ressaltar que nesse exercício se faz necessário olhar para o horizonte à medida que andamos. Ainda no alongamento realizamos o exercício de esfregar as mãos, aproximá-las de nossos ouvidos e irmos afastando-as lentamente, de modo a perceber o campo magnético gerado pelo atrito de nossas mãos. Após os exercícios, os grupos se reuniram e criaram a legenda dos sons que foram escolhidos por cada um. Nesse processo todos experimentam todos os sons, buscando encontrar formas mais adequadas tanto de grafar o som, quanto de reproduzir vocalmente. Vale ressaltar que o grupo como um todo deveria estar atento às mudanças, às variações de sonoridade de um integrante para o outro, à facilidade de realização, às dificuldades e às facilidades.

Relato 03/04 Após o alongamento cada grupo fez a escolha de um som que havia sido escutado, estudado e transposto. Tal som nos serviu de base para o resto da atividade. Dividiu-se a turma em dois e foram escolhidos dois regentes para explorar os sons com a turma. Cada regente, livremente, pesquisou possibilidades de explorar esse som, aliando gesto e voz. Os regentes foram mudando com o desenrolar da atividade. Após esse primeiro momento os grupos se subdividiram formando quatro grupos, cada qual com um regente. Em seguida a turma do 3º semestre entrou na sala e sentou no centro. Enquanto este grupo, sentado no centro da sala escutava e apontava os sons que estavam no ambiente, os quatro regentes andavam pelo espaço reproduzindo os tais sons. Com uma das mãos os estudantes do 3º semestre apontavam um dos sons, e com a outra apontavam o segundo som. Logo depois, os regentes se dirigiram aos grupos e exploraram os quatro sons das mais variadas formas, aglutinando-os, intercalando-os, etc.

Relato 10/04 No alongamento realizamos o exercício de caminhar pela sala, atentando sempre para a verticalidade e através de sons característicos reproduzir determinada paisagem sonora. Iniciamos pela chuva, com o objetivo de buscar, através de sons, a reprodução de sua sonoridade, que iniciava bem fraca, aos poucos crescia para uma forte tempestade e voltava para uma fraca neblina. Depois reproduzimos a paisagem sonora de uma floresta e após, a de uma cidade ou avenida por onde veículos, pessoas etc. iam e viam (in)constantemente. Após o exercício conjunto de alongamento partimos para a construção das partituras de acordo com a notação gráfica dos sons que cada grupo escolheu, estudou, experimentou e transpôs. Cada grupo estava responsável por reproduzir através dos sons a paisagem sonora captada na primeira aula. Atentando para esses detalhes, na elaboração da partitura deveria haver um momento de desconstrução, onde a paisagem deixaria de existir dando lugar à outra situação.

Relato 12/04 Após um breve alongamento, seguimos para a finalização das partituras, dando os ajustes nos últimos detalhes. Em seguida realizamos o ensaio da partitura fazendo a distribuição dos sons (o que cada um deveria fazer), a “marcação” do tempo de cada quadro, a questão da performance e o trabalho do conjunto dos sons.

Relato 24/04 Finalizadas as partituras e ensaiadas as performances, partimos para as apresentações. O primeiro grupo iniciou trazendo a proposta de reprodução da paisagem aliada a um segmento rítmico, onde cada grupo de membros tinha um papel na distribuição dos sons na partitura. Em seguida, o segundo grupo entrou em cena com uma proposta de reprodução “fiel” da paisagem sonora captada, seguida de um pedido inesperado de silêncio dando início ao processo de desconstrução. Finalizam-se as apresentações com o terceiro grupo, trazendo uma proposta de reprodução da paisagem seguida de um belo desempenho cênico. Finalizadas as apresentações seguimos para a avaliação dos trabalhos e reflexão sobre o aprendizado trazido pela proposta, ponto aprofundado na aula seguinte.

Relato 26/04 Finalizamos assistindo os vídeos de todo o desenrolar da proposta, do dia em que captamos a paisagem sonora até as apresentações com a reprodução das tais paisagens. Logo após partimos para a reflexão do processo como um todo, atentando para nossa evolução nos diferentes aspectos do trabalho.

Interiorização

Um longo processo digno de um resultado válido e merecido. Confesso que não é fácil se entregar logo de cara a uma proposta como essa. Assim que ouvi o nome de *Murray Schafer* e tive a oportunidade de conhecer nas aulas de *Canto Coral* um pouco sobre seu trabalho com as paisagens sonoras, me senti instigado a pesquisar e conhecer mais e mais sobre sua produção. Tudo isso era muito novo para mim, estava habituado aos modos tradicionais de “fazer” música. Quando iniciamos o processo de captação da paisagem sonora senti dificuldade em escutar “detalhadamente” cada som, reparar na totalidade da paisagem, até mesmo pelo fato de parar e se concentrar com todo aquele conjunto de sons agradáveis e não-agradáveis ao meu redor. Após o fim da primeira aula comecei a repetir aquele “exercício de captação” em diferentes ambientes, dentro e fora da minha casa. Aquilo pouco a pouco foi aprimorando meu senso de percepção, limpando meus ouvidos. Quando passamos para a parte de experimentação sonora me senti como um pesquisador, explorando diversos modos de reproduzir determinado som com minha voz. Esse trabalho me fez descobrir inúmeras possibilidades de utilização da minha voz, não se limitando exclusivamente ao ato de cantar propriamente dito.

Confesso que, assim como alguns outros estudantes, me perguntei qual o objetivo de realizar tais atividades, logo pelo fato de estarmos dentro da disciplina de *Canto Coral*. Só com o desenrolar da proposta e o desenvolvimento do processo é que vim atentar para a importância da limpeza de ouvidos que o trabalho com as paisagens sonoras proporciona. Considero a parte de experimentação e transposição vocal a mais interessante, fato facilmente observado até mesmo pela integração da turma nesse determinado momento da proposta. Na elaboração das partituras de acordo com a notação gráfica que nós criamos, senti com o grupo a dificuldade de aglutinar os sons de modo a reproduzir a paisagem captada no primeiro momento. Tínhamos sons isolados, com uma notação gráfica específica, o desafio se encontrava em trazer para o conjunto esses sons, buscando a reprodução da paisagem. Tal trabalho exigiu estudo e tempo. Finalizadas as partituras nos veio a indagação “de que modo vamos apresentar a peça?” Estávamos preocupados mais com a realidade da paisagem sonora apresentada do que com uma performance cênica, e afirmo, atingimos nosso objetivo! Conseguimos de modo simples trazer para a realidade as ideias do grupo e elaborar uma partitura simplificando a paisagem sonora, e realizamos uma grande interpretação de tal partitura. Terminei a interpretação muito entusiasmado com o resultado. Em relação ao conjunto das apresentações, pude reparar nas diferentes vertentes exploradas por cada grupo. Enquanto o primeiro trouxe uma proposta de reprodução da paisagem aliada a elementos rítmicos, nós buscamos reproduzir de modo mais realista a paisagem por nós captada. O terceiro por sua vez explorava bem a questão do desempenho cênico, reproduzindo a paisagem sonora com “grandes pitadas” de performance, concluindo com uma desconstrução bem visível para o público.

Fico muito satisfeito com o resultado desse longo processo que se deu no desenrolar dessa proposta. Todas as atividades, dos exercícios aos trabalhos de captação, experimentação, transposição e elaboração, contribuíram para o meu crescimento como músico e educador musical. Primeiramente pude ter contato com outro panorama musical, o que se insere no universo da música contemporânea. Em outros planos, pude explorar meu corpo, meus movimentos, minha voz e outras habilidades até então não trabalhadas objetivando um resultado conjunto. Afirmo com plena convicção que, como já disse no início da interiorização, este foi um longo processo digno de um resultado válido e merecido, e ressalto, não acaba aqui, temos um universo de paisagens sonoras ao nosso alcance e a visão que elaboramos e aprimoramos após esse grande trabalho nos ajudará a compreendê-las.

Acréscimo

Dentre os inúmeros eixos trabalhados nessa segunda proposta, dois deles me instigaram bastante. Um deles é a notação gráfica, objeto de estudo focado já nos últimos passos da atividade e a paisagem sonora, tema central da nossa proposta.

Tópico I – Notação Gráfica

Como já disse em um dos meus acréscimos anteriores, o trabalho da notação gráfica é uma prática que envolve muita curiosidade, pois a experimentação espontânea inicial, no nosso caso a captação de determinada paisagem sonora dentro de uma relação espaço-tempo, cria um ambiente propício a isso. A proposta do processo de notação gráfica sempre gira dentro do entorno de poder observar a relação entre som e imagem. Os desenhos podem representar variados sons, de modo que o mais importante não é definir exatamente o que será cantado, mas de que maneiras isto pode ser realizado. Como o autor Florivaldo Menezes Filho diz em *A acústica musical em palavras e sons*, “A partir de então, dá-se início a uma cada vez maior especificidade dos distintos aspectos do som pelas vias de sua notação gráfica, tais como altura e duração, e bem posteriormente, intensidade. O som que a rigor é uma *totalidade de aspectos*, passa a ser suscetível de uma fragmentação ou de uma *decomposição em parâmetros* ou *atributos* distintos, aspectos estes que serão justamente “postos de forma conjunta” – do latim *componere* (= pôr junto) – por aquilo que passa a ser designado, com bastante pertinência, por *composição musical* propriamente dita.”

Tópico II - Paisagem Sonora

O conceito de “Paisagem Sonora” tornou-se conhecido para os educadores em música a partir do trabalho produzido pelo professor canadense *Murray Schafer*. Em seus estudos, ele trabalha com a percepção de sons de diversos ambientes e utiliza estratégias para sensibilizar o ouvido de seus alunos, como por exemplo, fazer um passeio por um bosque de olhos vendados. Povos e culturas diversas apresentam paisagens sonoras diferentes. A paisagem sonora na qual vivemos nos traz o sentimento de pertencimento, de fazer parte daquele ambiente. Alguns músicos da contemporaneidade inspiram-se nessas diferentes paisagens, criando em suas composições sons que não são produzidos por instrumentos musicais, um grande exemplo é John Cage.

Fonte

<http://musicasaude.blogspot.com.br/2011/05/paisagem-sonora.html>

Anexo 3

RIA 2 de um aluno da disciplina de Coral I sobre atividade – Paisagem Sonora, criação e notação Gráfica

RIA – Relato, Interiorização, Acréscimo 03 Canto Coral 1-

Relato

Etapas:

- Ouvir a Paisagem Sonora: três grupos em locais diferentes durante um mesmo período de tempo e ao mesmo tempo;
- Coleta – Escrita e Memória: estratégias de memorização e descrição da Paisagem Sonora utilizando a escrita, a memorização, desenhos, etc;
- Retorno à sala para socialização da experiência;
- Classificação dos sons escutados: quanto à sua natureza (Natural, Tecnológico, Humano) e quanto à sua emissão (Contínuo, Repetitivo, Único);
- Transposição vocal: dois sons por pessoa para serem executados no grupo e a tarefa para casa de todos os alunos tentarem reproduzir os sons, explorando as possibilidades de uso da voz, sopro, respiração, sons guturais, estalos, sons nasais etc. O início da construção das legendas já começou a se dar nesse momento;
- Improvisação: uma pessoa do grupo apresenta um som e os outros reproduzem. Consolidação e apropriação da Paisagem Sonora pelos grupos através do diálogo, das lembranças em depoimentos, construindo coletivamente a Paisagem Sonora vivenciada por todos individualmente;
- Construção da legenda: através de sugestões de grafia dos membros do grupo, sendo avaliada e refeita (caso fosse necessário);
- Sons urbanos e sons da floresta: ajudou na interpretação para a Paisagem Sonora e também na dinâmica de composição;
- Exercício de regência: variações de intensidade, altura, pausa, intenção, divisão de grupos, solo. Esse exercício ajudou na compreensão para a criação livre que concluiu o processo;
- Exercícios de espacialização: realizado em um primeiro momento com duplas que, com os olhos fechados, procuravam seus pares pelo som combinado, em meio a todos os outros sons do grupo maior. Em um segundo momento foi realizado com os alunos do terceiro semestre que identificaram de onde os diferentes sons estavam sendo emitidos. Além da espacialização, foi exercitada a audição seletiva como uma estratégia lúdica para a captação da Paisagem Sonora;
- Construção da partitura: realizado a partir da ordenação das legendas dentro de uma sequência lógica e representativa da Paisagem Sonora;
- Interpretação da Paisagem Sonora: rememoração, diálogo acerca de um consenso sobre uma forma mais próxima da Paisagem Sonora. Divisão das vozes e ensaios;
- Criação livre com os sons da Paisagem Sonora: composição livre de células, melodias, arranjos etc ... a partir dos sons feitos na Paisagem Sonora;
- Apresentação: demonstração dos grupos para os demais;
- Análise das imagens: após as apresentações, filmadas em vídeo, o grupo assistiu as imagens de todas as etapas do processo, lembrando, discutindo sobre as descobertas e avaliando a metodologia e os resultados.

Alem das etapas descritas acima, houve exercícios de aquecimento, preparação vocal e corporal que auxiliaram no entendimento, na reprodução e na criação a partir da Paisagem Sonora, como descrito abaixo:

- Caminhar – Verticalidade – Calcanhar;
- Pausa – Perceber o outro;
- Olhar / Sons Respiração / Cotovelos;
- Instrumento / Instrumentista: Exercitando a descontração, a reação ao movimento, a criatividade e a busca de novos timbres.

Interiorização

A experiência coletiva com o conceito de Paisagem Sonora foi rica e reveladora, tendo obtido resultados que vão além da construção de obras musicais vocais a partir de uma percepção dos sons em um ambiente sonoro. Mais que isso foi um momento de exercício de desenvolvimento das seguintes qualidades:

- Audição seletiva;
- Percepção da espacialização;
- Reprodução vocal de sons do ambiente sonoro;
- Ampliação do repertório de timbres e possibilidades vocais;
- Criação e improvisação;
- Regência;

- Grafia;
- Composição;
- Performance;
- Consciência corporal;

Esses exercícios deram ao grupo a possibilidade de conhecer novos conceitos, ampliar o senso estético, explorar novas possibilidades, além de favorecer a livre criação e a ousadia nas performances, fatores que se mostravam pouco valorizados na bagagem histórica apresentada pelo grupo no início do semestre.

As apresentações tiveram um sabor especial, onde foi demonstrado um potencial criativo significativo por parte dos alunos.

- Grupos 1 e 2: reproduziram sons coletados nos corredores do ICA, estabelecendo logo no início uma interação colaborativa com o público que foi convidado a reproduzir o som da chuva com técnicas de percussão corporal. Após a demonstração da Paisagem Sonora o grupo se rearranjou espacialmente e executou um arranjo rítmico e melódico a partir dos sons componentes da Paisagem Sonora, explorando a repetição de sons em padrões rítmicos;
- Grupos 3 e 4: reproduziram sons coletados fora do ICA, explorando a mímica e criando uma textura caótica que remete aos sons da rua e faz um contraponto com a ordem de silêncio;
- Grupos 5 e 6: exploraram desde o início a performance corporal como elemento imprescindível da obra, criando uma cena sugestiva que ilustrou de forma criativa, bela e lúdica a percepção e a audição seletiva. Evoluíram para um trabalho de corpo e improvisação coletivo, explorando os espaços da sala e culminando de forma extrovertida, parodiando a música erudita e a publicidade urbana.

Acréscimo

O conceito de Paisagem Sonora é melhor explicado dentro de um contexto histórico no vídeo “*Composição Eletroacústica de Paisagens Sonoras*” (disponível no endereço eletrônico <http://ufrgsweb.ufrgs.br/node/213>). Além disso, é demonstrado um projeto de composição que trás elementos interessantes como a integração com a linguagem áudio-visual e uma estratégia criativa para o controle da espacialização da obra produzida.

As ideias de “Ouvido Pensante”, “Limpeza dos Ouvidos”, “Marco Sonoro”, “Ecologia Sonora”, dentre outras desenvolvidas por Murray Schafer e outros pesquisadores da Universidade Simon Fraser (Canadá) foram difundidas pelo mundo encontrando terreno fértil para a composição de obras, metodologias de ensino de música e educação musical. Abaixo vemos algumas experiências coletadas na internet:

<http://www.youtube.com/watch?v=r1rGFFz3osY> - Exercício de paisagem sonora com instrumentos musicais (no início podemos observar uma cena dos participantes colhendo os sons no campo);

<http://www.youtube.com/watch?v=fXr-TtkqQX4> - Exercício de Paisagem Sonora com crianças na escola;

<http://www.youtube.com/watch?v=XRLWxqr3u6U&feature=related> - Exercício com crianças. A professora aponta imagens de animais em uma paisagem rural desenhada e os alunos imitam os sons;

<http://www.youtube.com/watch?v=UaoZUMs-UY4> - Paisagem sonora da chuva (percussão corporal)

http://www.youtube.com/watch?v=JTvjJI_XhsQ&feature=related - Aula dos alunos do primeiro semestre de 2012 no curso de Música da Universidade Federal do Ceará, com experimento de espacialização, audição seletiva e reprodução da Paisagem Sonora, orientado pela professora Consiglia Latorre.

Anexo 6

Relatório - Oficina de Paisagens Sonoras – 19/ jan/2013

Iniciamos às 9h20, e estiveram presentes 5 pessoas, das 17 inscritas: Eduardo é formado em Pedagogia, trabalha com gravação, edição, mixagens e produção musical; Alex é formado em Música pelo IFCE, toca em bandas; Marco é violonista, tem dois cds lançados, e é estudante de Jornalismo na UFC; Rafael é estudante do 1º semestre do curso de Música da UECE, em guitarra; Yanaeh é também estudante e toca violoncelo. Iniciadas as breves apresentações fizemos duas dinâmicas de preparação para despertar a audição: sentamo-nos em roda ao chão e passamos mão a mão uma folha de papel, solicitando que fosse feito o menor som possível, mas que escutassem o máximo possível de sons; depois fizemos a dinâmica das chaves, em que cada um tem que identificar, de olhos fechados, o seu chaveiro pelo som. Três trocaram de chaves. Conversamos um pouco sobre a dormência cotidiana de nossos sentidos e da necessidade de despertá-los.

Explicamos então como seria a próxima atividade – a de ir para fora da sala e escolher um lugar para ficar em silêncio, ouvindo e anotando tudo que se ouvir. Alex, Rafael e Yanaeh ficaram dentro do bloco da Seara,¹⁰⁶ na parte de baixo, enquanto Eduardo e Marco foram para a entrada do bloco, que dá diretamente para a rua. De volta à sala, conferimos quais foram os sons anotados, o que fez perceber os sons que escaparam aos ouvidos de cada um, e uma breve discussão se deu a partir daí: classificamos dentre naturais, humanos e de máquinas, tentando perceber quais eram mais recorrentes, quais se sobrepunham aos outros etc; questionamos o que seria “ruído”, e unanimemente constatamos serem os sons desagradáveis, o que é relativo e contextual; e levantamos a discussão para a questão da saúde de nossos ouvidos, devido os nossos hábitos, a atual densidade urbana e nossa cultura tecnológica.

Propusemos que reproduzíssemos tais paisagens sonoras observadas, com a voz e os instrumentos de que dispúnhamos. Tal proposta causou estranhamento de início, mas uma vez encontrados os timbres desejados, deu-se uma verdadeira pesquisa sonora por alguns minutos. Como eles já estavam imersos nessa pesquisa dos sons dos instrumentos, sugerimos que nos sentássemos novamente em roda e, utilizando tais instrumentos, contássemos uma história. Apesar do pouco entrosamento musical, e da maior ênfase ao texto da história e da sucessão de acontecimentos para serem inventados, ficando a parte sonora um pouco “acanhada”, foi uma atividade divertida para todos. Se tivéssemos mais tempo para algumas outras rodadas talvez o material musical ficaria mais interessante.

Partimos para a exploração vocal através de *glissandos*, indo ao agudo e ao grave máximos que cada um conseguia emitir, e fizemos então alguns grafismos para serem cantados em grupo. Cada um fez um desenho e reproduziu com a voz, depois todos reproduziam juntos. Isso provocou bastante interesse e satisfação ao ouvir nas vozes o que cada um havia traçado no papel. Yanaeh admitiu sua extrema dificuldade em cantar qualquer coisa que não seja tonal, e suas expressões sonoras ficaram bem presas aos tons já conhecidos.

Mostramos os livros de Murray Schafer disponíveis e o de Marisa Fonterrada, incitando algumas possibilidades de maior aprofundamento nesse tema. Mostramos então a grafia da composição “*Epitaph for the Moonlight*”, encontrada no livro *O ouvido pensante*, e a colocamos para ser ouvida. Causou polêmica. “Como eles fazem esses sons todos ao vivo?” “É só com a voz?” “Quando a gente tem uma partitura, alguém que nunca ouviu a música pode pegar essa partitura e reger, mas como se dá nesse caso?”, “É tudo feito na hora? Tem ensaio?”. Abrimos uma conversa final sobre o que é música, sons versus tons, ampliação das expressões sonoras, sensações que cada composição traz (intenção), interferências de ruídos em gravações musicais e a possibilidade de dialogar com as mesmas etc. Encerramos às 12h, e combinamos trazer coisas para somar ao nosso próximo encontro, como composições do tipo, instrumentos que possam ser usados nas atividades, livros e demais links interessantes.

Enquanto facilitadora, o mais interessante de conduzir tais atividades foi me apropriar delas. Minha questão inicial era: das tantas coisas que já lemos e fizemos no grupo *Sonoridades*, bem como na oficina da Marisa Fonterrada, o que eu realmente conseguiria conduzir? E uma vez iniciada a condução, me senti com mais propriedade na atividade, talvez criando coisas que, quando estou como participante, não as fazia, ou pelo menos não com tanta desenvoltura, pois para estimular os participantes senti que era necessário me dar mais. Depois de fazer cada atividade, a vontade era ir além, aprofundar mais, propor novamente, aprimorar. O material a ser trabalhado é infinito e seus desdobramentos poderiam preencher um mês inteiro de aulas (Fabiana Brogliato).

¹⁰⁶ Espaço de divulgação científica e tecnológica da UFC.