

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ  
ESCOLA DE MÚSICA E BELAS ARTES DO PARANÁ  
Programa de Pós-Graduação em Música, PPGMUS | Mestrado em Música

LUÍS EDUARDO CORBANI

PRÁTICAS MUSICAIS CRIATIVAS PROPOSTAS POR GEORGE SELF NO LIVRO NEW  
SOUNDS IN CLASS

CURITIBA

2024

LUÍS EDUARDO CORBANI

PRÁTICAS MUSICAIS CRIATIVAS PROPOSTAS POR GEORGE SELF NO LIVRO NEW  
SOUNDS IN CLASS

Dissertação apresentada ao programa de Pós-Graduação em Música da Universidade Estadual do Paraná, linha de Música e Processos Criativos como requisito para parcial para a obtenção do título de Mestre em Música.

Orientador: Prof. Dr. Alvaro Henrique Borges

CURITIBA

2024

Ficha catalográfica elaborada pelo Sistema de Bibliotecas da UNESPAR e Núcleo de Tecnologia de Informação da UNESPAR, com Créditos para o ICMC/USP e dados fornecidos pelo(a) autor(a).

CORBANI, LUÍS EDUARDO  
PRÁTICAS MUSICAIS CRIATIVAS PROPOSTAS POR GEORGE  
SELF NO LIVRO NEW SOUNDS IN CLASS / LUÍS EDUARDO  
CORBANI. -- Curitiba-PR, 2024.  
101 f.: il.

Orientador: ALVARO HENRIQUE BORGES.  
Dissertação (Mestrado - Programa de Pós-Graduação  
Mestrado em Música) -- Universidade Estadual do  
Paraná, 2024.

1. George Self. 2. práticas criativas em educação  
musical. 3. música contemporânea. I - BORGES, ALVARO  
HENRIQUE (orient). II - Título.


# TERMO DE APROVAÇÃO

LUÍS EDUARDO CORBANI

## PRÁTICAS MUSICAIS CRIATIVAS PROPOSTAS POR GEORGE SELF NO LIVRO *NEW SOUNDS IN MUSIC*


Dissertação aprovada como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Música, do Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade Estadual do Paraná, linha de Música e Processos Criativos, pela seguinte banca examinadora:

Orientador:

Documento assinado digitalmente  
 **ALVARO HENRIQUE BORGES**  
Data: 08/11/2024 23:16:41-0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>


---

Prof. Dr. Alvaro Henrique Borges  
PPGMUS/UNESPAR

Documento assinado digitalmente  
 **ENNY JOSE PEREIRA PAREJO**  
Data: 08/11/2024 17:08:33-0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

---

Dr<sup>a</sup>. Enny José Pereira Parejo

Documento assinado digitalmente  
 **ANSELMO GUERRA DE ALMEIDA**  
Data: 08/11/2024 13:08:28-0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

---

Prof. Dr. Anselmo Guerra de Almeida  
UFG

Curitiba, 08 de novembro de 2024

Dedico este trabalho aos amantes da música, do ensino e da criação.

## **AGRADECIMENTOS**

A Deus que, na Sua soberania, permitiu-me esse período de aperfeiçoamento com o cuidado que somente Ele tem e pode dar-me em todas as fases do estudo.

À minha família, especialmente minha esposa, Nilza, por sua preciosíssima colaboração!

À UNESPAR e ao meu orientador, Alvaro Henrique Borges, que me acolheram e me proporcionaram rico aprendizado.

À Banda Lyra dos Campos do município de Ponta Grossa, Paraná, por ter-me proporcionado campo para a pesquisa.

A todos os professores o meu sincero agradecimento!

## RESUMO

Este estudo teve por objetivo buscar compreender, por meio da observação e análise, a recepção de práticas musicais criativas — propostas pelo compositor inglês George Self em seu livro *New Sounds in Class* — de um grupo de jovens músicos de uma banda escola da cidade de Ponta Grossa, PR. Apoiou-se em autores da pedagogia musical ativa que viram na linguagem da música contemporânea aportes para uma educação musical baseada mais na vivência do que no treinamento de leitura de partituras e domínio técnico instrumental, por meio da escuta, exploração sonora, valorização do som e do silêncio, improvisação e composição. Compreende-se pelo termo “música contemporânea”, neste contexto, um modo novo de olhar, um pensar novo, com respeito à exploração sonora, à *performance* e às práticas criativas. George Self e seus contemporâneos (meados do século XX) estavam alinhados à proposta de proporcionar ao estudante novas experiências em música a partir dos aportes da linguagem da música contemporânea. Pesquisa de natureza qualitativa, realizada pelo método da pesquisa-ação, mediante observação participante. Foram sujeitos deste estudo oito estudantes de música entre 14 e 23 anos que, durante quatro encontros, executaram exercícios na linguagem da música contemporânea, improvisaram e compuseram. Os dados foram registrados em áudio e vídeo — *performances* e rodas de conversa —, partituras produzidas pelos participantes e diário do observador. Para analisar os significados, pautamo-nos no método cartográfico e o conceito de rizoma sob o eixo *performance* e composição, de onde emergiram assuntos — “ramos menores” — que puderam contribuir para a elucidação de teorias, práticas e reações dos sujeitos durante a pesquisa. Pela análise foi possível observar um ganho na perspectiva e experiência musical desses jovens. Por terem formação musical assentada no método tradicional, viu-se produção de música na linguagem tradicional — familiar a eles — por meio da vivência no processo criativo. Ao mesmo tempo, essas práticas criativas trouxeram-lhes experiências inéditas e perspectivas inovadoras sobre música e sua prática, mostrando que o processo criativo transita pelas linguagens musicais. Além do que, pode-se dizer que o rizoma de práticas - improvisação e composição - tenha aberto caminhos para além do contexto exclusivamente musical: perceberem-se seres únicos, com momentos únicos, de criação própria, autônomos, podendo, dessa forma, aplicar essa experiência também nas relações interpessoais, nas tomadas de decisão nos enfrentamentos do dia a dia, quer individual como coletivamente. Constatou-se também que, embora haja número considerável de publicações sobre o tema, ainda há lacunas entre a percepção do mérito das práticas criativas e sua efetivação — evidenciado nesta pesquisa!

Palavras chave: George Self; práticas criativas em educação musical; música contemporânea.

## ABSTRACT

This study aimed to understand, through observation and analysis, the reception of creative musical practices — proposed by the English composer George Self in his book *New Sounds in Class* — by a group of young musicians from a school band in Ponta Grossa, Paraná, Brazil. The study draws on authors of active music pedagogy who viewed contemporary music as a foundation for a music education focused more on experiential engagement than on training in score reading and instrumental technical mastery. This approach emphasizes listening, sound exploration, the appreciation of sound and silence, improvisation, and composition. In this context, "contemporary music" refers to a new way of thinking and perceiving music, particularly regarding sound exploration, performance, and creative practices. George Self and his contemporaries (mid-20th century) were aligned with the goal of offering students new musical experiences based on the principles of contemporary music. This qualitative research was conducted using the action-research method, involving participant observation. The study participants consisted of eight music students aged 14 to 23, who, over four sessions, performed exercises in contemporary music, engaged in improvisation, and composed music. Data were collected through audio and video recordings of performances and group discussions, scores produced by the participants, and the researcher's observational journal. To analyze the meanings, the study employed the cartographic method and the concept of the rhizome, focusing on performance and composition, from which topics — "minor branches" — emerged to elucidate theories, practices, and participants' reactions throughout the research. The analysis revealed an enrichment of the musical perspectives and experiences of these young musicians. On one hand, due to their traditional music training, they created music within the familiar framework of traditional language through their involvement in the creative process. At the same time, these creative practices introduced them to novel experiences and innovative perspectives on music and its practice, demonstrating that the creative process traverses various musical languages. Furthermore, it can be argued that the rhizome of practices — improvisation and composition — opened pathways beyond the strictly musical context. Participants recognized themselves as unique individuals, capable of autonomous creation, and were able to apply these experiences to interpersonal relationships and decision-making in their daily lives, both individually and collectively. The study also noted that, despite a considerable body of publications on the topic, there are still gaps between the recognition of the value of creative practices and their implementation — as evidenced in this research!

**Keywords:** George Self; creative practices in music education; contemporary music.

## LISTA DE FOTOS E FIGURAS

FIGURA 1	-	Exercício NSC nº 1.....	28
FIGURA 2	-	Tópicos rizomáticos - subcategorias de análise.....	39
FOTO 1	-	Configuração da sala.....	42
FIGURA 3	-	Exercício NSC nº 9.....	44
FIGURA 4	-	Esquema notacional utilizado no Ciclo Pedagógico.....	45
FIGURA 5	-	Exercício NSC nº 12.....	52
FIGURA 6	-	Arranjo equipe 1 / Partitura 1 - grade.....	52
FIGURA 7	-	Arranjo equipe 1 / Partitura 2 - flauta.....	53
FIGURA 8	-	Arranjo equipe 1 / Partitura 3 - clarinete.....	53
FIGURA 9	-	Arranjo equipe 1 / Partitura 4 - sax tenor.....	53
FIGURA 10	-	Arranjo equipe 1 / Partitura 5 - sax alto.....	53
FIGURA 11	-	Exercício nº NSC 14 / primeira parte.....	54
FIGURA 12	-	Exercício NSC nº 14 / segunda parte.....	54
FIGURA 13	-	Arranjo equipe 2 / Grade / primeira parte.....	55
FIGURA 14	-	Arranjo equipe 2 / Grade / segunda parte.....	55
FIGURA 15	-	Composição duo feminino / partitura 1.....	59
FIGURA 16	-	Composição duo feminino / partitura 2.....	60
FIGURA 17	-	Composição duo feminino / partitura 3.....	60
FIGURA 18	-	Composição trio masculino / partitura 1.....	62

FIGURA 19	-	Composição trio masculino / partitura 2.....	62
FIGURA 20	-	Composição trio masculino / partitura 3.....	62
FIGURA 21	-	Composição trio masculino / partitura 4.....	62
FIGURA 22	-	Composição trio misto / partitura 1.....	64
FIGURA 23	-	Composição trio misto / partitura 2.....	64

## LISTA DE QUADROS

QUADRO 1	-	Proposta de classificação de instrumentos por George Self .....	27
QUADRO 2	-	Notação simplificada criada por George Self.....	27
QUADRO 3	-	Primeiro encontro.....	34
QUADRO 4	-	Segundo encontro.....	35
QUADRO 5	-	Terceiro encontro.....	36
QUADRO 6	-	Quarto encontro.....	36
QUADRO 7	-	Resumo das atividades.....	37
QUADRO 8	-	Resultado composicional da equipe 1 / trio feminino.....	61
QUADRO 9	-	Resultado composicional da equipe 2 / trio masculino.....	63
QUADRO 10	-	Resultado composicional da equipe 3 / trio misto.....	65

## LISTA DE SIGLAS

- NSC - *New Sounds in Class*  
MPB - Música Popular Brasileira

## LISTA DE ABREVIATURAS

cf.	-	conferir
ed.	-	edição

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>16</b>
<b>1. REFERENCIAL TEÓRICO .....</b>	<b>19</b>
<b>1.1. MÚSICA CONTEMPORÂNEA .....</b>	<b>19</b>
<b>1.2. EDUCAÇÃO MUSICAL CONTEMPORÂNEA NO OCIDENTE .....</b>	<b>20</b>
<b>2. GEORGE SELF E SUAS PROPOSTAS PEDAGÓGICAS NO LIVRO <i>NEW SOUNDS IN CLASS</i> .....</b>	<b>24</b>
<b>2.1. DIRETRIZES PARA A UTILIZAÇÃO DO LIVRO GUIA <i>NEW SOUNDS IN CLASS</i> .....</b>	<b>26</b>
2.1.1. Notação das partituras .....	26
2.1.2. Utilização dos instrumentos .....	26
2.1.3. Pontos práticos para a apresentação em sala de aula .....	28
2.1.4. Exercícios .....	29
<b>3. METODOLOGIA .....</b>	<b>30</b>
<b>3.1. PERCURSO METODOLÓGICO.....</b>	<b>32</b>
3.1.1. Local e sujeito da pesquisa .....	32
3.1.2. Escolha do número de sujeitos .....	33
3.1.3. Período da pesquisa .....	33
3.1.4. Coleta de dados .....	33
<b>3.2. PROGRAMAÇÃO DAS ETAPAS DA APLICAÇÃO DA PESQUISA.....</b>	<b>34</b>
3.2.1. Encontros .....	34
<b>4. ANÁLISE DE DADOS .....</b>	<b>37</b>
<b>4.1. PERFORMANCE.....</b>	<b>42</b>
4.1.1. Disposição dos participantes na sala.....	42
4.1.2. Exploração sonora.....	43
4.1.3. Notação musical.....	43
4.1.4. Improvisação.....	45
4.1.5. Criação espontânea.....	48
4.1.6. Apreciação.....	51
<b>4.2. RELEITURA DE EXERCÍCIOS.....</b>	<b>51</b>
<b>4.3. COMPOSIÇÃO.....</b>	<b>55</b>

4.3.1. Fundamentos para análise.....	56
4.3.2. Resultado composicional das equipes.....	59
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>65</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>68</b>
<b>ANEXO 1.....</b>	<b>70</b>
<b>ANEXO 2.....</b>	<b>84</b>
<b>ANEXO 3.....</b>	<b>86</b>
<b>APÊNDICE 1.....</b>	<b>90</b>
<b>APÊNDICE 2.....</b>	<b>91</b>
<b>APÊNDICE 3.....</b>	<b>93</b>
<b>APÊNDICE 4.....</b>	<b>95</b>
<b>APÊNDICE 5.....</b>	<b>96</b>
<b>APÊNDICE 6.....</b>	<b>97</b>
<b>APÊNDICE 7.....</b>	<b>98</b>
<b>APÊNDICE 8.....</b>	<b>99</b>
<b>APÊNDICE 9.....</b>	<b>100</b>
<b>APÊNDICE 10.....</b>	<b>101</b>

## INTRODUÇÃO

Como músico e professor, tenho percebido que o ensino formal de música em escolas, bandas e orquestras dedica-se, na maioria das vezes, ao treinamento de leitura da notação musical tradicional e técnica de execução instrumental, não explorando apropriadamente o potencial criativo de músicos e estudantes, principalmente na área da composição e improvisação.

Dei-me conta desse fato quando ministrei aulas de fundamentos da música e regi um grupo de cordas de adolescentes num instituto de artes, zona oeste de São Paulo, de 2014 a 2017. Nesse período eu havia iniciado o curso de especialização em educação musical, quando então conheci autores cujas propostas convergem para o estímulo às práticas criativas como centro da atividade musical, sendo: Murray Schafer (Canadá), John Paynter (Inglaterra), George Self (Inglaterra), dentre outros. Como compositores de uma nova estética musical, que em plena metade do século XX já apresentavam renovado interesse pelo som como matéria prima da composição, exploração sonora, improvisação e escuta ativa, além da abordagem da composição como processo propedêutico, buscando resultados musicais para além da reprodução vocal e instrumental em si (FONTERRADA, 2008, p. 179).

Esses autores estavam sintonizados com músicos e compositores da pedagogia ativa que, já no início do século XX, não concebiam a aproximação do estudante com a música em seu aspecto teórico-mecanicista, preconizando também que a vivessem (FONTERRADA, 2008 p. 177). Dentre esses autores está George Self (1967) que traz, por meio de seu livro *New Sounds in Class*, propostas para promover novas experiências em escuta, *performance* e composição a partir de exercícios escritos na linguagem da música contemporânea de modo que educadores possam se abrir para um novo olhar e para novas formas do criar nas práticas musicais.

Assim, a despeito da predominância do modelo tradicional vigente na referida instituição, decidi introduzir a exploração sonora e práticas criativas, o que me fez notar um ganho para esse grupo de adolescentes. Posteriormente, no Centro de Música do município de Ponta Grossa, PR, 2022, observando uma banda escola de sopros — sujeito deste trabalho — percebi que alguns desses se reuniam espontaneamente para cantar, tocar e compor, trocando experiências e saberes não obstante à prática musical tradicional ali estabelecida. É compreensível que uma banda, em função do cumprimento de uma agenda de apresentações, concentre-se na preparação de repertório, ou seja, na leitura de partituras e execução instrumental; entretanto, esse modelo pode predispor ao enrijecimento da espontaneidade e criatividade próprias de cada um. Fonterrada (2015) ratifica essa

tendência ao enrijecimento quando diz que a prática criativa não tem sido uma constante no campo do ensino de música, antes o “trabalho de caráter criativo tem sido escassamente encontrado, embora não se possa afirmar que não exista”, sendo que essas práticas desenvolvem “a capacidade de utilizar a linguagem musical de maneira autônoma, aperfeiçoar a escuta, a autoconsciência e o espírito crítico.” (FONTERRADA, 2015, p. 15-17).

Ademais, a escuta, a *performance* e a criação musical, espontaneamente fizeram parte de minha formação desde a infância. Tenho na memória discos de vinil sendo tocados em casa, do clássico ao choro, da canção italiana (origem da família) ao bolero, perpassando por música instrumental, MPB, bossa nova e rock, quase todos os dias. Os meus pais costumavam convidar amigos músicos para minha casa a fim de cantar, tocar violão e contar histórias. Todos de casa sabiam tocar, principalmente o violão, o qual se tornou o meu primeiro instrumento. Ainda na infância, costumava “tirar melodias de ouvido” e criar as minhas próprias. Aos 15 anos iniciei meus estudos formais de piano e, posteriormente, de composição e regência, sendo que meu contato com a música contemporânea se deu de forma prática e mais intensa durante o curso de especialização em educação musical.

Embora haja outras maneiras de se pensar música, com uma variedade de possibilidades para que a criatividade possa emergir, a minha escolha/recorte cultural desta pesquisa se deu também pelos motivos acima explicitados. Percebo, desse modo, já no início da minha formação, um exemplo desse fazer musical onde escuta, *performance* e criação estão intrinsecamente unidas, produzindo em cada fase desse processo novas formas, novos resultados que se me tornaram ganhos.

Eis então a inquietação: que caminhos poderíamos tomar para que essa experiência criativa — permitindo um novo olhar, criar e invenção de novos mundos sonoros — pudesse alcançar estudantes de música? Surge, então, uma questão de pesquisa: como se daria a prática da improvisação e da composição musical entre jovens de uma banda escola de sopros com formação musical assentada no método tradicional num centro de música da cidade de Ponta Grossa, PR.

Na busca dessa compreensão, percebi que as propostas apresentadas por George Self em seu livro *New Sounds in Class* apresentavam um caminho prático para esses jovens, pois o autor trazia propostas novas para a educação musical em forma de exercícios (partituras) a serem aplicados coletivamente. Acredito que as práticas criativas possam proporcionar experiências novas para esses jovens, um novo olhar sobre música e suas práticas, para além do treinamento de leitura de partitura

e do domínio técnico instrumental, bem como a abertura para um constante processo de transformação, tanto individual como social.

O objetivo desta pesquisa foi, portanto, buscar compreender, por meio da observação e análise, a recepção de práticas musicais criativas na linguagem da música contemporânea (performance, improvisação e composição) — propostas pelo compositor inglês George Self em seu livro *New Sounds in Class* — de um grupo de jovens músicos de uma banda escola da cidade de Ponta Grossa, PR, por quatro semanas, sendo um encontro por semana.

Tratou-se de pesquisa de abordagem qualitativa, em função de sua natureza subjetiva que pode trazer um “caminho e instrumental próprios” (MINAYO, 1994, p. 22) para versar sobre uma realidade, dando forma a significados e intencionalidades referentes aos atos, às relações e às estruturas sociais, promotoras de transformações que levem a construções humanas significativas (MINAYO, 1994, p. 10).

Elegemos a pesquisa-ação com observação participante do pesquisador, onde coleta-se dados, analisa-se a ação humana a partir de um movimento comunicativo e participativo, favorecendo, assim, troca de conhecimentos, desenvolvimento da confiança e compromisso com os sujeitos da pesquisa; logo, contribuindo para a realidade a ser transformada. A observação participante como coleta de dados, nesse processo, como o próprio nome indica, imerge o pesquisador no fenômeno observado, intrincando-os a ponto de não estabelecer diferença entre sujeito e objeto (FREIRE, 2010, p. 29). Concordamos com Minayo (1994), que a observação participante pode ser uma estratégia de reflexão na ação como “forma complementar de captação da realidade empírica” (MINAYO, 1994, p. 135).

Para a análise dos significados utilizamos o método da cartografia, uma vez que permite acompanhar os processos e produção de subjetividades oriundos da pesquisa, possibilitando desvelar vivências no e do processo de produção, de acordo com Deleuze e Guattari (1995). Logo, mapear e descrever o resultado das conexões realizadas nas sessões musicais, em grupo.

O estudo foi realizado no Centro de Música, Ponta Grossa, PR, em outubro de 2023. Para desvelar o estudo, contou-se com oito participantes de um grupo de banda-escola, entre 14-23 anos. A escolha apoiou-se em Thiollent (1980) uma vez que essa definição não será amostral (estatística), porém pautada na especificidade do domínio (básico) da técnica de um instrumento musical. Também por estarem devidamente autorizados e terem concordado com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

A a coleta de dados foi feita em encontros presenciais com execução dos exercícios do livro *New Sounds in Class*, produção de arranjos e composição, rodas de conversa, diário do observador; gravadas em áudio e vídeo, transcritas e analisadas juntamente com os áudios, vídeos e partituras.

Assim, organizamos a dissertação nos seguintes capítulos: Introdução; Capítulo 1, Referencial teórico, trata da linguagem da música contemporânea e exposição da fundamentação teórica respaldada em autores da pedagogia musical ativa a partir da metade do século XX: Murray Schafer, John Paynter e George Self; Capítulo 2, uma apresentação mais detalhada sobre George Self, suas propostas pedagógicas a partir de práticas musicais criativas e diretrizes para utilização do livro *New Sounds in Class* (1967); Capítulo 3, fundamentação teórica do método de pesquisa e da análise dados, bem como o percurso metodológico; Capítulo 4, análise de dados, estruturada em duas modalidades-eixo (*performance* e composição) que se desmembram em assuntos afins, objetos de estudo e reflexão; considerações finais; referências; anexos, contendo diário do observador e termos de consentimento; apêndices com links de acesso para os vídeos das sessões musicais.

## 1 REFERENCIAL TEÓRICO

Para a fundamentação teórica a pesquisa respaldou-se nos compositores, autores e educadores alinhados às propostas da educação musical ativa, que privilegiam a práxis musical — ação na reflexão — onde a música é utilizada como meio de expressão, comunicação e desenvolvimento pessoal e social, integrando a criação, a interpretação e a compreensão crítica. Enfatizam a exploração do som e suas características e novas formas de expressão musical, sendo eles: Murray Schafer, John Paynter e George Self.

De Murray Schafer, em seu livro *O ouvido pensante* (1992), trouxemos a prática da exploração de timbres e criação de novos sons. De John Paynter, em *Sound and structure* (1999), a criatividade nas práticas da composição e interpretação. De George Self, autor que é dada relevância em função de suas propostas pedagógicas aplicadas nesta pesquisa, a improvisação e composição, em seu livro *New sounds in class* (1967).

### 1.1 MÚSICA CONTEMPORÂNEA

Compreende-se por música contemporânea variedade de gêneros e estilos musicais que refletem as tendências e influências da cultura atual, com estilos e expressões da sociedade atual. Embora o termo “contemporâneo”, etimologicamente, indique “o que é atual” ou “do nosso tempo”, o seu significado em música pode denotar um modo novo de olhar, um pensar novo, com respeito à exploração sonora, à *performance* e às práticas criativas. Em meados do século XX iniciou-se um movimento em torno dessa nova linguagem musical que se desenvolveu dinamicamente ao longo dos anos em segmentos<sup>1</sup>. Esse novo idioma procura ir além da estrutura da música tradicional por meio do discurso melódico seccionado ou subtração da melodia, ausência ou distanciamento da harmonia tonal, irregularidade métrica, uso mais espontâneo do ritmo, busca por novos sons, exploração de timbres e liberdade formal, substituindo as estruturas clássicas por formas mais livres e individuais de expressão (cf BORGES, 2014, p. 47-48). Uma vez que o ambiente musical desses autores se encontra majoritariamente nessa linguagem e façam parte do respaldo teórico deste trabalho, fica clara a elucidação da expressão: “música contemporânea”.

## 1.2 EDUCAÇÃO MUSICAL CONTEMPORÂNEA NO OCIDENTE

A partir da segunda metade do século XX a educação musical contemporânea no ocidente ganhou um olhar novo por influência de compositores de vanguarda que traziam “renovado interesse pelo ‘som’ como matéria prima da música e sua transformação” (FONTERRADA, 2008, p. 179). De acordo com Yeh (2000), isso ocorreu principalmente na Inglaterra, Estados Unidos e Canadá. Na Inglaterra temos Peter Maxell-Daves, George Self, John Paynter, e Brian Dennis; nos Estados Unidos, por meio de dois movimentos: *Manhattanville Music Curriculum Project (MMCP)*, em 1965, originado no *Manhattanville College of the Sacred Heart in Purchase, New York*, e o *Contemporary Music Project (CMP) 1963-73* subvencionado pela Fundação Ford (1963), lançado pela *Music Educators National Conference*; no Canadá, temos a influência de Murray Schafer não somente naquele país, mas em vários centros de música pelo mundo; na Austrália, sob influência da Inglaterra houve um “forte movimento de inclusão de atividades criativas (apreciação, análise, improvisação, arranjo, composição e *performance*) no currículo musical da escola tradicional secundária” (YEH, 2000, p. 1-11). No Brasil, Hans Joachim Koellreutter “trouxe ideias frescas, que

---

<sup>1</sup> Música eletroacústica, concreta e intuitiva, por exemplo.

refletiam a nova postura diante da arte contemporânea e abriu um campo voltado à pesquisa e à experimentação” (FONTERRADA, 2008, p. 215).

Murray Schafer (1992), em seu livro *O Ouvindo Pensante*, mais especificamente na introdução do capítulo *O rinoceronte em sala de aula*, dá-nos uma visão sobre os trabalhos em educação musical a partir de 1960 e, ao mesmo tempo, sintetiza o pensamento corrente entre compositores e educadores musicais — Peter Maxwell Davies, John Paynter e George Self, na Inglaterra, os do Projeto Manhattanville nos Estados Unidos, e anônimos — que “experimentaram colocar o fazer musical criativo no centro dos currículos” (SCHAFER, 1992, p. 278)

Para Schafer (1992), o principal objetivo do trabalho pedagógico é “o fazer musical criativo”, não desconsiderando as vertentes voltadas ao treinamento de habilidades técnicas musicais de jovens. Entretanto, as práticas criativas são atividades geradoras e devem estar no centro da formação do músico. O seu interesse está no estudante “médio”, proporcionando-lhe uma vivência musical sem que seja compelido a enfrentar grandes desafios para alcançar o virtuosismo técnico ou precisar ser dotado de genialidade criativa que o qualifique a compor música (SCHAFER, 1992, p. 280-281). Dessa perspectiva, Schafer estabelece um paradigma que procura atender a todos: que a música deve ser vivenciada e ensinada de modo acessível, prático e criativo.

Vejo a música como assunto fundamentalmente expressivo, como as demais artes, a escrita criativa, ou como os vários tipos de fazer. Ela é isso, deveria ser assim, porém, com a ênfase dada à teoria, à técnica e ao trabalho da memória, a música torna-se predominantemente uma ciência do tipo acumulação de conhecimento. [...] Não poderia a música ser pensada como um objeto que simultaneamente libertasse a energia criativa e exercitasse a mente na percepção e análise de suas próprias criações? (SCHAFER, 1992, p. 285, 286).

Schafer (1992) relata que geralmente inicia suas aulas levando perguntas aos estudantes, buscando instigá-los sobre determinado assunto e levá-los a refletir. Isso os impele a se concentrarem numa determinada tarefa, abrindo possibilidades de soluções ilimitadas, para muito além daquilo que o professor, sozinho, poderia oferecer. Ademais, inclui a exploração e a pesquisa como parte integrante da criação musical, quando os estudantes podem explorar livremente e descobrir por si o potencial sonoro de determinados instrumentos, por exemplo. A partir do momento que os estudantes se familiarizam com os instrumentos, o autor inicia as sessões de improviso e composição. Permite que, em um primeiro momento, os estudantes se sintam livres para criar sem restrições e, gradativamente, oferta a eles tarefas, estabelecendo regras que os compele a se concentrarem cada vez mais (SCHAFER, 1992, p. 286, 287, 300). Para o autor, as composições e improvisações emergem da escuta inicial do ambiente. Considera que a fonte sonora não deve se limitar unicamente a instrumentos musicais, quer conhecidos ou não, antes pode incluir

objetos considerados não musicais, começando com sons do ambiente (SCHAFER, 1992, p. 288-290).

John Paynter (1992), na introdução de seu livro *Sound and Structure*<sup>2</sup>, discorre sobre o ensino da arte, especialmente da música na escola regular<sup>3</sup>. Dado que a música é essencialmente ativa e, portanto, exige compromisso criativo e inventivo, o autor defende que sua criatividade deve ser fomentada na educação musical uma vez que seu contexto de aprendizagem difere dos conhecimentos e habilidades adquiridos por meio da teoria e da história da música. O fazer criativo desenvolve “a imaginação, a originalidade e a invenção” (PAYNTER, 1992, p. 10, 11). Paynter (1992), citando Torrance (1962), define a criatividade como “a manifestação de um novo produto relacional, que nasce do caráter único do indivíduo, por um lado, e dos materiais, os acontecimentos, as pessoas e circunstâncias de sua vida, por outro<sup>4</sup>” (TORRANCE, 1962, apud PAYNTER, 1999, p. 11).

O autor defende que a arte, diferentemente de outras disciplinas, proporciona uma educação não baseada exclusivamente nos fatos e descrições objetivas, mas na subjetividade encontrada nas formas de expressão, tal como a música, proporcionando um modo diferente, mas não menos importante, de ver o mundo e de responder sensivelmente às situações. Afirma que “as artes, que representam um modo de percepção muito diferente e fundamentalmente holístico, oferecem aos estudantes algo que se não for por sua presença [no currículo], não a teriam ao seu alcance.” (PAYNTER, 1992, p. 21).

Uma das maneiras de se oferecer isso aos estudantes é por meio das práticas criativas que, diferentemente do modo que alguns pensam, não é privilégio de umas “poucas mentes privilegiadas”, nem um “convite à desordem ou atividade pouco produtiva”. Frequentemente testemunhamos, com preocupação, casos em que a música é encarada e ensinada mecanicamente, por meio de intermináveis repetições de adestramento nos cursos especializados de instrumento e nas disciplinas teóricas, sem que os estudantes tenham liberdade de experimentar e testar mais amplamente seu potencial criativo. Nesse contexto, Paynter (1992) afirma que em uma sociedade saudável, toda pessoa deve ser artista até certo ponto e de alguma forma, em proporção à sua capacidade de viver de maneira criativa (MELLERS apud PAYNTER, p. 22-23). E ainda:

---

<sup>2</sup> Neste trabalho, foi utilizada a versão espanhola *Sonido y Estructura*. Madrid, Ediciones Akal, 1999.

<sup>3</sup> Durante a década de 1970, John Paynter coordenou o projeto *Music in the secondary school curriculum* (A música no currículo do ensino médio) com o apoio do *The Schools Council for curriculum and Examinations* (Conselho Escolar de Currículos e exames). (MATEIRO, 2011, p. 252).

<sup>4</sup> Tradução nossa.

As artes não têm o monopólio da criatividade, mas representam manifestamente uma visão inovadora do mundo. Os seus processos de pensar e agir realçam os elementos de risco e desafio que provavelmente serão importantes para as gerações futuras. As tentativas de concretizar através da poesia, da dança ou da música algumas das relações voláteis e imateriais que identificam os nossos sentidos podem ser um meio poderoso para desenvolver novas percepções de si mesmo e do seu entorno, das pessoas, dos lugares, das ideias e das possibilidades de ação<sup>5</sup>.” (PAYNTER 1992, p. 12)

Assim:

O desafio da criatividade proporciona aquela sensação muito especial de superação, e o faz de uma forma mais duradoura que qualquer outra coisa. E haver feito algo que é seu, e somente seu, é a verdadeira conquista. (PAYNTER 1992, p. 22)

Para Paynter (1992), a criatividade musical não está presente somente no ato de compor, mas também na interpretação (*performance*) e na escuta ativa (PAYNTER, 1992, p. 12). Na composição, por ser uma atividade criativa por excelência, onde o músico se expressa por meio das invenções e manipulações inteligentes do material musical, fruto de sua invenção. Na interpretação, quando o intérprete considera o material musical à sua disposição e o analisa sob vários aspectos (histórico, estilístico, de linguagem, teóricos, entre outros) a fim de estabelecer a base da interpretação criativa de uma obra, ou seja, algo que “depende da compreensão imaginativa por parte do intérprete da estrutura global da peça”. Fica evidente, portanto, que ambos os processos criativos, do compositor e do intérprete “dependem do domínio intelectual do potencial das ideias musicais e das possibilidades para o seu desenvolvimento”. Diz, entretanto, que é necessário também um ouvido sensível para tomadas de decisões artísticas, ou seja, na utilização do material musical classificado intelectualmente. Assim, podemos afirmar que é a partir da análise intelectual aliada a uma escuta sensível que o criador concretiza, musicalmente, as suas ações (PAYNTER, 1992, p. 12-13).

Paynter (1992) afirma também que “a escuta criativa se perfila como um dos fatores chave, não somente na invenção e na interpretação da música, senão também na apreciação do aficionado que assiste a concertos ou que escuta discos”. (PAYNTER, 1992, p. 13). O ouvinte, neste caso, exerce um esforço de imaginação que processa o mundo sonoro do compositor, reconstruindo-o dentro de si. Mesmo se tratando de um tipo diferente de criação (comparado à composição) ainda assim, configura-se um ato criativo.

O ouvinte participa (‘se pudesse ter feito a música, teria feito exatamente dessa maneira’) e a experiência se converte em uma aventura que proporciona tanto um sentido de auto-suficiência como o reconhecimento da experiência de uma força motriz muito além de nós. É como se tivéssemos projetado na música algo de nós mesmos que agora tem vida própria.

---

<sup>5</sup> Tradução nossa.

Podemos aspirar o artifício da arte, a sua totalidade e a sua lógica interna<sup>6</sup>. (PAYNTER, 1992, p. 13).

Por fim, o trabalho pedagógico de Paynter não se resume à exploração e descoberta de novos sons, mas levar os estudantes a um passo adiante: organizar esses sons musicalmente. Tais critérios de organização, entretanto, não correspondem aos métodos tradicionais de composição. Eles são constituídos e desenvolvidos a partir de uma escuta ativa e atenta, como início da construção das propostas de criação sonora. O autor deseja que a aula de música se torne um espaço de experimentação e descobertas e que a descoberta de novos sons se torne uma fonte de material com a qual se organizam pequenas estruturas musicais (FONTERRADA 2008, p. 186).

Do mesmo modo, George Self (1967) considera que a educação musical deveria ser ativa, no sentido de estimular os estudantes às práticas criativas e não os restringir aos mesmos procedimentos de ensino, baseado na repetição e acumulação de conteúdo, o que veremos mais detalhadamente no capítulo seguinte.

## **2 GEORGE SELF E SUAS PROPOSTAS PEDAGÓGICAS NO LIVRO *NEW SOUNDS IN CLASS***

Um dos autores desse ambiente de música contemporânea foi George Self (1967). Embora tenha sua produção concentrada na segunda metade do século XX, com as especificidades da época, tem em seu cerne, os parâmetros musicais descritos anteriormente e essa produção identifica seu pertencimento a essa nova linguagem, denominada música contemporânea.

Fica evidente que o autor aprecia práticas criativas como centro da atividade musical. Compositor de música contemporânea para diversas formações, tem suas peças musicais e livros editados pela Universal Edition e dentre eles o livro *New Sounds in Class* - de onde foram extraídos os referidos exercícios para a presente pesquisa. Essa obra foi escrita entre 1965 e 1966, em Londres - época de mudanças no cenário artístico e musical quando a ascensão da cultura *pop* e o incremento da fabricação de instrumentos elétricos e eletrônicos, a disponibilidade crescente de música gravada, além do rádio e da TV se tornam efervescentes e de grande interesse do público pelo novo. George Self, como um defensor da educação musical ativa, imbuído de espírito criativo, intencionou com esse livro-guia vincular a música contemporânea ao trabalho musical em sala de aula não como substituição dos métodos tradicionais, antes um complemento deles.

---

<sup>6</sup> Tradução nossa.

Logo no prefácio é dito que os estudantes das escolas regulares estavam tendo interesse sobre a música da época, mais precisamente sobre os “aspectos da música pop, de jazz e de vanguarda [...], especialmente os casos em que se empregam efeitos eletrônicos” (SELF, 1967 p. 3), buscando despertar professores de música a introduzir práticas criativas em suas aulas, uma vez que em muitas escolas os estudantes já estavam compondo e improvisando. Conclui o prefácio dizendo que o material de seu livro constitui um “ponto de partida útil” (SELF, 1967, p. 3) e que trabalhos posteriores poderiam ser realizados por meio de composições publicadas, gravações, incrementando essas práticas.

A introdução de seu livro discorre sobre a educação musical, afirmando que os educadores do seu tempo insistiam “no adestramento musical sobre a base da música do passado” em que estudantes tocam sons determinados pelo compositor, desenvolvendo principalmente a habilidade de leitura. Justifica o ensino da música de seu tempo partindo do pressuposto que “em ciências e artes plásticas os alunos aprendem a reconhecer e utilizar a linguagem de sua própria época”. Desse modo, o propósito de seu livro é conectar a música contemporânea ao trabalho musical em sala e não somente substituir métodos tradicionais. Para tanto, cria uma notação simplificada que permite aos estudantes de diferentes níveis — inclusive os iniciantes — a se aventurarem “a improvisar com considerável liberdade em uma gama de sons que não seria possível com a notação convencional”. O autor também traz orientações sobre o uso das partituras e instrumentação do livro-guia, cujas informações estão detalhadas no final deste capítulo (SELF, 1967, p. 4).

Além do que, Self (1967) busca mostrar que assim como se deram rapidamente as transformações nas ciências, na primeira metade do século XX, do mesmo modo a música sofreu mudanças acentuadas, expressas pela frase “há muita diferença entre a música de 1960 e 1900 como entre a de 1500 e 1900” (SELF, 1967, p. 5). Por isso sugere aos professores que se promova entre os estudantes a audição de música composta desde o início do século XX, dentre elas, obras de autores como: Schoenberg (Três peças para piano, opus 11 (1909); Prelúdio da Suíte para Piano, Op. 25 (1924); Pierre Boulez (Le Marteau sans Maître (1957); Krzysztof Penderecki (Quarteto de cordas (1960); Luciano Berio (Tempi Concertati (1958). Para cada um desses autores, traz breves explicações sobre as técnicas composicionais empregadas em cada peça. Avança, explicando a música após a década de 1950, a sua técnica composicional, notação e estilo, citando uma lista de autores<sup>7</sup> para que os docentes pudessem conhecer a fim de se aproximarem dessa linguagem

---

<sup>7</sup> David Bedford, Luciano Berio, Harrison Birtwistle, Pierre Boulez, John Cage, Cornelius Haubenstock, Ramati, Gyorgy Liget, Witold Lutoslawski, Luigi Nono, Krzysztof Penderecki, Bohuslaw Schaeffer e Karlheinz Stockhausen. (SELF 1967, p. 9)

musical. Também cuidou de indicar livros, partituras e discografia com novas técnicas de composição.

## **2.1 DIRETRIZES PARA A UTILIZAÇÃO DO LIVRO GUIA *NEW SOUNDS IN CLASS***

O livro *New Sounds in Class* foi escrito entre 1965 e 1966, sendo publicado em 1967, pela Universal Edition, Londres, em inglês e espanhol *Nuevos Sonidos en Clase*, pela Ricordi, Buenos Aires. Formado por duas partes, a primeira: prefácio, introdução com informações sobre músicas, autores e obras do século XX, esclarecimentos quanto aos exercícios do livro: notação das partituras, uso dos instrumentos, e detalhes práticos da apresentação em sala de aula. A segunda parte, composta de 22 exercícios em forma de partituras. Quanto às diretrizes temos:

### 2.1.1 Notação das partituras

Self (1967) emprega conjugadamente símbolos da escrita musical tradicional à sua nova notação a fim de que seu guia venha a ser integrado ao material musical convencional comumente existente nas instituições de ensino musical (SELF, 1967, p. 10).

A duração não é tratada de modo rigoroso, pois o pulso não está presente nos exercícios, antes consiste em sons executados pela turma seguindo a regência do professor em intervalos irregulares de tempo.

Para a altura, os sons elencados são provenientes da escala cromática, nos mais diferentes registros e com sons de altura indefinida. Para o autor, a escala maior traz lembranças da sonoridade do passado e por isso não recomenda o seu emprego. Orienta que os executantes formem grupos (naipes) a partir dessas duas categorias: sons de altura definida e sons de altura indeterminada, tocando com liberdade sons diferentes em cada execução, sem se preocupar com os demais. Ele prevê dissonâncias, no entanto afirma que o resultado “não será desagradável.” (SELF, 1967, p. 14) - o importante é a variedade. Insiste que os executantes utilizem de toda a gama de sons da escala cromática, como os pianistas, por exemplo, que deverão utilizar as teclas pretas com a mesma frequência que as brancas.

### 2.1.2 Utilização dos instrumentos

Os exercícios do guia *New Sounds in Class* podem ser realizados por quaisquer instrumentos, entretanto o autor recomenda que sejam empregados os de percussão melódica e os de altura indefinida, principalmente por serem acessíveis, podendo ser adquiridos ou mesmo construídos pelos próprios estudantes. Para tanto, indica livros que ensinam a construir diferentes instrumentos e a tocá-los (SELF, 1967, p. 11).

Apresenta uma lista de instrumentos dividida em três categorias de acordo com a produção sonora e não pela técnica de execução.




QUADRO 1: Proposta de classificação de instrumentos por George Self

Classificação de instrumentos de acordo com o tipo de som produzido		
Sons curtos	Sons de extinção gradual	Sons sustentados
Placas de madeira Bloco chinês Pandeiros Tambores pequenos Claves Garrafas	Piano Cítara Tubos grandes Platinelas Gongos Triângulos Campanas Metalofones Maracas	Cordas Metais Madeiras Harmônicas Melódicas

Fonte: SELF (1967, p. 17-20)

Em seu sistema de notação, o autor parte do modo pelo qual o som se manifesta: curto, de extinção gradual ou sustentado e trêmulo, empregando os seguintes sinais:

QUADRO 2: Notação simplificada criada por George Self

Figura	Efeito sonoro	Detalhes
	Som curto	Efeito produzido por quaisquer instrumentos.
	Som que morre gradualmente	Efeito sonoro obtido em instrumentos que produzem sons dessa natureza, como o piano.
	Um som sustentado	Efeito produzido por instrumentos de arco ou sopro.
	Som trêmolo	Efeito obtido pela repetição de notas. Em cordas, por exemplo, pelo movimento de vai e vem ininterrupto do arco.

Fonte: Self (1967, p. 10-16)















### 2.1.3 - Pontos práticos para a apresentação em sala de aula

Self (1967) recomenda que estudantes e materiais para a dinâmica (incluindo instrumentos) sejam organizados de modo a ter maior e melhor aproveitamento dos exercícios.

O autor orienta que cada participante tenha sua própria cópia do caderno de exercícios. Explica que cada número na partitura indica um sinal de regência e que o espaçamento entre eles representa intervalo entre os ataques a serem realizados com liberdade de tempo e não fixos à pulsação. Vide figura:

FIGURA 1: Exercício NSC nº 1

**Nr. 1**

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
													

Fonte: Self (1967, p. 24)

O andamento poderá ser estabelecido de acordo com a habilidade dos executantes, a acústica da sala e o efeito desejado pelo regente. Sugere que seja dada oportunidade de os próprios

executantes regerem, de modo a poderem determinar também os instrumentos na *performance* (SELF, 1967 p. 22).

Self (1967) recomenda que o professor-regente “insista” na precisão de ataque, na variedade da altura ou no ponto de ataque; que a peça seja repetida até que se obtenha o resultado desejado, que seja mantida viva a atenção entre os executantes e se diversifique instrumentos, ocasionalmente. Por fim, orienta a divisão entre grupos de instrumentos, como segue:

- a) grupos de timbres similares, mas com alturas diferentes,
- b) grupos de timbres diferentes,
- c) grupos de timbres misturados,
- d) grupos de tamanhos diferentes,
- e) cada instrumentista executando mais de um timbre (p. 22).

#### 2.1.4 Exercícios

Por observação, é possível separar os vinte e dois exercícios por grupos de acordo com o tipo de som executado e o grupo instrumental:

Grupo 1 — exercícios 1 a 3.

Instrumentos executam sons “longos” e “curtos” e variações de dinâmica *piano* e *forte*, a uma voz (exercício 1), duas vozes (exercício 2) e 4 vozes (exercício 3).

Grupo 2 — exercícios 4 a 8.

Instrumentos executam sons “trêmolos”, sem variação de dinâmica, a uma voz (exercício 4), duas vozes (exercício 5), quatro vozes (exercício 6), seis vozes (exercício 7) e oito vozes (exercício 8).

Grupo 3 — exercícios 9 a 12.

Trabalha a combinação dos sons dos exercícios anteriores: longo, curto e trêmolo, com variações de dinâmica *f* e *p*, sendo que a dinâmica *pp* aparece uma única vez no exercício 10. O exercício 9 foi escrito a uma voz, o exercício 10 a duas vozes e os exercícios 11 e 12 a quatro vozes.

Grupo 4 — exercícios 13 e 14.

Mesmos sons utilizados até o exercício 12 adicionando o efeito *accelerando* e *ritardando* no som *trêmolo*.

Grupo 5 — exercícios 15 a 18.

São realizados com lâminas metálicas. Para isso, é introduzida técnica específica de execução instrumental, resultando em novos sons. Exercício 15, a uma voz, 16 a duas vozes, 17 e 18 a quatro vozes.

Grupo 6 — exercícios 19 a 22.

O autor introduz sinais de repetição, sinais de dinâmica *crescendo* e *diminuendo*, com variações entre *pp* e *ff*. A partir do 20 os instrumentos estão especificados nas partituras: vibrafones, marimbas, blocos de madeira, xilofones, gongos, pratos e peles.

### 3 METODOLOGIA

Como modalidade de pesquisa, utilizou-se pesquisa qualitativa, pois em função de sua natureza subjetiva pode trazer um “caminho e instrumental próprios” (MINAYO, 1994, p. 22) para versar sobre uma realidade, dando forma a significados e intencionalidades referentes aos atos, às relações e às estruturas sociais, promotoras de transformações que levem a construções humanas significativas (MINAYO, 1994, p. 10). Desse modo, consegue traduzir o que seria impossível por meio de dados estatísticos. Concordamos com FLICK (2009) que a pesquisa qualitativa, uma vez que parte da noção da construção social das realidades em estudo, está interessada nas perspectivas dos participantes, em suas práticas do dia a dia e em seu conhecimento relativo à questão (FLICK, 2009, p. 16).

Como ferramenta metodológica elegemos a pesquisa-ação que para Thiollent (1947) trata-se de estratégia de pesquisa que “pode ser vista como modo de conceber e de organizar uma pesquisa social de finalidade prática e que esteja de acordo com as exigências próprias da ação e da participação dos atores da situação observada” (THIOLLENT, 1947, p. 26). Assim, elegemos a pesquisa-ação com observação participante do pesquisador, quando, então, analisa-se a ação humana a partir de um movimento comunicativo e participativo, favorecendo, dessa forma, troca de conhecimentos, desenvolvimento da confiança entre os parceiros do processo como também compromisso esses sujeitos da pesquisa; logo, contribuindo para a realidade a ser transformada. Vergara (2004) define a pesquisa-ação como um “tipo particular de pesquisa participante que supõe intervenção participativa na realidade social. Quanto ao fim, portanto, é intervencionista.” (VERGARA, 2004, p. 47). Nesse sentido, o pesquisador deste trabalho movimentou-se didaticamente entre os participantes, conduzindo-os, orientando-os e estimulando-os às práticas

musicais propostas. A observação participante, como o próprio nome indica, imerge o pesquisador no fenômeno observado, intrincando-os a ponto de não estabelecer diferença entre sujeito e objeto (FREIRE, 2010). Para Minayo (1994), a observação participante é uma estratégia de reflexão na ação como “forma complementar de captação da realidade empírica” (MINAYO, 1994, p. 135).

Para análise dos significados utilizou-se o método cartográfico e o conceito de rizoma, na perspectiva de Deleuze e Guattari que buscavam métodos para suas investigações pautadas no “acompanhamento de processos e produção de subjetividades [...] para além das articulações binárias de causa e efeito, contrapondo-se aos modelos demonstrativos-representacionais, derivados de uma racionalidade cartesiana-positivista-calculante” (SOUZA; FRANCISCO 2019, p. 124-125). A cartografia - *χαρτογραφία* (grego) - traz essa ideia, cujo significado é folha de papiro ou mapa/escrita. Também no latim é *charta* (pronuncia-se: carta) correspondendo à “folha de papel” ou “mapa” referindo-se à estreita ligação com a apresentação gráfica da informação por meio da descrição em papel. Na língua portuguesa, a cartografia é um substantivo feminino definido como “arte ou ciência de compor cartas geográficas; tratado sobre mapas.” (FERREIRA, 2010). Por fim, o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE<sup>8</sup> diz que é a representação espacial de levantamentos (ambientais, socioeconômicos, educacionais, de saúde etc) que venham a retratar e facilitar a compreensão do objeto investigado (SOUZA; FRANCISCO 2019, p. 124).

Nesse sentido, Deleuze e Guattari apropriaram-se da cartografia como método de pesquisa, no âmbito das ciências sócio-humanas, para o acompanhamento de processo e produção de subjetividades em que a realidade não é representada de maneira estática, antes compreendida em sua subjetividade dinâmica e em constante mudança (SOUZA; FRANCISCO, p. 125). Ou seja, um meio para se buscar desvelar vivência no e do processo de produção. Logo, mapear e descrever o resultado das conexões realizadas nas sessões musicais, em grupo.

Quanto ao conceito de rizoma, é dado em função de um tipo de caule subterrâneo ou aéreo - parecido com raiz - que cresce rente ao solo, secundariamente, nascem nos caules ou nas folhas de qualquer vegetal, independentemente da raiz primária do embrião a partir dos nós (raízes adventícias). O mapa como parte do rizoma “é aberto, é conectável em todas as suas dimensões, desmontável, reversível, suscetível de receber modificações constantemente” (Deleuze & Guattari, 2011, p. 30). Os princípios rizomáticos (SOUZA; FRANCISCO, 2019 p. 124) apoiam-se num entendimento para além do pensamento objetivo e quantificável da realidade, preocupando-se mais com a compreensão qualitativa e processual dos fenômenos. Embora exista uma estrutura

---

<sup>8</sup> <https://atlascolar.ibge.gov.br/cartografia/21728-cartografia.html>

organizada, essa não é universal, mas um processo. Há outros modos de compreender a realidade, qual seja, por meio de processo de produção quando e onde ocorrem conexões, numa criação contínua – daí, a realidade é um processo de produção. O método cartográfico, portanto, permitiu descrever formas de explorar e compreender a complexidade e a interconexão dos fenômenos, em lugar de reduzi-los a componentes isolados neste trabalho.

### **3.1 PERCURSO METODOLÓGICO**

#### **3.1.1 Local e sujeito da pesquisa**

O estudo foi realizado no Centro de Música, Ponta Grossa, PR, em outubro de 2023 - por se tratar do meu local de trabalho, com participantes da Banda Lyra dos Campos.

A Banda Lyra dos Campos, com sólida tradição musical, iniciou-se na segunda metade do século XIX, em Ponta Grossa, PR, época em que bandas civis eram comuns nas cidades do interior do estado, cuja finalidade era apresentar repertório musical acessível ao público em geral. Maia (2021) relata que esses grupos desempenhavam importante papel nos aspectos sociais e culturais das comunidades “levando através da música cultura, lazer e entretenimento para uma grande parcela de população” (MAIA, 2021, p. 80). A banda, inicialmente, foi formada por músicos amadores não remunerados: artesãos, barbeiros, escravos alforriados, operários de fábricas, militares reformados, funcionários públicos aposentados e mais.

Em 1923 o grupo contava com 26 integrantes e maestro. O instrumental característico das agremiações musicais das últimas décadas do século XIX e primeiras duas do século XX eram: 1 flautim, 1 requinta, 5 clarinetes soprano, 3 trompetes, 4 trompas, 1 bombardino, 4 trombones, 2 tubas e percussão - pratos, bombo e caixa (p. 90-91). Repertório de gêneros variados, do erudito ao popular, a fim de atender à diversidade de gosto.

Após mudanças e paralisações por falta de recursos, em 1952 torna-se banda municipal mantendo o nome “Banda Musical Lyra dos Campos”, lei municipal sancionada pelo prefeito em 05 de novembro desse mesmo ano. Aos músicos e maestro foi designado ajuda de custo, além de instrumentos musicais, uniformes e local para ensaio, permitindo, assim, estabilidade para o

desempenho de suas funções. Cabia ao grupo “executar ‘retretas’<sup>9</sup> de acordo com as prescrições do Executivo, [...] concertos, tocatas etc.” (MAIA, 2021 p. 233). Além dos ensaios, o maestro ministrava aulas de teoria e instrumento caracterizando, dessa forma, banda escola, formada por meninos de diversas classes sociais (MAIA, 2021, p. 179).

Hoje a Banda Lyra dos Campos tem por objetivo o ensino de música, a disciplina e a oportunidade de seus integrantes investirem nos estudos por meio de bolsa. Conta com 42 músicos, 8 professores, 5 ensaios semanais (segunda-feira à sexta-feira) - três horas cada encontro -, período vespertino. A formação é a tradicional de bandas de concerto militares, com: madeiras (flautas, clarinetes e saxofones), metais (trombones, trompas, trompetes, tuba e eufônio), percussão (sinfônica e popular). O repertório é formado por marchas militares, músicas brasileiras, músicas eruditas para banda sinfônica, temas de filmes e músicas populares em geral. Os sujeitos da pesquisa são, portanto, participantes da Banda Lyra dos Campos, Ponta Grossa, PR.

### 3.1.2 Escolha do número de sujeitos

Para desvelar o estudo, contou-se com 8 participantes, entre 14-23 anos, da banda municipal Lyra dos Campos. A escolha do número de sujeitos deu-se a partir de duas condições: primeira, apoiou-se em Thiollent (1980) uma vez que essa definição não foi amostral (estatística), porém pautada na especificidade do domínio básico de um instrumento musical; segunda, considerando que os exercícios do livro *New Sounds in Class* possuem até oito partes distintas de execução, necessitaria oito executantes. Assim, inicialmente, por convite, tivemos um total de 13 candidatos e, desses, foram sorteados 8. Também por estarem devidamente autorizados e terem concordado com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, atendendo aos preceitos éticos inerentes a estudos dessa natureza.

### 3.1.3 Período da pesquisa

Ocorreu em outubro de 2023, portanto 4 semanas, sendo 1 encontro por semana, de aproximadamente 1h30min cada um.

---

<sup>9</sup> Retreta: Concerto popular de uma banda em praça pública (FERREIRA, 2010 p. 1836).

### 3.1.4 Coleta de dados

Feita em encontros presenciais com execução dos exercícios do livro *New Sounds in Class*, com produção de arranjos e composição, com rodas de conversa e diário do observador; gravadas em áudio e vídeo, transcritas e analisadas juntamente com os áudios, vídeos e partituras.

## 3.2 PROGRAMAÇÃO DAS ETAPAS DA APLICAÇÃO DA PESQUISA

Os quadros abaixo com seus respectivos textos explicativos correspondem às etapas inicialmente propostas para a pesquisa.

### 3.2.1 Encontros

Programados 4 encontros, organizados em 4 momentos com suas atividades específicas, como descrito abaixo:

#### Primeiro encontro

Na abertura do primeiro encontro, apresentação da pesquisa, do autor e do livro. Em seguida, roda de conversa com as seguintes indagações: “Qual sua expectativa para esses encontros?”, “Que você entende por música contemporânea?” e “Que é criatividade para você?”, buscando mapear a compreensão dos participantes sobre os respectivos assuntos antes das práticas. Os momentos seguintes para execução dos exercícios do livro *New Sound in Class* com instrumentos de percussão, primeiro, a uma voz, depois a duas e, por fim, a quatro vozes, presumindo que o maior grau de dificuldade desses exercícios está na divisão de vozes e não na produção de diferentes sons. Fixar a execução a instrumentos de percussão nesse primeiro encontro visa promover aos participantes a experiência com diferentes instrumentos além dos seus próprios (SELF, 1967 p. 10). Por fim, roda de conversa a partir da pergunta “Que você achou dessa experiência?”

QUADRO 3: Primeiro encontro

ENCONTRO 1
------------

MOMENTO	TEMPO ESTIMADO	ATIVIDADE
1	20 min	Apresentação, orientações e roda de conversa.
2	45 min	Execução dos exercícios a uma “voz” (1, 4, 9) e a duas “vozes” (2, 5 e 10) do livro <i>New Sound in Class</i> com instrumentos de percussão.
INTERVALO	5 min	
3	40 min	Execução dos exercícios a quatro “vozes” (3, 6, 11 e 12) do livro <i>New Sound in Class</i> com instrumentos de percussão.
4	10 min	Roda de conversa.
Total	120 min	

### Segundo encontro

Solicitado aos músicos executarem os exercícios do primeiro encontro, desta vez, porém, com seus instrumentos (sopros). Não será uma substituição de instrumentos, mas mescla entre os seus instrumentos (sopros) e os utilizados no encontro anterior (percussão), dando liberdade a cada um escolher o seu. Execução de, no mínimo, um exercício de cada disposição de vozes: a uma, a duas e a quatro vozes (Momento 2) e, em seguida, a execução de exercícios a oito vozes: 7º ou 8º exercício, por terem sido escritos para a mesma produção sonora e 13º ou 14º, cuja escrita é bastante semelhante entre eles. E roda de conversa a partir da pergunta “Que você achou dessa experiência?”

QUADRO 4: Segundo encontro

ENCONTRO 2		
MOMENTO	TEMPO ESTIMADO	ATIVIDADE
1	10 min	Orientações
2	45 min	Execução dos exercícios realizados no primeiro encontro, a uma, duas e quatro “vozes” do livro <i>New Sound in Class</i> - com instrumentos da banda mais os instrumentos utilizados no primeiro encontro.
INTERVALO	5 min	

3	45 min	Execução dos exercícios 7 ou 8, 13 ou 14 do livro <i>New Sound in Class</i> com instrumentos da banda mais os instrumentos utilizados no primeiro encontro.
4	10 min	Roda de conversa.

### Terceiro e quarto encontros

Os dois últimos destinados à prática da composição, a partir da experiência nas sessões anteriores, ao ouvirem, apreciarem e executarem os exercícios do livro *New Sound in Class*. Esses exercícios, no entanto, não sendo apresentados como modelo único, o que poderia vir a restringir a criação deles, antes, como uma produção cujas características pertencem à linguagem da música contemporânea.

Criações do Encontro 3 sendo em conjunto a fim dividirem responsabilidades no momento da produção, compartilhar ideias e evitar que a timidez e a inexperiência se tornem agentes inibidores. Cada equipe elegerá um integrante para reger a composição.

O último encontro corresponde à escrita individual de composições para a formação instrumental mista - sopros e percussão.

George Self incentiva que os estudantes rejam os exercícios e as próprias composições (SELF, 1967 p.). Embora o autor não tenha dado explicações sobre essa prática, entendemos que, ao reger, o estudante tem oportunidade de aperfeiçoar a percepção do conjunto e a compreensão da funcionalidade da obra como um todo (SCHAFER, 1992, p. 49-50).

E, no final dos encontros, roda de conversa a partir da pergunta “Que você achou dessa experiência?”

QUADRO 5: Terceiro encontro

ENCONTRO 3		
MOMENTO	TEMPO ESTIMADO	ATIVIDADE
1	5 min	Orientações
2	50 min	Exercício de composição em conjunto. Divisão da turma em equipes.
INTERVALO	5 min	
3	45 min	Execução das composições escritas no momento anterior, sob regência dos autores.

4	10 min	Roda de conversa.
Total	120 min	

QUADRO 6: Quarto encontro

ENCONTRO 4		
MOMENTO	TEMPO ESTIMADO	ATIVIDADE
1	5 min	Orientações
2	45 min	Exercício de composição individual.
INTERVALO	5 min	
3	50 min	Execução das composições individuais, sob regência dos autores.
4	15 min	Roda de conversa.
Total	120 min	

#### 4 ANÁLISE DE DADOS

A fim de analisar a prática da improvisação e da composição musical por meio da aplicação dos exercícios propostos por George Self (1967), na linguagem da música contemporânea, estruturou-se a análise nas modalidades: *performance* e composição.

Embora tenhamos seguido as etapas previamente programadas (capítulo 3, item 3.1), houve alguns imprevistos sem, contudo, ocasionar prejuízos para a pesquisa. Ainda que os encontros tenham sido programados para duas horas cada um, o primeiro durou 1h05, o segundo 1h26, o terceiro 1h e o quarto 1h30, quando foram executados exercícios do livro *New Sounds in Class* com instrumentos de percussão e de sopros e prática de composição. Adicionalmente, houve prática de arranjo no segundo encontro. O quadro abaixo traz o resumo das atividades, e a descrição dessas atividades estão no diário do observador (ANEXO 1) e na análise ao longo deste capítulo.

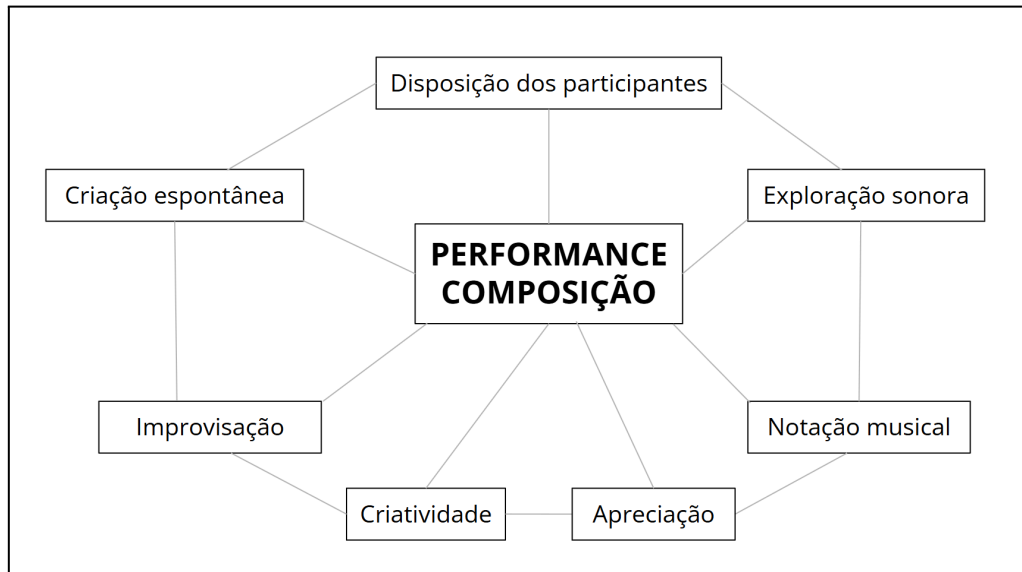
QUADRO 7: Resumo das atividades

RESUMO DAS ATIVIDADES			
ENCONTRO	DATA	DURAÇÃO	ATIVIDADES EM ORDEM CRONOLÓGICA
1º	04/10/2023	1h05 sem intervalo	- Apresentação, orientação e roda de conversa, - Pesquisa sonora: instrumentos de percussão, - Execução dos exercícios do livro NSC 1-6, 10-12, com instrumentos de percussão, - Roda de conversa.
2º	11/10/2023	1h26 sem intervalo	- Orientação, - Execução dos exercícios do livro NSC 9-10, 12-14, com instrumentos de sopros, - Prática de arranjo, - Comentários e execução dos arranjos criados pelas equipes, - Roda de conversa.
3º	18/10/2023	1h sem intervalo	- Orientação do exercício 7 do livro NSC, - Execução do exercício 7 do livro NSC, - Orientação para a prática da composição, - Atividade de criação/composição, em equipes, - Comentários e execução da composição feita por uma das equipes.
4º	25/10/2023	1h30 sem intervalo	- Orientação adicional da atividade da composição e distribuição de material, - Atividade de criação/composição, em equipes (continuação), - Roda de conversa, - Execução das composições pelas equipes.

Durante a análise emergiram assuntos que não tinham sido previamente elencados objeto de observação no projeto inicial, ou seja, “ramos menores” em um rizoma, mas igualmente importantes. O discurso analítico, portanto, segue o eixo das modalidades de análise — *performance* e composição — conectando-as com os assuntos emergentes. Essas conexões, diretas e indiretas, permitiram trazer um pouco mais de luz às teorias, às práticas, aos resultados e às reações dos participantes durante a pesquisa, buscando melhor compreensão do processo como um todo. Ao entregar-me à escolha desses tópicos e suas possíveis conexões, deparei-me com possibilidades — o rizoma, multidimensional, estende-se em várias direções (SOUZA; FRANCISCO, 2019, p. 124). Há porém que estabelecer limites e triar aquilo que se considera pertinente e efetivamente contribui

para o objetivo da pesquisa. Os tópicos rizomáticos (ou subcategorias) foram: disposição dos participantes na sala, exploração sonora, notação musical, improvisação, criação espontânea, criatividade e apreciação.

FIGURA 2: Tópicos rizomáticos - subcategorias de análise



Além disso, a análise deste trabalho, numa perspectiva subjetiva e mais ampla, trouxe à luz uma realidade: os participantes da pesquisa demonstraram como “significado” e “intencionalidade” (MINAYO, 1994, p. 10) o estarem mais voltados à prática musical como reprodução do que propriamente criação.

Para elucidar essa percepção, julgamos importante demonstrar como se deu a ambientação do trabalho e a postura do pesquisador. A sala foi preparada com cadeiras em semicírculo, instrumentos de percussão e piano, iluminação adequada e um auditório silencioso que sugerissem espaço tranquilo e convidativo visando ambiente acolhedor e favorável. Deixamos a critério dos participantes a escolha dos lugares, a fim de cooperar na diminuição da expectativa com o “desconhecido”. A seguir, todos se apresentaram, houve explicação da pesquisa, do livro *New Sounds in Class* e de seu autor, contextualizando, assim, as atividades programadas.

Antes do início dos trabalhos, os participantes estavam reunidos — afastados do pesquisador — entre conversas e “risos soltos”, sinalizando a expectativa de não saber o que viria pela frente — ansiedade. Mas após as explicações e orientações percebeu-se que essa tensão inicial diminuiu.

Dentre as orientações foi dito que teriam oportunidade de criar, e essa criação se daria não somente por meio de composição (escrita), mas na *performance*, explorando sonoridades e improvisando sobre os instrumentos que eles mesmos escolheriam.

A seguir lançou-se duas indagações: “que vocês entendem por criatividade?” “Que ideia vocês têm de música contemporânea?” (ANEXO 1, p. 70) visando direcioná-los para o trabalho. Desde essas primeiras perguntas e caminhando por todo o estudo, observou-se respostas curtas, frases pequenas, silêncio que não necessariamente indicassem desinteresse, mas que poderiam trazer a ideia de que estavam lidando com algo “desconhecido, diferente, não dominável, desafiador, até mesmo de apreço”. A exemplo de respostas às duas primeiras indagações temos: “silêncio por alguns segundos!!!” (ANEXO 1, p. 70), possivelmente atitude diante de algo que lhes era ignorado. Em seguida, uma frase curta: “criar alguma coisa nova?” (ANEXO 1, p. 70), depois outra: “usar a imaginação para alguma coisa?” (ANEXO 1, p. 70). Essas frases não vieram em tom de afirmação, mas de dúvida. Ao serem indagados a respeito do que entendiam sobre música contemporânea trouxeram: “Uma coisa clássica, por exemplo... tipo...Mozart...essas coisas”, “dependendo do tipo de música, do estilo” (ANEXO 1, p. 70), trazendo, mais uma vez, o mesmo padrão de resposta. Tornei a perguntar: “Linguagem contemporânea da música...?” instigando-os quanto à imprecisão da primeira resposta.

Embora tenham participado dos exercícios das *performances* e composições de maneira ativa, ao serem solicitados quanto às suas impressões dessas atividades mantiveram postura reservada e lacônica a maior parte do tempo — a maior parte, digo, porque à medida que se abriam ao novo, iam aumentando seu apreço pelo “diferente”, observado pelas respostas que, apesar de curtas, expressavam satisfação: “‘Após a primeira execução (exercício nº 1), perguntei: ‘que acharam?’ Sem resposta, somente risos. [...] Já na segunda execução foram mais precisos. ‘Bem melhor! Que acharam? Algum comentário?’ Não houve reação. ‘Está clara a regência?’ ‘Aham!’, responderam alguns” (ANEXO 1, p. 71). No exercício nº 9, por exemplo, vê-se ainda frases curtas, porém começando a demonstrar nível de satisfação maior por estarem entendendo o processo: “‘Comentários?’ ‘Legal!.. é.. legal.. engraçado!’, entre risos” (ANEXO 1, p. 72).

Com o avanço da execução dos exercícios do livro *New Sounds in Class* os participantes passaram a interagir ainda mais e ganhar autonomia: “A quarta execução (exercício nº 2) foi bem fiel à partitura: compreenderam melhor o efeito sonoro e exploraram os mais diferentes timbres dos instrumentos. ‘Comentários?’ ‘Essa execução foi mais complicada!’, disseram alguns. ‘A dinâmica

foi melhor’, acrescentou.” [...] (ANEXO 1, p. 73). Então, no exercício nº 10: “primeira execução, todos apreciaram: ‘aplausos’” (ANEXO 1, p. 73).

Ao final do primeiro encontro, pedi que relatassem sua experiência: “‘Massa... legal, muito legal ... diferenciado...’. ‘Como assim, diferenciado?’, insisti. Resposta: ‘inovador’. Risos” (ANEXO 1, p. 75). Ainda mantendo o mesmo padrão de resposta, já havia maior compreensão e apreço do e pelo processo, especialmente visto pelos termos “diferenciado” e “inovador”.

No segundo encontro utilizaram o termo “dissonante” ao executarem o exercício nº 10 (ANEXO 1, p. 76) ao se referirem ao resultado da improvisação com instrumentos de sopros. No exercício nº 12 surge algo interessante quando uma jovem emprega o verbo “desafiador” para se referir à leitura de “grade” de partitura (ANEXO 1, p. 77).

Tais posturas — reservada e lacônica — remete-nos à ideia de timidez e insegurança, por um lado, e falta de exercício do pensamento crítico na prática musical, por outro — aspecto importante para o desenvolvimento educacional. Como visto, o modelo pedagógico musical tradicionalista, pautado exclusivamente na reprodução de modelos, no domínio técnico instrumental e no treinamento de leitura de partituras, pode inibir o estudante de ter atitude reflexiva nas ações e dificultar sua expressão.

Pensar criativamente conduz o estudante a novas dimensões a fim de encontrar soluções. Logo, descortina-se oportunidades para caminhos novos. Esse processo criativo poderá levá-lo a perceber seus recursos que, até então, poderiam estar latentes ou insuficientes, estimulando-o, dessa forma, a querer mais, a avançar. Uma vez mais: há necessidade de práticas criativas na educação musical que inspirem o estudante a pensar música: reflexão na ação!

Ao mesmo tempo, a postura do pesquisador foi observar, conduzir e, dessa forma, aguardar as respostas dos participantes. Esse processo pode ser visto nas seguintes construções: “Após a primeira execução, perguntei: ‘que acharam?’ Sem resposta, somente risos. Percebi que buscaram realizar adequadamente a dinâmica, mas não foram tão precisos na articulação do som e do mesmo modo a resposta à regência. Então expliquei o gesto de regência, como deveriam interpretá-lo e responder na execução. Já na segunda execução foram mais precisos. ‘Bem melhor! Que acharam? Algum comentário?’ Não houve reação. ‘Está clara a regência?’ ‘Aham!’, responderam alguns. ‘Os instrumentos responderam à execução? Que acharam dos instrumentos? Vocês costumam tocar esse tipo de instrumento?’ ‘Não’ [costumam], disseram. ‘Vocês gostaram de tocar esses instrumentos?’ ‘Sim!’ (ANEXO 1, p. 71).”...“Primeira execução (exercício nº 4). ‘Bravo!’, exclamei. Risos e sinais de contentamento. ‘De novo?’, sugeri (ANEXO 1, p. 72)” [...] “Vou limitar o gesto de regência a

‘baixar e levantar’ a batuta, para não os confundir. Desse modo, vocês podem se referenciar mais pela partitura. (ANEXO 1, p. 72)” [...] “Nesse momento percebi cansaço do grupo e achei que deveria trazer a atenção deles para um novo aspecto da interpretação da partitura, a fim de que a execução pudesse ter sentido e não fosse mais uma repetição aperfeiçoada, mecânica. ‘A ideia é sentir o grupo [...] A regência ajuda nas entradas, mas é necessário sentir [perceber] o som que ‘eu produzo’ sendo conduzido para outro som, como peças de ‘Lego’ se encaixando e formando um todo [...] — ter a visão do que está-se formando em termos de música [...] de a gente dar sentido para essa porção [partitura]” (ANEXO 1, p. 74) ... “Antes de fazer uma quarta execução (exercício nº 13), indaguei ao grupo se queriam fazer algo novo, diferente. ‘Do jeito que está, está ótimo!’, disseram. De acordo com minha percepção, essa foi a melhor execução do grupo até aquele momento” (ANEXO 1, p. 77).

#### 4.1 PERFORMANCE

Como vimos no capítulo 3, a pesquisa-ação permite a imersão do pesquisador no fenômeno observado. Nesse sentido, eu, pesquisador, mesmo já tendo estudado e executado exercícios do livro *New Sounds in Class* com adolescentes<sup>10</sup>, procurei me movimentar didaticamente no grupo da pesquisa, participando com eles, conduzindo-os, orientando-os e estimulando-os às práticas musicais propostas, permitindo-me, assim, experiências novas. Isso me remete a Schafer (1992), quando diz:

Na educação, e considerando o aspecto da transmissão de conhecimentos, o professor tem todas as respostas, e os alunos, a cabeça vazia — pronta para assimilar informações. Numa classe programada para a criação não há professores: há somente uma comunidade de aprendizes. O professor pode criar uma situação com uma pergunta ou colocar um problema; depois disso, seu papel de professor termina. Poderá participar do ato de descobertas, porém não mais como professor, não mais como a pessoa que sempre sabe a resposta (SCHAFER, 1992, p. 286).

Assim, escolhemos a modalidade *performance* para o primeiro contato dos participantes da pesquisa com as propostas de George Self introduzindo-os na música que estavam começando a fazer.

##### 4.1.1 Disposição dos participantes na sala

---

<sup>10</sup> Instituto Hatus: <https://www.institutohatus.org>

As cadeiras foram dispostas em meia lua, buscando promover o contato visual entre os participantes, cada um com seu respectivo instrumento; no centro, o regente. Essa formação foi comentada por Self (1967) ao referir-se à disposição das mesas dos estudantes em três lados de um quadrado com o regente no meio (SELF, 1967, p. 16). Tal configuração é muito comum em grupos camerísticos, corais, bandas e orquestras. Percebeu-se que os estudantes, por estarem familiarizados com ela, sentiram-se confortáveis e seguros, e a presença do pesquisador (na função de regente) não os intimidou. Dessa forma, considero as propostas do livro *New Sounds in Class* favoráveis para esse tipo de formação.

FOTO 1: Configuração da sala



Auditório do Centro de Música de Ponta Grossa, PR

#### 4.1.2 Exploração sonora

No primeiro encontro foram orientados de que teriam oportunidade de criar, explorando sonoridades e improvisando com instrumentos de percussão. Self (1967), em seu livro, concebe os exercícios, inicialmente, para esses instrumentos, daí a escolha (p. 10-11). Foram utilizadas percussões do Centro de Música, de um acervo particular e da Banda Lyra. Essa prática estendeu-se do primeiro encontro, com instrumentos de percussão, para o segundo e terceiro, com sopros.

Para tanto, explicou-se a notação adotada por George Self e cada participante escolheu um ou dois instrumentos de percussão levando em consideração os sons que deveriam produzir. Por cerca de 15 minutos exploraram e testaram os instrumentos — xilofone baixo e soprano, metalofone soprano, atabaque, bumbo, caxixis variados, ganzás e chocalhos, agogô de metal e de madeira, reco-reco de madeira, pandeiro com pele, pandeiro sem pele, além do piano que estava

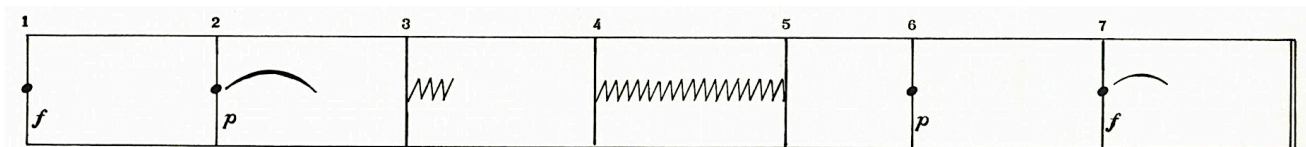
estrategicamente posicionado — a exemplo de Schafer (1992) que levava seus alunos a uma sala cheia de instrumentos de percussão para a primeira lição: “Conheçam esses instrumentos. Volto amanhã para ver o que descobriram.” (SCHAFER, 1992, p. 287).

#### 4.1.3 Notação musical

Executamos — pesquisador e participantes — os tipos de som (SELF 1967, p. 15): curto, longo/que se extingue gradualmente ou *trêmolo*, um após o outro, para familiaridade com eles (APÊNDICE 2, FAIXA 2). Explicações sobre os elementos de notação da partitura, tomando como exemplo o exercício nº 1: que um “ponto” não indica um único som, mas um conjunto de sons, cuja articulação varia em curto (ponto sem arco) ou longo/que se extingue gradualmente (ponto com arco); que os números não são barras de compasso, mas ataques a serem indicados pela regência e sinais de dinâmica (SELF, 1967 p. 17).

Para Fonterrada (2008), o som “como matéria-prima da música e sua transformação” é intrínseco à pesquisa em música contemporânea (p. 179). Executar instrumentos de acordo com a notação criada por Self fortalece essa ideia, uma vez que estabelece o contato com a nova escrita, com novas percepções e novas relações a respeito da função da notação. Ponto, ponto com arco e traço em zigue-zague são os três principais símbolos utilizados por Self, que não indicam alturas, ritmos e métricas definidas, senão articulações, isto é, modos de produção sonora. A notação não foi utilizada unicamente com a função de traduzir os sons previamente concebidos pelo autor. A própria notação é o modo de pensar o som. Neste caso, “a forma de representação (escrita) é que possibilita a emergência de formas de organização do pensamento musical (escritura), e não o contrário” (ZAMPRONHA, 1998 p. 2). Assim, é possível afirmar que a compreensão da escritura também faz parte do processo criativo. Exemplo:

FIGURA 3: Exercício NSC nº 9



Fonte: Self (1967, p. 29)

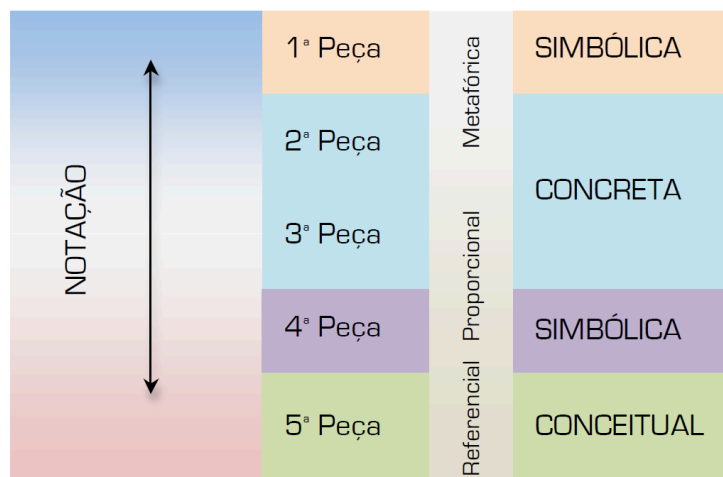
Logo, ponto, ponto com arco e traço em zigue-zague sobre uma linha horizontal (do tempo)

podem ser classificados como “notação não métrica de altura indeterminada” (cf ZAMPRONHA, 1998 p. 61-73). Desse modo, a execução fica caracterizada pela elasticidade do tempo e improviso livre de alturas. Na prática, as alturas e os efeitos sonoros são improvisados pelos executantes e o tempo é estabelecido pelo regente, orientando-se pela escuta, isto é, o desempenho do grupo e o resultado sonoro e acústico de sua *performance* são os fatores determinantes do tempo (SELF 1967, p. 10, 17).

Ao revisitar tipos de notação musical até então utilizados, Borges (2014), em seu Ciclo Pedagógico, estabelece categorias para notação de cada uma de suas 5 peças composicionais criando, assim, base para uma análise notacional:

[...] o contexto notacional da obra como um todo concerne em um caminho que segue desde representação metafórica à significação conceitual, isto é, a começar pela partitura gráfica, *metafórica-simbólica*, passando pela *referencial/concreta*, pela *proporcional concreta/simbólica*, chegando a representar algo que poderia ser definido como notação *referencial-conceitual* (BORGES, 2014, p. 37).

FIGURA 4: Esquema notacional utilizado no Ciclo Pedagógico



Fonte: Borges (2014, p. 37)

Desse pressuposto, podemos dizer que a notação criada por Self pode ser categorizada como partitura gráfica proporcional-concreta — se comparada à peça de nº 3 do Ciclo — e partitura gráfica proporcional-simbólica — se comparada à peça de nº 4 do Ciclo. Isto é, notação “gráfica” porque contém ponto, arco, traço etc; “proporcional” porque existe organização linear e temporal dos eventos sonoros; “concreta” pela representatividade real dos sons e “simbólica” porque, em alguns casos, os símbolos devem ser interpretados simbolicamente (neste caso, o próprio Self os traduz por meio de uma bula, ou seja, a descrição sonora da representatividade do símbolo), que

inclui notação tradicional (sinais de dinâmica, repetição, figuras musicais entre outros).

#### 4.1.4 Improvisação

Vimos que a notação criada por Self é propositalmente simples e aberta, gerando novas possibilidades em cada execução: um convite à experimentação sonora, à exploração em tempo real, ao improviso (SELF, 1965 p. 2). Para Gainza (2009):

Improvisar em música é o mais próximo da linguagem comum. Um estudante adiantado que passa várias horas ao dia praticando peças e exercícios em seu instrumento deveria também, pelo menos, ser capaz de expressar ideias musicais de um nível de dificuldade equivalente às conversações simples que improvisa cotidianamente quando se encontra de repente com um amigo. [...] A improvisação, atividade integrada ao processo do desenvolvimento musical, é sinônimo de jogo, alegria, entretenimento, e também de exploração, inquietude, curiosidade (GAINZA, 2009, p. 7).

Como visto anteriormente, as reações dos músicos demonstraram que foram assimilando essa prática aos poucos. Inicialmente surpresos em relação ao novo. Após a primeira execução (Exercício nº1), quando perguntei que acharam, não houve resposta, somente risos. Embora tivessem realizado adequadamente a dinâmica, ainda não estavam precisos na articulação do som e do mesmo modo à resposta à regência. Por isso foi explicado o gesto de regência e como interpretá-lo. Já na segunda execução estavam mais à vontade e mais precisos: “Está clara a regência?<sup>11</sup>” “Aham!”, responderam alguns”. (APÊNDICE 2, FAIXA 4). À medida que a sessão avançava, eles se familiarizavam com as atividades, expressos por risos e sinais de contentamento: “Legal!.. é.. legal.. engraçado!” ou “essa execução foi mais complicada!” (ANEXO 1, p. 73)

Na segunda execução (Exercício nº 5) houve sons interessantes quando o pianista realizou glissandos, também a precisão no ataque e no corte, dinâmica crescendo no nº 6 e *piano* decrescendo no nº 8 (números correspondentes aos ataques sonoros) (ANEXO 1, p. 73) (APÊNDICE 2, FAIXA 14). “Primeira execução (Exercício nº 10) : ‘aplausos’. Todos apreciaram. A segunda execução foi primorosa” (ANEXO 1, p. 73) (APÊNDICE 2, FAIXA 17).

A partir desse momento percebi que os músicos estavam mais imersos na linguagem, demonstrando melhor compreensão das propostas do autor e controle sobre a execução instrumental.

---

<sup>11</sup> Os diálogos — frases entre aspas — estão registrados no diário do observador, ANEXO 1.

Sobre o Exercício nº 6: “A primeira execução foi precisa. Sem comentários” (ANEXO 1, p. 74) (APÊNDICE 2, FAIXA 21).

Após a primeira execução, sugeri que analisássemos o exercício no aspecto formal e criássemos alguma dinâmica, pois na partitura não há nenhuma indicação desses sinais. Propositadamente levantei essa questão para incluí-los na construção conjunta de uma dinâmica, a fim de promover a participação deles e levá-los a perceber que podemos pensar criativamente nos diferentes elementos da linguagem musical onde a dinâmica, por vezes, é esquecida ou tratada secundariamente. Após breve discussão sobre como deveria se dar a dinâmica, percebemos que, de fato, a dinâmica enriqueceu musicalmente o exercício. Risos de satisfação!

Após o Exercício nº 12: “Palmas”! (ANEXO 1, p. 75) (APÊNDICE 2, FAIXA 32).

“Que vocês acharam da experiência?”, referindo-me ao primeiro encontro. “Massa... legal, muito legal ... diferenciado...”. “Como assim, ‘diferenciado’?”, insisti. Resposta: “inovador”. “Risos” (ANEXO 1, p. 75).

O grupo acolheu com tranquilidade a prática com instrumentos de percussão. Partindo do fato que ainda não tinham experiência com eles, o simples manuseio desses instrumentos configurou-se novidade. Executá-los “ao modo de Self”, portanto, constituiu a continuidade desse experimento. No segundo encontro, o mesmo não se deu com instrumentos de sopros, uma vez que esses jovens tinham algum domínio técnico e a experiência deles sempre foi prática de banda. Para alguns, romper paradigmas não foi tão simples! O músico tradicional, neste caso, o de banda, em particular, é treinado a reproduzir exatamente a nota indicada no pentagrama. Ao se deparar pela primeira vez com a oportunidade de produzir sons em tempo real deixando-se conduzir pelo instante criativo, o estudante se encontra em um universo ainda desconhecido, sentindo-se em um oceano de possibilidades, livre para explorar em qualquer direção. Percebeu-se que improvisar, para alguns, foi uma experiência inovadora de imediato, para outros um pouco desconfortável no início. Segue um trecho do diálogo no segundo encontro, durante as orientações, pouco antes da execução dos exercícios:

A gente vai tocar qualquer nota?” perguntou a menina de forma inquieta. “As notas vocês vão improvisar”, respondi. “Tem de afinar?” - perguntou outra jovem, com a mesma expressão da primeira, parecendo referir-se a uma afinação tonal. “Não necessariamente” - respondi - “pois, segundo o autor, haverá dissonâncias, mas o resultado será algo interessante (ANEXO 1, p. 76).

A partir daí seguimos com a execução de exercícios a uma, duas, quatro e oito vozes, a saber: 9, 10, 12 e 13, respectivamente, com instrumentos de sopros: flauta transversal, 2 saxofones

(alto e tenor), clarinete, 2 trompetes, trompa e 1 percussionista com instrumentos de teclado (marimba e glockenspiel).

Exercício nº 9 - a uma voz (APÊNDICE 3, FAIXAS 4-6)

Executamos uma vez. Não houve comentários. Recomendéi que observassem o sinal (cabeça da nota com um arco: som longo) onde deveriam prolongar o som até onde está indicado na partitura. O detalhe, nessa execução, estaria em decidir fazer um “corte” no som longo antes da próxima articulação ou não. Decidiram fazer o som logo e sem cortes até a articulação seguinte, independente qual fosse. A segunda vez foi mais clara e precisa. Não houve comentários.

Exercício nº 10 - a duas vozes (APÊNDICE 3, FAIXAS 7-9)

O grupo foi dividido em saxofones, clarinete e flauta, na primeira voz (A), e metais e percussão, na segunda (B). Executamos duas vezes. “Comentários?” - instigui. “Dissonante” - um rapaz respondeu. Uma jovem pontuou que a dinâmica poderia ser melhor. Ressaltei que poderiam explorar mais a variação de notas, regiões (grave, médio e agudo) e timbres.

A terceira execução foi ainda mais fiel à partitura. Também fizeram variações de timbres e alturas, como recomendado. Não houve comentários adicionais.

Exercício nº 12 - a quatro vozes (APÊNDICE 3, FAIXAS 10-12)

Após a execução do exercício nº 12, uma estudante achou desafiadora a prática de ter de ler a grade<sup>12</sup>, acompanhar todos os instrumentos e tocar a sua parte. Perguntei se “ler na grade” auxiliava a sua execução, de alguma forma e ela respondeu que “não” [...] “é chato.. diferente do ‘normal’”, referindo-se à partitura individual do músico (ANEXO 1, p. 77)

#### 4.1.5 Criação espontânea

Composição espontânea, improvisação livre e experimentação sonora, embora tenham conceitos diferentes, produzem resultados próximos.

---

<sup>12</sup>Grade: expressão usada para partitura musical que reúne vários instrumentos ou vozes possibilitando a leitura simultânea de todos eles. Para consulta: BENNETT, Roy. Como ler uma partitura. Rio de Janeiro: Jorge Zaar Editor, 2001, p. 9.

Via de regra, a composição espontânea possui abertura total para a criação, partindo do ponto zero na ideia, proposta inicial, forma e material. Borges (2014), em seu *Ciclo Pedagógico*, traz a ideia da composição espontânea como:

[...] um jorro criativo proveniente de um lastro de vivência e experiência musical, isto é, a criação improvisada através de um suporte latente próprio do indivíduo. Acredita-se, então, que para adquirir autonomia e liberdade criativa seja importante favorecer a ampliação deste lastro de experiência musical (p. 35).

São “propostas composicionais” com “princípios e estruturas” próprias que promovem “vivência, experimentação sonora e escuta crítica” no processo criativo (BORGES, 2014 p. 10). Self (1967), por sua vez, aproxima-se dessa ideia ao propor aos estudantes a exploração e experimentação sonora na execução de seus exercícios, não com enfoque composicional, mas experimental-exploratório. Para ele, quando os estudantes realizam os exercícios do livro *New Sounds in Class* “aventuram-se entre uma variedade de sons e ritmos com considerável liberdade para improvisar, para executar o que não seria possível com a notação convencional.” (SELF, 1967 p. 2). Fato este, quando os participantes da pesquisa imergiram nessa experiência ao explorar sons e criar alturas, timbres e efeitos sonoros, em cada nova execução de um mesmo exercício, principalmente no segundo encontro, com instrumentos de sopros (APÊNDICE 3).

Vemos, portanto, que a proposta de Self para improvisação não é composicional, mas a utilização espontânea do material sonoro enquanto prática de experimentação do som. Consequentemente, o resultado é semelhante ao de uma composição espontânea; no entanto, podemos inferir que o autor não tinha esse conceito na época e que a composição, para ele, era um produto.

Quanto à “improvisação livre”, diferentemente das demais formas de improviso comumente conhecidas, não possui regras que determinem caminhos melódicos, rítmicos e harmônicos a serem observados em cada estilo. De acordo com Alonso (2008),

a improvisação na música barroca, nas músicas folclóricas e populares, no jazz, joga sempre com a presença de uma gramática, de um contexto regulamentado que pode obedecer a regras de contraponto, a acordos melódicos ou rítmicos, a determinadas progressões harmônicas. Qualquer uma destas referências facilita o fluxo criativo dos improvisadores oferecendo-lhes um quadro, uns limites, umas regras. A improvisação livre carece de uma gramática referencial. É uma música que nasce do desejo de criar música nova ao mesmo tempo e coletivamente. (ALONSO, 2008, p. 13)

Para a autora “a improvisação livre é uma arte narrativa que constrói estruturas únicas em tempo real” (ALONSO, 2008 p. 40). Contudo, intervém no senso comum de que a improvisação livre é “tocar qualquer coisa” (p. 13). Essa prática requer um dedicado processo de exploração das

possibilidades do próprio instrumento e de como isso pode refletir nas necessidades expressivas de cada músico. Na improvisação livre, entretanto, há convenções ou regras que podem ser determinadas pelo grupo ou por um líder — “Toda boa improvisação cria sua própria estrutura” (p. 40).

Self estabeleceu regras essenciais a partir da notação que criou, quando o músico deverá segui-la articulando sons curtos, longos ou trêmulos nas indicações dadas pelo regente. Alturas, timbres e efeitos instrumentais, com adoção de técnicas estendidas, por exemplo, devem ser explorados e executados livremente pelo improvisador, em tempo real. À medida que os jovens avançavam nessa experiência, eles demonstravam cada vez mais segurança e ousadia para testar novas possibilidades. Percebeu-se que o grupo se sentiu potencialmente criativo e seguiu adiante. A capacidade expressiva e escolhas de cada um interferiam diretamente no resultado coletivo e vice-versa, estabelecendo uma dinâmica, uma espécie de “negociação social que se tem de estabelecer entre os músicos”, contribuindo para que a música caminhasse e funcionasse (ALONSO, 2008 p. 13).

No primeiro encontro, por exemplo, o músico que se sentou ao piano demonstrou saber tocar acordes e escalas tonais e as utilizou nos exercícios que estávamos executando. Algumas vezes sugeri que buscasse novos sons, provenientes da escala cromática (SELF 1967, p. 10) e explorasse diferentes regiões do instrumento, transitando mais frequentemente entre graves, médios e agudos (APÊNDICE 2, FAIXA 3). Entretanto, percebeu-se em alguns casos que o jovem permaneceu em uma única nota ao longo de todo o exercício. É compreensível que ele e os demais se sentissem limitados nesse momento em virtude da inexperiência da ação criativa e, ao mesmo tempo, terem de prestar atenção à regência a fim de atacar as notas com precisão. Perto do final da sessão, porém, outro músico testou novos sons no piano, incluindo abrir a tampa do instrumento, percutindo e raspando as cordas com uma baqueta. De fato, o estudante utilizou sua liberdade expressiva para testar novas técnicas e, desse modo, poder contribuir para um resultado musical diferente (APÊNDICE 2, FAIXAS 24-32 ).

Vemos, portanto, que os exercícios do livro *New Sound in Class* permitiram aos participantes uma incursão musical diferenciada, tal como em um jogo. Observou-se estudantes descontraídos e contentes ao improvisar sobre exercícios a uma, duas e mais vozes, de acordo com a proposta do autor, com compromisso e musicalidade. Nesse aspecto, Alonso (2008) descreve os “valores” pedagógicos da improvisação, apresentados, aqui, resumidamente:

- Aprendizado nas relações interpessoais baseadas na igualdade, onde a competição dá lugar à criatividade entre os participantes;
- Aprofundamento da relação do músico com seu instrumento, explorando-o e conhecendo melhor suas possibilidades;
- Melhor compreensão da música composta, a sua análise e interpretação;
- Entendimento da música mais amplo que o convencional, ou seja, como um processo que combina “a prática musical, a tomada de decisões e a exposição de propostas individuais e coletivas”;
- Um olhar mais sensível para os enfrentamentos dos imprevistos do cotidiano. (ALONSO, 2008 p. 57-58).

Em síntese, os exercícios do *livro New Sounds in Class* tem o potencial de proporcionar experiências em exploração sonora, composição espontânea e improvisação livre. A improvisação livre possui regras, assim como a improvisação para experimentação sonora proposta por George Self a partir de sua notação, isto é, a notação constitui as regras. A composição espontânea, por sua vez, pode ter ou não regras. A composição espontânea não é essencialmente o ato de compor, mas o resultado de uma prática experimental, enquanto a improvisação livre é o resultado de uma convenção experimental.

#### 4.1.6 Apreciação

Quanto ao que chamamos neste trabalho de apreciação musical, houve uma escuta ativa como ferramenta no processo de criação dos sujeitos que os levou a refletir e a expor suas próprias produções. Verificamos nos primeiros encontros que a partir dessa escuta ativa e reflexiva, os músicos demonstraram postura prospectiva pela busca de uma experiência mais rica em cada execução. Como pesquisador, procurava estimulá-los a refletir sobre sua participação e saber qual a impressão deles a respeito dos resultados de suas execuções; pontuava os trechos que poderiam ser aperfeiçoados e procurava integrar esses elementos aos aspectos gerais da música para uma visão interpretativa mais detalhada.

Embora não tenhamos tido sessões específicas para audição de música contemporânea (SELF 1967, p. 3-4), de fato houve escuta ativa associada às demais modalidades criativas, na experiência desses jovens músicos.

## 4.2 RELEITURA DE EXERCÍCIOS

No segundo encontro propus uma releitura de exercícios. Inicialmente, eu não havia programado essa atividade, mas no decorrer viu-se que os participantes eram instrumentistas experientes. Considerei, portanto, acrescentar o que denominei “arranjo” como atividade criativa, uma vez que o grupo apresentou desempenho favorável na execução dos exercícios. A atividade visava diversificar a prática criativa. A minha intenção era que, por meio desse exercício, eles se aproximassem mais das propostas do autor e da linguagem da música contemporânea. “Em sua notação, objetivamente [tecnicamente] falando, qual informação o autor nos traz?”, indaguei. “Diferentes tipos de som”, uma jovem respondeu. “É bem simples de entender o que ele propõe” - emendou um rapaz. Por fim, outra jovem explicitou: “a gente toca curto, longo ou vibrato”. “Isso! Articulação” eu disse. “E o que ele não escreveu?”, insisti. “As notas”, ela completou. (ANEXO 1, p. 78) A partir daí, expliquei sobre a propriedade do som altura, onde temos o aspecto melódico (horizontal) e o harmônico (vertical). Em adição, eles teriam de pensar na densidade — acréscimo ou subtração de elementos — diretamente relacionada à combinação instrumental.

O grupo foi dividido em duas equipes com quatro participantes cada uma. Eles deveriam escolher um dos exercícios do livro *New Sounds in Class* já executados para elaborar um “arranjo”, determinando alturas (notas ou região) e combinação instrumental. Eles poderiam determinar alturas definidas ou simplesmente sugerir regiões (grave, médio ou agudo). Para isso foram disponibilizadas folhas de pentagrama, folhas brancas A4, lápis, canetas e régua. Tiveram 45 minutos para elaboração do arranjo e, depois, sua execução.

A equipe 1 (flauta, clarinete, sax alto e sax tenor) trabalhou sobre o exercício nº 12 do livro *New Sound in Class*. “A gente escolheu primeiro uma escala e depois a gente decidiu quem ia ficar com A, B, C e D [divisão das partes]. A gente se baseou no exercício nº 12 e foi escrevendo os compassos, harmonizando as notas”, um rapaz explicou. “E qual escala vocês escolheram?” indaguei. “Si bemol, de efeito”. “E vocês foram harmonizando e pensando na combinação sonora?”, continuei. “Exato”, afirmaram (APÊNDICE 4).

FIGURA 5: Exercício NSC nº 12

Fonte: Self (1967, p. 30)

A partir desse exercício, produziram as partituras:

FIGURA 6: Arranjo equipe 1 / Partitura 1 - grade

FIGURA 7: Arranjo equipe 1 / Partitura 2 - flauta

FIGURA 8: Arranjo equipe 1 / Partitura 3 - clarinete

FIGURA 9: Arranjo equipe 1 / Partitura 4 - sax tenor

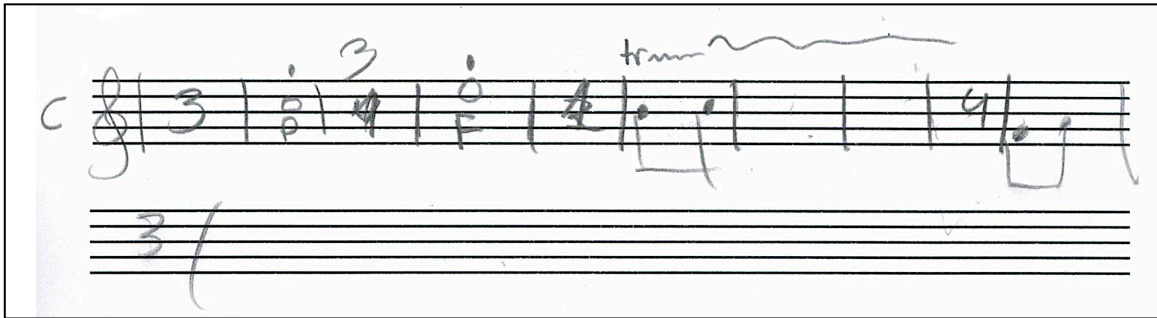


FIGURA 10: Arranjo equipe 1 / Partitura 5 - sax alto

Percebe-se que a partitura 1 - grade (Figura 6) está incompleta: provável que a combinação dos instrumentos tenha sido realizada pelo simples ajuntamento das partes individuais. As barras verticais foram usadas para dividir as notas por compassos. A regência ficou a cargo da flautista, que conduziu o grupo marcando o pulso, ora com a mão direita, ora com o instrumento.

A equipe 2 (2 trompetes, trompa e marimba) trabalhou sobre o exercício nº 14 do livro *New Sound in Class*. Como o exercício tem 8 partes — A, B, C, D, E, F, G, H — e contavam com 4 instrumentistas, cada um tocava duas partes. Ou seja, o que tocava a parte A também tocava a parte E quando A tinha respirações ou “vazios”, como eles mesmos denominaram; o que tocava a parte B, tocava também a F, assim por diante (APÊNDICE 5).

FIGURA 11: Exercício nº NSC 14 / primeira parte

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14

A

B

C

D

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14

E

F

G

H

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14

UE 14166 L

Fonte: Self (1967, p. 34)

FIGURA 12: Exercício NSC n° 14 / segunda parte

15 16 17 18 19 20 21 22 23 24 25 26 27 28 29 30 31

A

B

C

D

15 16 17 18 19 20 21 22 23 24 25 26 27 28 29 30 31

E

F

G

H

15 16 17 18 19 20 21 22 23 24 25 26 27 28 29 30 31

UE 14166 L

Fonte: Self (1967, p. 35)

Desse exercício, a equipe produziu as partituras abaixo:

FIGURA 13: Arranjo equipe 2 / Grade / primeira parte

FIGURA 14: Arranjo equipe 2 / Grade / segunda parte

A grade ficou incompleta e confusa, o que influenciou na execução. A marcação do pulso em compasso quaternário é comum entre eles.

### 4.3 COMPOSIÇÃO

Para Self (1967), os elementos expressivos da música do seu tempo são timbre e textura, diferentes de melodia e ritmo exato<sup>13</sup>, pertencentes àquilo que ele considerava “música do passado” (p. 2). Esse conceito abre possibilidades para novas formas de criação, improvisação, exploração de sons e notação. Como visto no capítulo 2, os estudantes são estimulados a não somente fazer os

<sup>13</sup> Preciso, subordinado à métrica regular.

exercícios do livro, como também compor individualmente e em grupo. Nesse caso, entendemos que Self planejou que estudantes criassem de acordo com o modelo apresentado por ele, fazendo anotações em uma partitura para, posteriormente, a composição ser executada pelo grupo, se possível, sob regência do autor (SELF, 1965 p. 2).

Assim, no terceiro encontro propus aos estudantes que compusessem. Em seguida, as instruções: a composição deveria basear-se nas propostas de George Self em seu livro *New Sounds in Class*, mas não precisaria se limitar a elas. Poderiam usar sopros ou percussão (incluindo piano) ou ainda ambos. Formação: de uma até oito partes. Duração da composição: indeterminada. Divisão do trabalho: individual, em duplas, quartetos etc. Tempo de trabalho: aproximadamente 60 min. E, por fim, que a composição deveria ser apresentada no final daquele encontro. Ou seja, foi-lhes dada autonomia para invenção, para formação instrumental, para a linguagem que utilizariam e como apresentariam a composição. Reforcei que, se alguém preferisse, poderia escrever para o grupo todo como também regê-lo durante a execução. Também poderiam fazer a notação da composição utilizando a criada por George Self, notação tradicional ou outros símbolos, ou ainda, todas juntas. Apesar de terem experimentado nova linguagem por curto período, presumiu-se que o que eles iriam produzir seria resultado do que provaram (na série de encontros) combinado ao conhecimento e à experiência de cada um. Daí o incentivo à prática criativa nova sem, contudo, a imposição de um único modo de fazer.

Para tanto, foram disponibilizadas folhas de pentagrama, folhas com algumas linhas a partir do modelo encontrado no livro *New Sounds in Class*, folhas brancas A4, lápis, borrachas, canetas e régua. O grupo se organizou em dois trios e uma dupla, em salas separadas, com seus instrumentos (de sopro) e alguns instrumentos de percussão. No final do terceiro encontro, uma das equipes finalizou a composição e a apresentou. As demais equipes precisaram concluir o trabalho na semana seguinte (quarto encontro). A equipe que concluiu a composição no terceiro encontro também se manifestou favorável a dar continuidade ao exercício no encontro seguinte, para acrescentar mais uma parte à música.

#### 4.3.1 Fundamentos para análise

Do pressuposto da criação espontânea pode-se dizer que compor de acordo com as propostas de George Self em seu livro *New Sounds in Class* é um programa composicional. Diferentemente da

composição tradicional escrita onde um autor determina os parâmetros sonoros e musicais a serem interpretados fielmente e de maneira precisa, o programa composicional traz orientações e, por ser livre e aberto, faz com que intérpretes se tornem participantes ativos, isto é, coautores. À vista disso, a obra não é produto de um único autor — concebida e registrada em partitura — antes, de uma ação coletiva em sua execução efetiva o que permite, também, resultados diferentes em cada nova *performance*. Alguns participantes se aproximaram dessa experiência, outros, entretanto, limitaram-se à linguagem tradicional. De fato, todos compuseram, mas se abstiveram de uma incursão mais significativa com a linguagem da música contemporânea.

A primeira parte da pesquisa, com a execução dos exercícios do livro *New Sounds in Class*, foi performática, quando exploraram sons, criaram alturas, timbres e efeitos sonoros. As regras do jogo musical, muito bem definidas, conduziam-nos com segurança. No entanto percebe-se que, ao serem desafiados a criar “suas próprias regras”, viram-se limitados pela falta de vivência e experiência em compor: “E sobre esse processo de criação? Que vocês acharam? Tinham feito isso antes?”, indaguei. “Não!”, todos responderam. “Nunca?”, insisti. “Não, nunca!”, replicaram (ANEXO 1, p. 82)

A esse respeito, Self (1967) sugere que os professores busquem se inteirar da música de seu tempo e os incentiva a levar os estudantes a se envolverem com ela (p. 7). Borges (2014) também fortalece essa ideia quando considera a importância da ampliação do lastro de vivência e experiência musical dos estudantes para que eles possam “adquirir autonomia e liberdade criativa” (BORGES, 2014, p. 35). O resultado da composição deles evidencia falta de diversidade de linguagens e de práticas criativas nos ambientes de ensino de música. Daí Gainza (1995) manifestar:

Estas discussões preliminares pretendem insistir na necessidade de integrar no ensino todas as linguagens que estão vivas e vigentes na rua, nos meios de comunicação social e no comportamento espontâneo das crianças e jovens. Se a música tradicional e a música contemporânea implicam duas linguagens diferentes, então devemos educar-nos e educar para o bilinguismo, sem demora e com a maior naturalidade (GAINZA, 1995, p. 2).

Quando questionados sobre a experiência de compor, responderam: “Muito legal! Massa! A gente não sabia... a gente era acostumado a ler partitura ‘normal’”, afirma um integrante. Uma colega interrompe: “ler é uma coisa, produzir é outra!”.

O breve diálogo revela que, apesar das dificuldades, a experiência foi positiva, permitindo-lhes perceber ganho na prática musical criativa: algo ainda a ser descoberto e vivenciado para além da leitura de partituras.

Em seguida, indaguei como se deu o processo da composição e sobre criatividade — assunto levantado em roda de conversa no primeiro encontro — disseram: “imaginar uma coisa nova ... nem sempre ‘novo’, mas criar ‘algo’ a partir de ‘outro algo’”. Continuei: “Vocês gostariam de falar alguma coisa sobre a composição?”. “Foi difícil”. “Sim, difícil, mas no final deu certo”. “Difícil, como?”, insisti. “De criatividade, assim... de não vir nada na cabeça ... de a gente explorar mais ... sobre como é a escrita ... não só de nossos instrumentos, como dos outros também.” (ANEXO 1, p. 82).

Torrance (1962) define a criatividade como “a manifestação de um novo produto relacional, que nasce do caráter único do indivíduo por um lado, e dos materiais, dos acontecimentos, das pessoas e das circunstâncias de sua vida, por outro” (TORRANCE, 1962, apud PAYNTER, 1999, p. 11). Torrance tinha por objetivo avaliar a criatividade por meio de testes que desenvolvera ao longo de anos e vieram a ser instrumentos no contexto educacional. Ao todo, foram 14 fatores desenvolvidos por ele (cognitivos e emocionais) que demonstram o pensamento criativo (NEVES-PEREIRA; FLEITH, 2019 p. 21). Logo, esses fatores indicam a fluência ou aptidão do indivíduo de produzir ideias, ter capacidade de inovar, redefinir problemas, quebrar preconceitos e gerar soluções pensando diferentemente, ser original indo para além do pensamento comum do óbvio, desenvolvendo possibilidades alternativas de soluções, ampliar e implementar ideias, alguém que usa a emoção como um efeito facilitador da criatividade nos processos de iluminação e inspiração, usa a imaginação e a fantasia, possui atenção à dinâmica de funcionamento das coisas e não somente à mera percepção delas, que enxerga sob diferentes perspectivas, atenta aos detalhes em uma visão interna das coisas, procura compreender o problema em um contexto maior, possui capacidade de síntese e abertura psicológica buscando considerar os fatores envolvidos ao problema, evitando julgamentos prematuros; que tem poder de abstração, aplicando títulos expressivos às coisas, além de uma mera descrição objetiva (NEVES-PEREIRA; FLEITH, 2019 p. 24 - 25). Ou seja, alguém que, diante de um desafio, busca soluções inteligentes.

Nessa perspectiva, Silvio Ferraz (2005) trata a composição musical como um “plano de imanência” (p. 1) cuja avaliação deve ser feita a partir de “forças contidas no trabalho” (FERRAZ, 2005, p. 2). Devem ser considerados parâmetros internos (da própria composição) independentemente de seu estilo ou escola, cujo potencial criativo do compositor é expresso no desenvolvimento do discurso musical e na solução de problemas: “Eis então um ponto interessante a ser localizado em uma partitura: onde nascem os problemas, como eles são encarados e resolvidos pelo compositor?” (FERRAZ, 2005, p. 6). E mais, ao deparar-se com um problema (desafio) “o

compositor tem aí dois caminhos: enfrentar o problema e resolvê-lo, ou passar ao largo sem notá-lo, ou simplesmente notá-lo, mas contorná-lo” (FERRAZ, 2005, p. 5).

Desse pressuposto elegemos a análise das composições baseando-nos nas forças criativas inerentes às próprias obras, nas soluções propostas pelos autores envolvidos na pesquisa, considerando o nível de experiência deles.

Os parâmetros de análise foram: modalidade composicional e técnica composicional, de onde derivam notação, tempo, material, estrutura e inventividade, baseados no Ciclo Pedagógico (BORGES, 2014 p. 40).

A modalidade composicional compreende o aspecto geral ou forma de existir de uma obra, relacionada à estética — ou simplesmente o tipo de música; a técnica composicional, ao modo de fazer. Os quatro primeiros elementos — notação, tempo, material e estrutura — de caráter objetivo, estão relacionados ao nível de compreensão musical expressos pelos participantes por meio da representação notacional, organização do tempo, manipulação sonora e lógica interna no discurso musical, respectivamente. Embora a inventividade seja uma qualidade não mensurável, é possível identificá-la nas soluções empregadas pelos autores no processo composicional.

#### 4.3.2 Resultado composicional das equipes

O grupo se organizou em três equipes: um duo feminino, um trio masculino e um trio misto. Cada uma das equipes fez um exercício de composição.

A primeira equipe a se apresentar foi o duo feminino — flauta transversal e saxofone alto: “A gente se baseou no livro [*New Sounds in Class*] e a gente não quis fazer algo difícil, mas algo que ficaria bom. A gente focou bem nos *trinados*, *staccatos*.. a gente foi bem mais no livro mesmo que pensando em algo aleatório... mais no livro, nas aulas...”. (ANEXO 1, p. 82) (APÊNDICE 7 e 10)

FIGURA 15 - Composição duo feminino / partitura 1

Handwritten musical notation for three parts (P.1, P.2, P.3) of a composition. P.1 shows rhythmic patterns with notes and rests. P.2 and P.3 use a notation system with vertical lines and dots, possibly representing fingerings or articulation, alongside wavy lines.

FIGURA 16 - Composição duo feminino / partitura 2

Handwritten musical score for Saxophone (Sax.) and Flute (Flte.) in 4/4 time. The Saxophone part is in G major and the Flute part is in F major. Both parts feature trills and slurs.

FIGURA 17 - Composição duo feminino / partitura 3

Handwritten musical score for Flute (FLAUTA) in 4/4 time. The score is in F major and includes dynamic markings (p, f) and trills (tr).

Ao observar a partitura 1 (Figura 14) verifica-se que o duo iniciou o trabalho a partir da proposta de George Self: utilizaram algo semelhante à notação do autor, embora os traços verticais estejam mais próximos à barras de compasso do que à indicação de ataque sonoro; contém informações que necessitam de explicação adicional, por exemplo, “P1, P2, P3”, que não foram

feitas. As partituras 2 e 3 (Figuras 15 e 16 respectivamente) foram escritas com notação convencional, ao contrário da partitura 1 (Figura 14). A partir daí, entendemos que as autoras “traduziram” suas ideias iniciais — estimuladas por forma mais livre de criação — em uma partitura convencional, o que ficou evidente na execução.

QUADRO 8: Resultado composicional da equipe 1 / duo feminino

PARÂMETROS	OBRA SEM TÍTULO
MODALIDADE COMPOSICIONAL	Música tonal
TÉCNICA COMPOSICIONAL	Contraponto livre a duas vozes
NOTAÇÃO	Tradicional
TEMPO	Métrico / compasso quaternário simples
MATERIAL	Escala diatônica
ESTRUTURA	Peça breve com duração de nove compassos, dividida em duas seções: trinados e notas destacadas na primeira seção; escalas e arpejos, na segunda.
INVENTIVIDADE	Uso da imitação como principal elemento condutor

A segunda equipe, trio masculino, apresentou-se em seguida. “Falem um pouco sobre o processo de composição”, indaguei. Um deles: “Pensamos em começar na percussão, depois percebemos que havia flautas doce na sala e encaixamos na percussão.” — tratava-se de uma sala de iniciação musical. “Depois, encaixamos os instrumentos no meio” — indicando os instrumentos de sopro de cada um “... fazendo assim” [gesto]. “Até um flautim achei!”, exclamou. Em outro momento, ao questionar a equipe sobre o processo criativo, responderam: “Não pensamos muito no livro do ‘George’, mas fizemos algo mais de nossa criatividade, no improviso [...] (ANEXO 1, p. 83).

Cada membro da equipe utilizou mais de um instrumento, totalizando 6: agogô de madeira, 1 flauta doce, 1 piccolo de madeira, trompete, clarinete e saxofone tenor. Eles trocavam de instrumentos coordenadamente durante a execução (APÊNDICE 8 e 10).

FIGURA 18 - Composição trio masculino / partitura 1

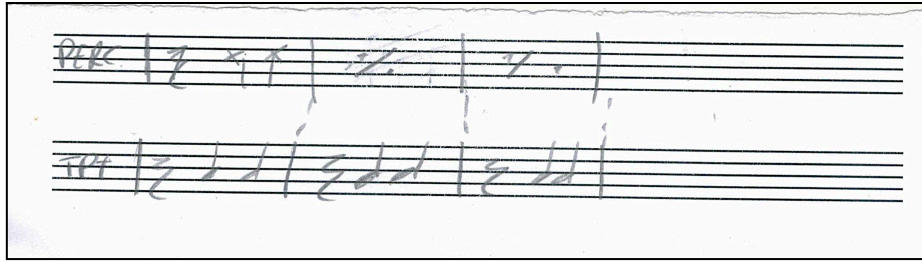
1.

FIGURA 19 - Composição trio masculino / partitura 2

FIGURA 20 - Composição trio masculino / partitura 3

3.

FIGURA 21 - Composição trio masculino / partitura 4



Como mencionado, a equipe optou por não seguir as diretrizes do livro *New Sounds in Class*, preferindo adotar outra estética. Compôs música tonal/modal com elementos rítmicos sincopados. A partitura tornou-se somente um esboço, com notações imprecisas e de difícil interpretação. Percebe-se que a música foi concebida a partir do instrumento e o tempo de trabalho dividido entre criação e ensaio: “fizemos algo mais de nossa criatividade, no improviso”.

QUADRO 9: Resultado composicional da equipe 2 / trio masculino

PARÂMETROS	OBRA SEM TÍTULO
MODALIDADE COMPOSICIONAL	Música tonal
TÉCNICA COMPOSICIONAL	Imitação e melodia acompanhada
NOTAÇÃO	Tradicional
TEMPO	Métrico / compassos quaternário e ternário simples
MATERIAL	Escalas tonal e modal
ESTRUTURA	Peça breve de 1 minuto e 35 segundos. Introdução com percussão. Na seção 1, flauta doce e flautim apresentam um tema em uníssono, seguido de um breve desenvolvimento imitativo do tema variado, em compasso quaternário. Na seção 2 o clarinete — acompanhado pelo sax tenor e trompete — introduz outro tema contrastante, em tempo de valsa.
INVENTIVIDADE	Soluções alternativas na utilização de diferentes instrumentos (timbres) e no desenvolvimento temático — originalidade.

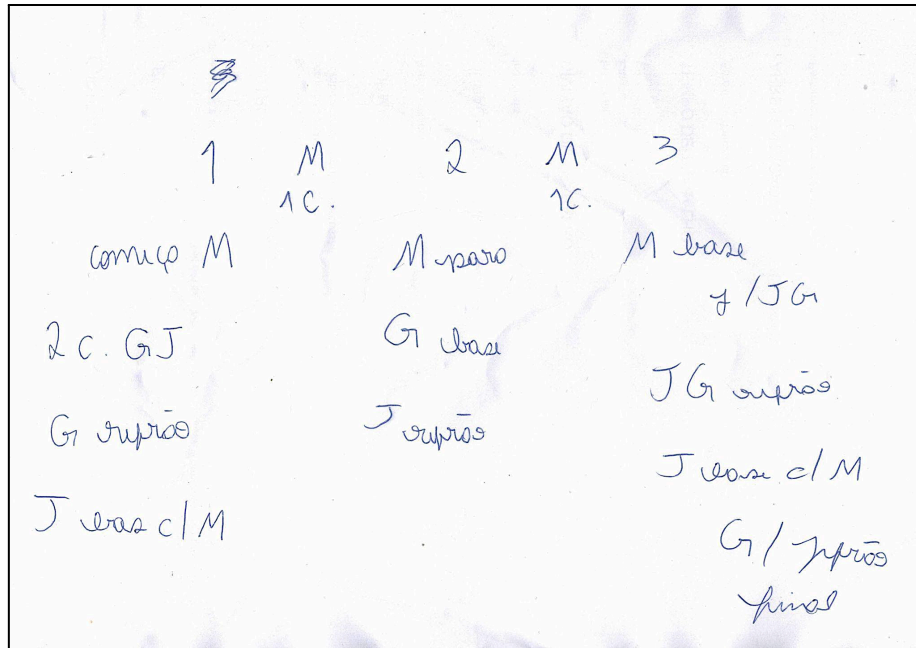
A terceira equipe, trio misto, apresentou-se por último: trompa, marimba e afoxé, substituído por um trompete em momento posterior à execução. “A gente ouviu vários temas, né, porque a

gente estava sem total criatividade. Daí a gente pegou o livro [*New Sounds in Class*] e utilizou os símbolos que estavam no livro, acrescentamos mais algumas coisas. E sobre temas, a gente usou temas que a gente já tocou, como o que a gente já ouviu ... o que foi vindo à cabeça.” (ANEXO 1, p. 83) (APÊNDICE 9 e 10).

FIGURA 22 - Composição trio misto / partitura 1

The image shows a handwritten musical score for a mixed trio, labeled 'partitura 1'. It consists of three staves, each with two lines. The staves are labeled on the left as 'flauta', 'trombone', and 'saxofone/clarinet'. The score is divided into measures 1 through 15. The flute part features various notes and rests, with a '2x' marking above measure 4. The trombone part has a '2x' marking above measure 4 and a '2x' marking above measure 8. The saxophone/clarinet part has a '2x' marking above measure 4 and a '2x' marking above measure 8. The score concludes with 'FF marc.' and a circled '0' at the end of each staff.

FIGURA 23 - Composição trio misto / partitura 2



A equipe criou música tradicional a partir de temas já tocados. Percebe-se que a notação ao modo de Self (Figura 22) está desconexa da prática da equipe. A partitura 2 (Figura 23) parece conter informações pelas quais a equipe, de fato, se orientou.

QUADRO 10: Resultado composicional da equipe 3 / trio misto

PARÂMETROS	OBRA SEM TÍTULO
MODALIDADE COMPOSICIONAL	Música tonal
TÉCNICA COMPOSICIONAL	Melodia acompanhada por um tema ostinato
NOTAÇÃO	Orientações escritas
TEMPO	Métrico (compasso quaternário) e não métrico
MATERIAL	Escalas diatônica
ESTRUTURA	Peça breve de 1 minuto e 10 segundos, com introdução de uma única frase na marimba. Na seção 1, a melodia é conduzida pela marimba acompanhada por um ostinato na trompa e um ritmo no afoxé em compasso quaternário. A seção 2 é contrastante, com trompa e trompete tocando uma melodia em uníssono, utilizando

	efeitos de frulato em tempo livre. Concluíram com uma nota em uníssono.
INVENTIVIDADE	Soluções nas estruturas musicais conhecidas: ostinato. A seção 2, por sua vez, possui um vislumbre de exploração sonora e efeitos instrumentais.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho teve por objetivo buscar compreender, por meio da observação e análise, a recepção de práticas musicais criativas na linguagem da música contemporânea (performance, improvisação e composição) — propostas pelo compositor inglês George Self em seu livro *New Sounds in Class* — de um grupo de jovens músicos de uma banda escola da cidade de Ponta Grossa, PR, partindo do fato que a formação desses músicos está assentada no método tradicional. A ideia foi de que essas práticas criativas pudessem proporcionar-lhes um desenvolvimento da sensibilidade criativa e emancipadora, um novo olhar sobre música e sua prática para além do treinamento de leitura de partitura e do domínio técnico instrumental. Daí buscar saber: como se daria a prática criativa entre eles a partir da improvisação e da composição musical. A essa indagação, a pesquisa fundamentou-se em autores da pedagogia musical ativa, mais especificamente nas propostas de exercícios na linguagem da música contemporânea do professor e compositor inglês George Self, em seu livro *New Sounds in Class* (1967).

Vimos que as práticas criativas são, de fato, fundamentais na formação musical! A aproximação dos participantes a essas práticas, propostas pelo autor, fez com que entrassem em contato com algo inédito para eles. Ao mesmo tempo, a convivência do pesquisador com os participantes foi igualmente gratificante na troca de experiências. Nos 4 encontros, os jovens exploraram sons, fizeram exercícios na linguagem da música contemporânea, improvisaram e compuseram. Nas rodas de conversa tiveram oportunidade de expressar suas impressões sobre as práticas. Esses encontros proporcionaram isso. Tornaram possível a aproximação deles com o novo.

A execução dos exercícios do livro *New Sounds in Class* (1967), por exemplo - cuja notação não convencional traz em si abertura para interpretação - possibilitou a criação de timbres e sons em

cada execução. Exploram novas possibilidades técnicas no instrumento (técnicas estendidas), vendo nele o que não se observaria num processo convencional. Logo, a improvisação a partir das diretrizes de Self — próximo à composição espontânea e improvisação livre — tornou os intérpretes coautores das obras. Daí dizer que, nesse momento, interpretar não se limitou a reproduzir uma partitura, antes criaram enquanto interpretavam! Descobriram-se criativos! Por isso, nessa experiência, interpretar foi criar!

Quanto ao exercício de composição, esperava-se que também aplicassem os recursos da linguagem da música contemporânea, vivida nas sessões de *performance/improviso*. O que se viu, entretanto, foi a produção de música na linguagem tradicional — familiar a eles — por meio do processo criativo vivenciado em Self. Logo, podemos dizer que o processo criativo transita pelas linguagens musicais.

A apreciação musical neste trabalho, como ferramenta no processo de criação dos sujeitos, levou-os a refletir e a expor suas próprias produções. Verificamos nos primeiros encontros que a partir dessa escuta ativa e reflexiva, os músicos demonstraram postura prospectiva pela busca de uma experiência mais rica em cada execução. Como pesquisador, procurava estimulá-los a refletir sobre sua participação e saber qual a impressão deles a respeito dos resultados de suas execuções; pontuava os trechos que poderiam ser aperfeiçoados e procurava integrar esses elementos aos aspectos gerais da música para uma visão interpretativa mais detalhada. Embora não tenhamos tido sessões específicas para audição de música contemporânea (SELF 1967, p. 3-4), de fato houve escuta ativa associada às demais modalidades criativas, na experiência desses jovens músicos.

Além do que, pode-se dizer que esse rizoma de práticas - improvisação e composição - tenha aberto caminhos, além do contexto exclusivamente musical, para perceberem-se seres únicos, com momentos únicos, de criação própria, autônomos, podendo, dessa forma, aplicar essa experiência também nas relações interpessoais, nas tomadas de decisão nos enfrentamentos do dia a dia, quer individual como coletivamente.

Embora haja número considerável de publicações sobre o tema, escritos por pesquisadores e professores, especialmente entre os da educação musical, sentimos que ainda há lacunas entre a percepção do mérito das práticas criativas e sua efetivação, evidenciado nesta pesquisa. Outrossim, acreditamos que o livro *New Sounds in Class* (1967), atualmente nas versões inglês e espanhol, possa oferecer contribuições significativas com suas propostas.

Que as percepções desta pesquisa venham contribuir para fortalecer as práticas criativas em diversos contextos da atividade musical, principalmente no ensino!

## REFERÊNCIAS

- ALONSO, Chefa. *Improvisación libre: la composición en movimiento*. Baiona: Dos Acordes, 2008.
- BORGES, Alvaro Henrique. *Ciclo pedagógico: sonoridades contemporâneas para educação musical*. Curitiba: Álvaro Henrique Borges, 2014.
- \_\_\_\_\_. *O compositor na sala de aula: sonoridades contemporâneas para a educação musical*. 2014. 121 folhas. Tese - Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” Instituto de Artes, São Paulo, 27 de fevereiro de 2014.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia*. São Paulo, Ed. 34, 1995.
- FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Dicionário Aurélio da língua portuguesa / Aurélio Buarque de Holanda Ferreira; coordenação Marina Baird Ferreira, Margarida dos Anjos*. - 5a ed. Curitiba: Positivo, 2010.
- FERRAZ, Silvio. Considerações sobre avaliação composicional. *Música Hodie*, v. 2 nº 5 2005, DOI: <https://doi.org/10.5216/mh.v5i2.2470>
- FLICK, Uwe. *Desenho da pesquisa qualitativa*. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- FONTEERRADA, Marisa T. de Oliveira. *Ciranda de sons: práticas criativas em educação musical*. São Paulo: Editora Unesp, 2015.
- \_\_\_\_\_. *De tramas e fios. Um ensaio sobre música e educação*. 2a. Edição. São Paulo: Editora UNESP, FUNARTE, 2008.
- FREIRE, Vanda Bellard. *Horizontes da pesquisa em música - organizadora*. Rio de Janeiro: 7 letras, 2010.
- GAINZA, Violeta Hemsy de. *Didáctica de la música contemporánea en el aula*. Madrid: *Revista Música y Educación*, 1995, año VII, Nº 24.
- \_\_\_\_\_. *La improvisación musical*. Buenos Aires: Melos de Ricordi Americana, 2009.
- MAIA, Fábio Maurício Holzmann. *Bandas de música: patrimônio cultural de Ponta Grossa*. Ponta Grossa: ABC Projetos, 2021.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza. *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. 3. ed. São Paulo-Rio de Janeiro: Hucitec-Abrasco, 1994. p. 269.
- PAYNTER, John. *Sonido y estructura*. Madrid: Ediciones Akal, 1999.

QUEIROZ, Maria Isaura Pereira. Relatos orais: do “indizível” ao “dizível”. In: VON SIMSON, Olga de Moraes (org). Experimentos com histórias de vida (Itália-Brasil). São Paulo: Vértice, 1988.p.14-43.

SCHAFER, Murray. O ouvido pensante. São Paulo: Editora UNESP, 1992.

SELF, George. New sounds in class. London: Universal Edition, 1967.

SOUZA, Severino Ramos Lima de; FRANCISCO, Ana Lúcia. Aproximações entre fenomenologia e o método da pesquisa da cartografia em pesquisa qualitativa. Ponta Grossa: Atena Editora, 2019, p. 99-111. DOI: 10.22533/at.ed.0301913069. Disponível em

<https://atenaeditora.com.br/catalogo/post/aproximacoes-entre-a-fenomenologia-e-o-metodo-da-cartografia-em-pesquisa-qualitativa>

THIOLLENT, Michel J. M. Crítica metodológica, investigação social e enquete operária. Com textos metodológicos de Pierre Bourdieu, Liliane Kandel, Guy Michelat, Jacques Maitre, Raniero Panzieri e Dario Lanzardo. São Paulo: Polis, 1980. p.31-39.

VERGARA, Sylvia Constant. Projetos e relatórios de pesquisa em administração. São Paulo: Atlas, 2004.

YEH, Cheung-shing. Creative music movement in western countries. Journal of Neng Ren, Miaoli, vol. 7, 89,11, 2000. Disponível em

[https://www.ny.edu.hk/web/cht/hkbc\\_journal/HKBC\\_7th%20Journal/7.1-17.pdf](https://www.ny.edu.hk/web/cht/hkbc_journal/HKBC_7th%20Journal/7.1-17.pdf)

ZAMPRONHA, Edson S. Notação, representação e composição: um novo paradigma da escritura musical. Tese. Puc/ São Paulo, 1998.

## ANEXO 1

### DIÁRIO DO OBSERVADOR

PRIMEIRO ENCONTRO  
04/10/2023

A sessão iniciou-se com 15 minutos de atraso, porque tivemos de aguardar a chegada de dois participantes. Um deles, de fato, não compareceu, e o segundo conseguiu chegar. Para a vaga, foi colocado um outro jovem músico, também da Banda Lyra, que se ofereceu para o estudo. Embora a eleição tenha sido por sorteios, desses 8 titulares e 4 suplentes, sendo o novo a substituir o faltante, isso foi possível pelo fato de a pessoa não conseguir chegar a tempo. Daí a entrada do jovem músico.

Meia hora antes da sessão musical efetivamente começar, a sala foi preparada e quando chegaram estava pronta: cadeiras em semicírculo, instrumentos de percussão e piano organizados. A iluminação e o auditório silencioso sugeriram ambiente tranquilo e convidativo. Antes de iniciar o trabalho, o que se podia perceber era o ajuntamento dos participantes afastados do pesquisador e entre conversas e “risos soltos”, inferindo expressões de expectativa pelo que não sabiam ainda ser e, por sua vez, ansiedade.

A escolha dos lugares para se sentar partiu de cada um. Então eu me apresentei e cada um se apresentou, seguido de breve explicação sobre a pesquisa de mestrado, sobre o livro *New Sound in Class* e sobre o autor, contextualizando, dessa forma, as atividades programadas para esse primeiro encontro, especificamente, e para os demais. Nesse momento percebeu-se que a condição de tensão inicial havia diminuído. Eles foram informados de que nesse trabalho teriam oportunidade de criar, e essa criação se daria não somente por meio de composição (escrita), mas na *performance*, explorando sonoridades e improvisando sobre os instrumentos que eles mesmos escolheriam.

Pós orientação, foram lançadas duas questões: “Que vocês entendem por criatividade?” “Que ideia vocês têm de música contemporânea? Para “que vocês entendem por criatividade?” Silêncio por alguns segundos. “Criar alguma coisa nova?”, respondeu um rapaz. Uma menina arriscou: “Usar a imaginação para alguma coisa?” e para “que ideia vocês têm de música contemporânea?”, resposta de um rapaz: “Uma coisa clássica, por exemplo, tipo ... Mozart.. essas coisas”. A mesma menina que havia respondido a primeira pergunta, acrescentou: “Depende do tipo de música, do estilo”. Um som inesperado provocado por uma estante de partituras que caiu interrompe o clima tenso do silêncio. Risos. Então disse que poderíamos voltar ao tema em um

momento posterior e, após os encontros, eles poderiam formular o que entendiam por linguagem da música contemporânea.

A seguir, foi explicado sobre a notação adotada por George Self e os três tipos de sons que representam (curto, longo/que se extingue gradualmente e trêmulo). Então pedi que escolhessem um ou dois instrumentos de percussão para cada um, considerando a execução dos três principais sons que deveriam reproduzir. Por cerca de 15 minutos exploraram e testaram os instrumentos: xilofone baixo e soprano, metalofone soprano, atabaque, bumbo, caxixis variados, ganzás e chocalhos, agogô de metal e de madeira, reco-reco de madeira, pandeiro de pele e meia-lua, além do piano que estava estrategicamente posicionado.

Executamos - pesquisador e participantes da pesquisa - os três tipos de som, um após o outro, para familiaridade com eles, quando pode-se pontuar instruções dadas por George Self sobre preferir a escala cromática em detrimento da diatônica — no caso do piano — e da variação de notas e de timbres a cada “ataque” - para todos os instrumentos. Nesse momento, chega o participante que faltava. Continuei explicando sobre os elementos de notação da partitura, tomando como exemplo o exercício nº 1: que “um ponto” (cabeça da nota) não indica um único som, mas um conjunto de sons, cuja articulação varia em curto, longo/que se extingue gradualmente ou trêmulo; que os números não são barras de compasso, mas ataques indicados pela regência; além da cabeça da nota (com e sem ligadura) e sinais de dinâmica.

#### Execução dos exercícios

Os exercícios seguiram uma ordem: primeiro, os exercícios escritos a uma voz (1, 4 e 9), depois a duas (2, 5 e 10) e, por fim, a 4 vozes (3, 6, 11 e 12).

#### Exercício nº 1 (30 s)

Após a primeira execução, perguntei: “que acharam?” Sem resposta, somente risos. Percebi que buscaram realizar adequadamente a dinâmica, mas não foram tão precisos na articulação do som e do mesmo modo a resposta à regência. Então expliquei o gesto de regência, como deveriam interpretá-lo e responder na execução. Já na segunda execução foram mais precisos. “Bem melhor! Que acharam? Algum comentário?” Não houve reação. “Está clara a regência?” “Aham!”, responderam alguns. “Os instrumentos responderam à execução? Que acharam dos instrumentos? Vocês costumam tocar esse tipo de instrumento?” “Não” [costumam], disseram. “Vocês gostaram de tocar esses instrumentos?” “Sim!”.

#### Exercício nº 4 (10 s)

Coube alguma explicação sobre as possibilidades de produção do “trêmolo”, nos instrumentos de percussão e piano, reiterando que neste último o instrumentista poderia explorar as diferentes formas de produção dessa articulação.

Primeira execução. “Bravo!”, exclamei. Risos e sinais de contentamento. “De novo?”, sugeri. A segunda execução foi bem precisa, próxima à primeira.

#### Exercícios nº 9 (20 s)

Comentei que nesse exercício há a combinação dos três tipos sons que vimos anteriormente. Na primeira execução houve alguns ataques não muito precisos. Sem comentários. Já na segunda, a execução foi mais precisa.

Atribuo esse fato à familiaridade dos músicos com os exercícios até o momento. Entenderam a regência, perceberam como funcionam os instrumentos e executaram a partitura com mais precisão e musicalidade. Entretanto, não houve variação de timbres e alturas.

“Comentários?” “Legal!.. é.. legal.. engraçado!”, entre risos.

A próxima série de exercícios (nº 2, 5 e 10) foi escrita para duas partes. Expliquei que poderíamos, então, dividir os instrumentos por tipos de som/timbre, em dois naipes. Formei o naipe dos instrumentos com altura definida, à minha esquerda, com piano, xilofones e metalofones e o naipe com instrumentos de percussão de altura não definida. Comentei que eles poderiam propor a distribuição dos instrumentos em outra oportunidade. Após a divisão das turmas A e B expliquei que, propositadamente, o autor escreveu a partitura em forma de “grade” para que o músico pudesse se guiar por outros instrumentos e não somente por sua “parte” e regência.

#### Exercício nº 2 (42 s)

Não conseguimos chegar ao final da primeira execução, pois se perderam. Muitos risos. Mudamos a posição dos músicos no semicírculo para distinguir melhor um naipe do outro. “Vou limitar o gesto de regência a ‘baixar e levantar’ a batuta, para não confundi-los. Desse modo, vocês podem se referenciar mais pela partitura.”

Na segunda execução paramos novamente, logo no início do exercício, pois estavam se confundindo entre o som curto e som que se extingue gradualmente.

Após a terceira execução houve comentários entre eles sobre quem estaria se confundindo e trocando a execução dos sinais. Orientação adicional para o pianista buscar variar os intervalos,

acordes e diferentes regiões do instrumento e para que o grupo distinguísse mais sons curtos e longos, principalmente nos momentos em que são articulados simultaneamente (por exemplo, nos ataques de nº 4, 10 e 13).

A quarta execução foi bem fiel à partitura: compreenderam melhor o efeito sonoro e exploraram os mais diferentes timbres dos instrumentos. “Comentários?” “Essa execução foi mais complicada!”, disseram alguns. “A dinâmica foi melhor”, acrescentou uma jovem.

#### Exercício nº 5 (17 s)

A primeira execução foi bem precisa. Treinamos a execução do último ataque em dinâmica “*piano* decrescendo.”

Segunda execução: houve sons interessantes (o pianista realizou glissandos), precisão no ataque e no corte, dinâmica crescendo no nº 6 e *piano* decrescendo no nº 8.

#### Exercício nº 10 (22 s)

Primeira execução: “aplausos”. Todos apreciaram.

A segunda execução foi primorosa. A partir desse momento percebi que os músicos estavam imersos na linguagem, demonstrando melhor compreensão das propostas do autor e controle sobre a execução instrumental.

Para a próxima série de exercícios (3, 6, 11 e 12) houve divisão do grupo em quatro partes: letra A, atabaque e bumbo; letra B, agogô de metal e triângulo; letra C, xilofone baixo, soprano e metalofone soprano; letra D, piano.

#### Exercício nº 3 (34 s)

Ensaíamos o exercício, especialmente o ataque de nº 11, onde há repetição livre desse ataque, “cada vez mais suave até se tornar quase inaudível” (SELF, p. 24).

A execução foi bastante satisfatória e não sentimos necessidade de comentar.

#### Exercício nº 6 (28 s)

A primeira execução foi precisa. sem comentários.

Como a partitura não possui sinais de dinâmica, sugeri que analisássemos o exercício no aspecto formal e criássemos alguma dinâmica. Alguém sugeriu “realizar um crescendo no nº 7, letra

C”. Sugeriu que o piano também fizesse a mesma dinâmica, no nº 8. Um rapaz sugeriu que no início das letras C e D executassem um decrescendo: “O ‘A’ faz a entrada, depois o C e o D do *forte* decrescem até o *piano* e em seguida o A volta *forte*”. Uma jovem sugere que o nº 14 seja bem *piano*.

De fato, na segunda vez, a dinâmica enriqueceu musicalmente o exercício. Risos de satisfação.

#### Exercício nº 11 (28 s)

Nesse momento, alguns decidiram trocar de lugar. Instruções e sugestões sobre maneiras diferentes de se tocar o xilofone e o metalofone: não com a cabeça da baqueta, mas com a haste, buscando novos sons e sobre a execução do trêmolo. O mesmo para o atabaque e o bombo. O pianista tomou a iniciativa de abrir a tampa do piano e experimentou tocar as cordas com a baqueta — dei instrução adicional sobre a maneira de se usar o pedal de *sustain* para liberar as cordas do feltro e se obter um som amplo.

A primeira e segunda vez foram interrompidas por causa das falhas durante a execução. A terceira conseguimos terminar, mas consideramos um “ensaio”.

Nesse momento percebi cansaço do grupo e achei que deveria trazer a atenção deles para um novo aspecto da interpretação da partitura, a fim de que a execução pudesse ter sentido e não fosse mais uma repetição aperfeiçoada, porém, mecânica. “A ideia é sentir o grupo [...] A regência ajuda nas entradas, mas é necessário sentir [perceber] o som que “eu produzo” sendo conduzido para outro som, como peças de ‘Lego’ se encaixando e formando um todo [...] — ter a visão do que está-se formando em termos de música [...] de a gente dar sentido para essa porção [partitura]”.

A quarta execução do exercício nº 11 teve um melhor desempenho após a instrução dada. Percebi que os músicos estavam mais atentos à transferência do som nos ataques (“encaixes” mais perfeitos) e, conseqüentemente, mais unidade na interpretação da peça, do início ao fim.

#### Exercício nº 12 (35 s)

Houve troca de função: agô de metal e triângulo, letra A; xilofones, letra B; piano, letra C e bumbo e atabaque, letra D.

Não conseguimos terminar a primeira execução.

A segunda execução foi primorosa: precisa, com dinâmica e muito expressiva.

No final, a produtora de vídeo pediu que fizéssemos novamente o exercício nº 12 para que pudesse fazer outras tomadas.

“Palmas”

Pergunta: “Que vocês acharam da experiência?”, referindo-me ao primeiro encontro. “Massa... legal, muito legal ... diferenciado...”. “Como assim, ‘diferenciado’?”, insisti. Resposta: “inovador”. Risos.

Observação: a duração do primeiro encontro foi de 1h e 05 minutos, sem intervalo.

## SEGUNDO ENCONTRO

11/10/2023

A sessão iniciou-se com 30 minutos de atraso porque tivemos de aguardar o término do ensaio da Banda Lyra, porque o encontro aconteceria no mesmo auditório. Uma vez liberado, preparamos o espaço em poucos minutos contando com a ajuda de alguns dos participantes. Eles estavam alegres, prestativos e já não havia mais clima de tensão. Acomodaram-se livremente em seus lugares portando seus instrumentos: 1 flauta transversal, 2 saxofones (alto e tenor), 1 clarinete, 2 trompetes, 1 trompa e 1 percussionista com instrumentos de teclado (marimba e glockenspiel) - 8 músicos ao todo. Iniciamos com orientações e relatos da gravação do encontro anterior “ouvi a gravação e ficou boa”, em uma conversa descontraída.

### Orientações

1. Os exercícios poderiam ser feitos com instrumentos de sopros e/ou de percussão leve, caso alguém quisesse. Todos preferiram utilizar seus próprios instrumentos.
2. Executariam os exercícios da semana anterior, porém com os próprios instrumentos. Que, dos que foram executados - a uma, duas e quatro vozes - escolhessem um exercício de cada uma dessas formações. Foram escolhidos o nº 9 (a uma voz), 10 (a duas vozes) e 12 (a 4 vozes).
3. Fariamos também exercícios que não foram executados na semana anterior, mais precisamente nº 7, 8, 13 e 14. Executamos somente o 13 e o 14 porque preferi usar o tempo para outra atividade criativa.

Exercício nº 9 - a uma voz

Orientei que eles deveriam improvisar as notas, uma vez que o autor fez a notação do “ritmo” (ataques) e dinâmica. A gente vai tocar qualquer nota?” perguntou a menina de forma inquieta. “As notas vocês vão improvisar”, respondi. “Tem de afinar?” - perguntou outra jovem, com a mesma expressão da primeira, parecendo referir-se a uma afinação tonal. “Não necessariamente” - respondi - “pois, segundo o autor, haverá dissonâncias, mas o resultado será algo interessante” (SELF, p. 10).

Executamos uma vez. Não houve comentários. Recomendei que observassem o sinal (cabeça da nota com um arco: som longo) onde deveriam prolongar o som até onde está indicado na partitura. O detalhe, nessa execução, estaria em decidir fazer um “corte” no som longo antes da próxima articulação ou não. Decidiram fazer o som logo e sem cortes até a articulação seguinte, independente qual fosse.

A segunda vez foi mais clara e precisa. Não houve comentários.

Exercício nº 10 - a duas vozes

O grupo foi dividido em saxofones, clarinete e flauta, na primeira voz (A), e metais e percussão, na segunda (B).

Executamos duas vezes. “Comentários?” - instiguei. “Dissonante” - um rapaz respondeu. Uma jovem pontuou que a dinâmica poderia ser melhor. Ressaltei que poderiam explorar mais a variação de notas, regiões (grave, médio e agudo) e timbres.

A terceira execução foi ainda mais fiel à partitura. Também fizeram variações de timbres e alturas, como recomendado. Não houve comentários adicionais.

Exercício nº 12 - a quatro vozes

Divisão das vozes Primeira voz (A) 2 saxofones, segunda voz (B), flauta e clarinete; terceira voz (C) 2 trompetes e trompa, e quarta voz (D) percussão.

Consideramos a primeira execução como “ensaio”. Assinalei que os saxofones estavam fazendo um trinado diferente em cada ataque (do nº 1 ao 6), sendo que a notação sugere um único trinado. Corrigido.

Segunda vez: “Desafiador”, esboçou uma jovem. “Como assim?” - insisti. “Em ‘se achar’ [na partitura]”. Perguntei se “ler na grade” ajudava. Responderam que “não” [...] “é chato.. diferente do ‘normal’ [referindo-se à parte individual do músico] ...”

Repetimos o exercício. Ousaram mais no improviso. A execução foi muito precisa. “Combinaram antes a ‘escalinha’?”. “Não”.

#### Exercício nº 13 - a 8 vozes

Na divisão a 8 vozes, cada músico executou sua parte, na seguinte distribuição: saxofone tenor (A), saxofone alto (B), flauta (C), clarinete (D), trompete 1 (E), trompete 2 (F), trompa (G) e percussão (H). Coube breve orientação adicional sobre os “novos” sinais encontrados no exercício: o trêmolo *accel.* e *rall* e lento. Um sinal no final da primeira página do exercício parece indicar um trêmolo em direção ao agudo.

Primeira execução. Logo no início verificou-se que a leitura da “grade” de fato auxiliava na execução. Recomeçamos.

Na segunda vez alguns se perderam: sentiram dificuldade para perceber o momento exato de entrada.

Terceira execução: conseguimos chegar ao final. Risos. “Vocês combinaram os uníssonos?” Negaram.

Antes de fazer uma quarta execução, indaguei ao grupo se queriam fazer algo novo, diferente. “Do jeito que está, está ótimo!”, disseram. De acordo com minha percepção, essa foi a melhor execução do grupo até aquele momento.

#### Exercício nº 14 - a 8 vozes

Uma breve explicação sobre o sinal “x”, adicionado pelo autor, que sempre aparece após o sinal de som “longo” (cabeça da nota com um arco), indicando o momento do corte do som.

Na distribuição das vozes, os músicos quiseram inverter a posição, distribuindo as vozes da seguinte maneira: percussão (A), trompa (B), trompete 1 (C), trompete 2 (D), clarinete (E), flauta (F), saxofone alto (G), saxofone tenor (H). Essa inversão gerou insegurança e erros na primeira execução, também na regência.

A segunda execução foi melhor, porém não conseguimos passar do ataque de nº 14, pela complexidade da escrita. Seguimos do ataque nº 14 em diante, como ensaio: nos perdemos

novamente. Uma terceira vez a partir do nº 14: chegamos até o final, com dificuldades. “Proposta meio complicada”, comentei. Acrescentei que não precisaríamos realizar o exercício integralmente, com a obrigação de executá-lo com “perfeição”, mas de ter uma ideia geral - referindo-me à proposta do autor.

Usamos 26 minutos na execução dos exercícios e senti que, a partir daquele momento, poderíamos passar para a próxima atividade.

## ARRANJO

No princípio, não havia programado essa atividade na pesquisa, porém percebi no primeiro encontro que se tratava de um grupo de jovens músicos treinados e com experiência: Considerei, portanto, acrescentar arranjo como atividade criativa na segunda sessão, uma vez que o grupo se saiu muito bem na *performance*.

Mostrei que a intenção do trabalho é realizar outras modalidades criativas. Partindo de uma análise das propostas de George Self, vimos que ele estabelece determinados parâmetros em seus exercícios. “Em sua notação, objetivamente falando, qual informação o autor nos traz?”, indaguei. “Diferentes tipos de som”, uma jovem respondeu. “É bem simples de entender o que ele propõe” - emendou um rapaz. Por fim, uma jovem explicitou: “...a gente toca curto, longo ou vibrato”. “Isso! Articulação. E o que ele não escreveu?”, insisti. “As notas”, ela completou.

A partir dessas respostas, expliquei que no quesito “altura” (notas) temos dois resultados: melódico e harmônico. E que no arranjo teriam de pensar também na “densidade” (acréscimo ou subtração de elementos), que está diretamente relacionada à combinação instrumental. Resumindo, a proposta foi dividi-los em dois grupos e cada grupo deveria escolher um dos exercícios até então executados para elaborar um arranjo sobre ele, determinando alturas (notas ou região) e combinação instrumental. Eles poderiam fazer anotações sobre um pentagrama ou outro suporte, simplesmente sugerindo alturas, regiões etc. Para isso foram disponibilizadas folhas de pentagrama, A4 branca, lápis, canetas e régua.

O grupo 1 foi formado por flauta, clarineta e 2 saxofones, e o grupo 2 por 2 trompetes, trompa e um percussionista. Estabelecemos 45 minutos para elaboração do arranjo e depois sua execução.

Primeiro grupo: flauta, clarinete e dois saxofones

Elaboraram o arranjo do exercício nº 12.

Segundo grupo: trompete, trompas 1 e 2 e percussão

Elaboraram o arranjo do exercício nº 14.

## TERCEIRO ENCONTRO

18/10/2023

Combinamos de iniciar o terceiro encontro às 16h por causa do ensaio da Banda Lyra. Após o ensaio, a sala foi preparada em poucos minutos e o grupo se posicionou, como nas vezes anteriores, para o início das atividades.

Havíamos programado que esse encontro se destinaria ao exercício da composição. Antes, porém, sugeri iniciar com a execução do exercício nº 7 do livro *New Sound in Class* a fim de inserir o grupo atmosfera do encontro e na sonoridade e proposta musical do autor. A composição viria em seguida.

O exercício nº 7 foi escrito a 6 vozes e a divisão dos instrumentos foi proposta pelo grupo: 2 saxofones, letra A; flauta, letra B; clarinete, letra C; 2 trompetes, letra D; trompa, letra E e marimba, letra F. A primeira execução foi completa. Fiz alguns comentários sobre precisão na entrada da articulação do som e corte, ou seja, procurar emendar de maneira mais precisa um evento sonoro a outro, nas diferentes vozes. A segunda e a terceira vez foram interrompidas por “falha na entrada” de instrumentos. Notei que os músicos estavam cansados porque tinham acabado de sair do ensaio da Banda Lyra e, por esse motivo, estavam um pouco dispersos. Conversei com eles sobre os momentos de dificuldade de entrada dos instrumentos, buscando tornar mais clara a comunicação gestual, da regência. A quarta vez foi bem mais precisa. Não houve comentários. Percebi que os músicos se sentiram à vontade para improvisar livremente, procurando novos sons e efeitos instrumentais em cada execução. O que parecia “estranho” para eles no primeiro encontro, tornou-se familiar.

### Orientações para a atividade de composição

“Na semana passada vocês fizeram um arranjo, aproveitando o material do George Self, elaborando sobre o exercício dele. Hoje será uma composição livre, baseada nas propostas do autor,

mas vocês não precisam se basear somente nelas. Vamos ler as instruções.” A partir desse momento, entreguei uma folha para cada participante, fazendo a leitura com as respectivas explicações:

#### TEMA

A partir das propostas de George Self em seu livro *New Sound in Class*.  
Entretanto, não precisam se limitar a elas.

#### INSTRUMENTAÇÃO

Somente sopros ou  
Somente percussão (incluindo o piano) ou  
Combinação de sopros e percussão

#### FORMAÇÃO

A uma voz, duas... até oito vozes.

#### DURAÇÃO DA COMPOSIÇÃO

Indefinida (não determinada)

#### DIVISÃO DE TRABALHO

Individual ou  
Duplas ou  
Quartetos...

#### TEMPO DE TRABALHO

Aproximadamente 60 minutos

#### APRESENTAÇÃO

Performance com regência

Dei-lhes liberdade para escolher o que compor, para quem compor, a linguagem e como apresentariam a composição. Reforcei que poderiam escrever para todo o grupo e regê-lo no momento da apresentação.

Os jovens ficaram alegres e surpresos com a proposta de “fazer uma composição”. Orientei também que deveriam fazer a notação da composição, utilizando a notação criada por George Self, a notação tradicional, ou outros símbolos ou todas essas coisas juntas. Para tanto, foram disponibilizadas folhas de pentagrama, folhas com algumas linhas a partir do modelo encontrado no livro *New Sound in Class*, e folha branca A4, lápis, caneta e régua. O grupo se organizou em dois trios e uma dupla, em salas separadas, com seus instrumentos (de sopro) e alguns instrumentos de percussão.

Cerca de 50 minutos depois, um trio finalizou o trabalho. Como os outros dois grupos não conseguiram terminar, sugeri que poderíamos continuar o trabalho na semana seguinte, pois o nosso tempo havia-se esgotado. Todos aceitaram a proposta, ficando definido que o quarto encontro seria destinado para a composição e sua apresentação. O trio manifestou o desejo de apresentar o que haviam feito. Após executá-lo, o consideraram inacabado, desejando dar continuidade às ideias na semana seguinte.

#### Apresentação da composição do trio

“Falem um pouco sobre o processo de composição”, indaguei. Um deles: “Pensamos em começar na percussão, depois percebemos que havia flautas doce na sala [era uma sala de iniciação musical] e encaixamos na percussão. Depois, encaixamos os instrumentos no meio [indicando os instrumentos de sopro de cada um] ... fazendo assim...” [...]. Outro músico: “Até um flautim achei!”.

Os componentes utilizaram mais de um instrumento cada um, totalizando 6: agogô de madeira, 1 flauta doce, 1 piccolo de madeira, trompete, clarinete e saxofone tenor. Eles trocavam de instrumentos coordenadamente permitindo que houvesse continuidade no discurso musical.

## QUARTO ENCONTRO

25/10/2023

O quarto e último encontro iniciou-se no horário previsto (16h) com a distribuição do material para cada equipe: envelope com as anotações da semana anterior feitas pelos próprios músicos, folhas de pentagrama, folhas com algumas linhas a partir do modelo encontrado no livro *New Sound in Class*, folha branca A4, lápis, caneta, régua e uma cópia dos exercícios 1 a 14 do

livro *New Sound in Class*. Eles tiveram aproximadamente 60 minutos para o trabalho de composição e, em seguida, apresentá-las.

As equipes trabalharam em salas separadas. Após terminarem no tempo previsto, fizemos uma roda de conversa antes da apresentação. Percebi que eles estavam à vontade, e para aproveitar o ambiente descontraído chamei-os para formar uma roda quando, então, em pé, conversamos sobre o que eles tinham achado da experiência. Conteúdo da conversa:

— Gostaria de saber de vocês o que acharam da experiência.

— Muito legal!

— Massa!

— A gente não sabia... a gente era acostumado a ler partitura "normal" — afirma um integrante. Uma colega interrompe: "Ler é uma coisa, produzir é outra!"

Retomei: "Muito bem! E sobre esse processo de criação? Que vocês acharam? Tinham feito isso antes?"

— Não! — todos responderam.

— Nunca? — insisti. Não, nunca! — replicaram.

— Vocês gostariam de falar alguma coisa sobre a composição? — emendei.

— Foi difícil. Sim, difícil, mas no final deu certo.

— Difícil, como? — insisti.

— De criatividade, assim... de não vir nada na cabeça ... de a gente explorar mais ... sobre como é a escrita ... não só de nossos instrumentos, como dos outros também — frases expressas pela equipe.

— E sobre criatividade? Vocês têm alguma ideia? — retomando a pergunta que fizemos no primeiro encontro.

— Imaginar uma coisa nova ... nem sempre "novo", mas criar "algo" a partir de outro "algo".

— E o processo de criação de vocês hoje? Cada grupo tem algo para falar? Como foi esse processo para vocês? Quem vai apresentar [performar] primeiro?

Uma jovem da primeira equipe: "a gente se baseou no livro [*New Sound in Class*] e a gente não quis fazer algo difícil, mas algo que ficaria bom." Outra acrescentou: "A gente focou bem nos *trinados, staccatos*.. a gente foi bem mais no livro mesmo que pensando em algo "aleatório" [a fala sugere que seguiram mais o livro que suas próprias ideias] ... mais no livro, nas aulas...".

— Próximo grupo? — perguntei.

O grupo escolheu um porta-voz: "Não pensamos muito no livro do 'George', mas fizemos algo mais de nossa criatividade, no improviso..."

— E vocês? — dirigindo-me ao terceiro grupo.

— A gente ouviu vários temas, né, porque a gente estava sem total criatividade. Daí a gente pegou o livro e utilizou os símbolos que estavam no livro, acrescentamos mais algumas coisas... e sobre temas, a gente usou temas que a gente já tocou, como o que a gente já ouviu ... o que foi vindo à cabeça."

— Ótimo! Gostaria de agradecer a participação de todos. Vocês se dispuseram a vir e participar desses quatro encontros. No final, vou deixar os exercícios do livro com vocês, se assim o quiserem" [...] e independente do resultado, o legal é esse processo que a gente participou. O resultado é importante também, mas o processo é que é o 'legal'. Para mim foi divertido. Apesar da 'tensãozinha' na minha função de pesquisador, eu me diverti e quando o trabalho estiver pronto, eu gostaria de mostrar para vocês. Vamos à execução?

Em seguida as equipes se apresentaram. Primeiramente um duo e, depois, dois trios. Enquanto um grupo se apresentava, os demais ouviam com interesse a execução dos colegas, aplaudindo após o término de cada *performance*.

## ANEXO 2

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

#### PRÁTICAS MUSICAIS CRIATIVAS PROPOSTAS POR GEORGE SELF NO LIVRO *NEW SOUNDS IN CLASS*

Este é um convite para você participar da pesquisa: **Crio, logo aprendo — práticas criativas a partir das propostas de George Self**, que tem como pesquisador responsável Luís Eduardo Corbani.

Esta pesquisa tem por objetivo buscar compreender a prática do criar, executar e apreciar na linguagem da música contemporânea a partir das propostas de George Self, do livro *New Sounds in Class*.

Caso decida participar, serão 4 sessões de duas horas cada uma, uma vez por semana, nos dias 4, 11, 18 e 25 de outubro de 2023, das 15h30 às 17h30. Você comporá um grupo de 8 integrantes que executará exercícios musicais do livro *New Sounds in Class*, de George Self (1967), com instrumentos de percussão leve, fornecidos pelo pesquisador, e com seu próprio instrumento, além de prática de composição e regência propostos para estudantes de música. No final de cada sessão haverá uma entrevista em grupo (roda de conversa).

As atividades serão realizadas no auditório do Centro de Música de Ponta Grossa e registradas em áudio e vídeo. As entrevistas narrativas, com roteiro semi-estruturado, serão transcritas pelo pesquisador. O material será devolvido a você, participante, para que reconsidere, ficando livre para ceder ou não o conteúdo em seu todo ou em partes.

O pesquisador chama-se Luís Eduardo Corbani, que pode ser encontrado no endereço Rua Frederico Wagner, 150 - Olarias, Ponta Grossa - PR, 84043-560, fone: (42) 3901-3038 ou (11) 99697-3442.

Acredito ter sido suficientemente informado a respeito das informações que li ou foram lidas para mim, descrevendo o estudo “**Crio, logo aprendo — práticas criativas em educação musical a partir das propostas de George Self**”. Eu discuti com o pesquisador Luís Eduardo Corbani sobre minha decisão em participar neste estudo. Ficaram esclarecidos para mim quais são os propósitos do estudo e os procedimentos a serem realizados. Esclarecido também que minha participação é isenta de despesas e tenho a garantia do sigilo nominal e de minhas informações.

Concordo em participar voluntariamente deste estudo e ciente de que poderei retirar meu consentimento a qualquer momento, antes ou durante, sem penalidades ou prejuízo.

Declaro que obtive de forma apropriada e voluntária o Consentimento Livre e Esclarecido deste(a) narrador(a) para a participação neste estudo.

Nome do(a) participante: \_\_\_\_\_ Idade \_\_\_\_\_

Assinatura: \_\_\_\_\_

Nome do responsável, se menor de idade: \_\_\_\_\_

Assinatura: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
Luís Eduardo Corbani - pesquisador

Ponta Grossa \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2023

**ANEXO 3**  
**CESSÃO DE USO DE IMAGEM E DE VOZ**

**CEDENTE:** \_\_\_\_\_ Idade \_\_\_\_\_

**CESSIONÁRIO:** Luís Eduardo Corbani

**OBJETO:** Cessão de direitos para uso de imagem e de voz do CEDENTE

Pelo presente instrumento, com regência pelas leis de nº 10.406/2002 e 9.610/1998, celebram o presente Termo de Cessão de Direito para Uso de Imagem e de Voz entre si as partes designadas e qualificadas na forma abaixo em manifestação bilateral de vontades por mútuo e recíproco consentimento nos termos a seguir expostos:

**I-DAS PARTES:**

**1) De um Lado:**

NOME: \_\_\_\_\_, nacionalidade \_\_\_\_\_, estado civil \_\_\_\_\_, profissão \_\_\_\_\_, celular nº \_\_\_\_\_, e-mail \_\_\_\_\_, portador (a) do CPF sob o nº \_\_\_\_\_ e do RG sob o nº \_\_\_\_\_ expedido por \_\_\_\_\_, residente e domiciliado(a) na \_\_\_\_\_, nº \_\_\_\_\_, complemento \_\_\_\_\_, CEP \_\_\_\_\_, bairro \_\_\_\_\_, cidade-estado \_\_\_\_\_, doravante denominada CEDENTE;

**2) De outro Lado:**

LUÍS EDUARDO CORBANI, brasileiro, casado, músico, telefone +55 11 99697-3442, e-mail luisecorbani@gmail.com, portador do CPF sob o nº 072.391.398-67 e do RG sob o nº 12.828.449-3 expedida por SSP-SP, residente e domiciliado na Av. Vicente Machado, nº 522, apto 74, CEP 84010-912, centro, Ponta Grossa - PR, doravante denominado CESSIONÁRIO;

**II-DO OBJETO:**

As partes decidem pactuar o presente instrumento objetivando a Cessão de Direito para Uso de Imagem e de Voz por parte do (a) CEDENTE em favor do CESSIONÁRIO, que se regerá nos termos adiante descritos:

### III-DA CESSÃO DE USO DE DIREITO DE IMAGEM E DE VOZ:

- (1) O (A) CEDENTE autoriza a utilização de sua imagem pelo CESSIONÁRIO, bem como lhe cede todo e qualquer direito autoral patrimonial dela decorrente, a partir de 04/10/2023, para os usos determinados na presente Cláusula, em caráter definitivo, salvaguardados os padrões de Ética e Moralidade vigentes na Sociedade Brasileira, à luz do Direito, dos Bons Costumes e do Bom Senso, bem como, respeitados os dispositivos vigentes na legislação brasileira;
- (2) O uso da imagem da voz, a título universal, alcança apenas o uso para os seguintes fins: Pesquisa de mestrado, sem fins econômicos, dar-se-á a critério do CESSIONÁRIO que poderá utilizá-la, no todo ou em parte, por número indeterminado de vezes, nos meios de comunicação e para os fins que lhe convier, desde que respeitados os dispositivos vigentes na legislação brasileira e no presente instrumento;
- (3) O uso da imagem e da voz referidas no item anterior deverão ser, obrigatoriamente, atinentes ao objeto ora mencionado no presente instrumento, sendo expressamente vedada a utilização de imagem e voz do (a) CEDENTE para objeto diferente do ora determinado;
- (4) As campanhas referidas nos itens anteriores da presente Cláusula poderão ser de âmbito interno ou externo aos endereços do CESSIONÁRIO; poderão ser no formato físico (cartaz, folheto, panfleto, *folder*, *outdoor* e similares), bem como no formato virtual (internet, *site*, *home page*, facebook, *e-mail*, celular, *whatsapp* e similares), no formato de foto e/ou vídeo e/ou áudio; divulgação em geral.
- (5) A presente CESSÃO é outorgada a título gratuito, não cabendo ao (a) CEDENTE qualquer benefício e/ou remuneração decorrente deste ato;
- (6) A rescisão referida no item anterior deverá ser feita por notificação datada e assinada pela parte que desejar a rescisão, dirigida à parte contrária, que deverá assinar seu “ciente”, independente de “aceite ou concordância”, eis que salvaguardado o direito unilateral de rescisão a ambas as partes;
- (7) Uma vez rescindido o presente Instrumento, os efeitos da CESSÃO serão interrompidos imediatamente, exceto nos casos os usos de imagem/voz referidas na presente Cláusula tenham sido comprovadamente contratadas pelo CESSIONÁRIO em data anterior ao ato rescisório, caso em que a interrupção dos efeitos da CESSÃO só se dará com o término da respectivo uso previamente determinado neste termo;
- (8) O CESSIONÁRIO se responsabiliza para todos os fins, civis e criminais, por eventual uso indevido da CESSÃO ora concedida, por si ou por terceiros;

(9) A contratação objeto do presente Instrumento não caracteriza relação trabalhista, tampouco direitos e deveres trabalhistas, entre as partes; ainda que entre elas já exista, já tenha existido ou venha a existir contrato de trabalho com objeto diferente deste ora pactuado;

(10) Uma vez cumpridas todas as Cláusulas do presente instrumento, as partes renunciam entre si, quaisquer direitos indenizatórios morais, materiais e lucros cessantes de uma contra a outra, seja a que título for, especialmente no tocante ao teor do presente termo.

#### **IV - DO FORO**

Fica eleito o Foro Juízo da 1ª Vara do Forum Federal de Ponta Grossa – PR, para dirimir quaisquer divergências decorrentes do presente instrumento.

Por estarem de pleno acordo com o presente termo, as partes outorgam seu aceite e concordância, assinando e rubricando cada uma das folhas, em 2 vias de idêntico teor, a fim de que produza os efeitos ora acordados.

Ponta Grossa, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2023.

---

NOME DO CEDENTE (OU RESPONSÁVEL)

---

LUÍS EDUARDO CORBANI

#### **TESTEMUNHAS:**

1) \_\_\_\_\_

Nome:

CPF n°:

2) \_\_\_\_\_

Nome:

CPF n°:

**APÊNDICE 1**

VÍDEO: RODA DE CONVERSA INICIAL

1º ENCONTRO, 04/10/2023

[https://youtu.be/98\\_BTV6\\_31g](https://youtu.be/98_BTV6_31g)

FAIXA	TEMPO INICIAL	TEMPO FINAL	TÍTULO	DURAÇÃO	CONTEÚDO
1	00:00	09:26	Roda de conversa	9'26"	Roda de conversa

## APÊNDICE 2

### VIDEOS: EXECUÇÃO DOS EXERCÍCIOS DO LIVRO *NEW SOUNDS IN CLASS* - PERCUSSÃO LEVE

1º ENCONTRO, 04/10/2023

[https://youtu.be/X\\_B3GaKYrB0](https://youtu.be/X_B3GaKYrB0)

FAIXA	TEMPO INICIAL	TEMPO FINAL	TÍTULO	DURAÇÃO	CONTEÚDO
1	00:00	00:19	Vinheta de abertura	19"	
2	00:19	00:42	Exploração sonora	23"	Exploração de sons e timbres - percussão leve
3	00:42	03:24	Três tipos de sons	2'42"	Conhecendo a notação criada por George Self
4	03:24	06:32	Exercício nº 1	3'8"	1ª execução com explicações
5	06:32	08:12	Exercício nº 1	1'40"	2ª execução com orientações
6	08:12	09:21	Exercício nº 4	1'9"	1ª execução
7	09:21	09:40	Exercício nº 4	19"	2ª execução
8	09:40	10:27	Exercício nº 9	47"	1ª execução
9	10:27	10:58	Exercício nº 9	31"	2ª execução
10	10:58	14:00	Exercício nº 2	1'2"	1ª execução com explicações
11	14:00	15:13	Exercício nº 2	1'13"	2ª execução com orientações
12	15:13	16:34	Exercício nº 2	1'21"	3ª execução com orientações
13	16:34	20:26	Exercício nº 2	3'52"	4ª execução com orientações
14	20:26	22:00	Exercício nº 5	1'34"	1ª execução
15	22:00	22:30	Exercício nº 5	30"	2ª execução

16	22:30	23:30	Exercício nº 10	1'	1ª execução
17	23:30	24:00	Exercício nº 10	30''	2ª execução
18	24:00	26:36	Exercício nº 3	2'36''	1ª execução - redistribuição dos instrumentos
19	26:36	27:40	Exercício nº 3	1'4''	2ª execução com orientações
20	27:40	28:25	Exercício nº 3	45''	3ª execução
21	28:25	29:37	Exercício nº 6	1'12''	1ª execução
22	29:37	30:11	Exercício nº 6	34''	2ª execução
23	30:11	32:30	Exercício nº 6	2'19''	3ª execução com dinâmica
24	32:30	37:40	Redistribuição dos instrumentos	5'10''	Experimentação livre de sons e timbres
25	37:40	38:37	Exercício nº 11	57''	1ª execução
26	38:37	39:17	Exercício nº 11	40''	2ª execução
27	39:17	40:53	Exercício nº 11	1'17''	3ª execução com orientações
28	40:53	41:30	Exercício nº 11	37''	4ª execução
29	41:30	43:37	Exercício nº 12	2'5''	Redistribuição das partes
30	43:37	44:33	Exercício nº 12	56''	1ª execução
31	44:33	45:16	Exercício nº 12	43''	2ª execução
32	45:16	46:20	Exercício nº 12	1'4''	3ª execução
33	46:20	46:53	Roda de conversa	33''	Comentários

### APÊNDICE 3

#### VIDEOS: EXECUÇÃO DOS EXERCÍCIOS DO LIVRO *NEW SOUNDS IN CLASS* - SOPROS E PERCUSSÃO

2º ENCONTRO, 11/10/2023

<https://youtu.be/Ltexmu7mHUM>

FAIXA	TEMPO INICIAL	TEMPO FINAL	TÍTULO	DURAÇÃO	CONTEÚDO
1	00:00	00:13	Vinheta de abertura	13”	
2	00:13	2:37	Apresentação e orientações	2’24”	Escolha dos exercícios a serem executados
3	2:37	3:20	“Tem que afinar?”	43”	Comentário sobre o que tocar nos improvisos
4	3:20	4:48	Exercício nº 9	1’28”	1ª execução com comentários
5	4:48	5:11	Exercício nº 9	23”	2ª execução com comentários
6	5:11	5:33	Exercício nº 9	22”	3ª execução
7	5:33	7:03	Exercício nº 10	1’30”	1ª execução
8	7:03	8:16	Exercício nº 10	1’13”	2ª execução com comentários
9	8:16	8:45	Exercício nº 10	29”	3ª execução
10	8:45	10:44	Exercício nº 12	1’59”	1ª execução - nova disposição dos instrumentos
11	10:44	12:46	Exercício nº 12	2’02”	2ª e 3ª execuções com comentários
12	12:46	13:38	Exercício nº 12	52”	4ª execução
13	13:38	16:30	Exercício nº 13	2’52”	Orientações e comentários
14	16:30	17:46	Exercício nº 13	1’16”	1ª e 2ª execução com comentários

15	17:46	19:57	Exercício nº 13	2'11"	3ª execução
16	19:57	21:33	Exercício nº 13	1'36"	4ª execução
17	21:33	23:32	Exercício nº 14	1'29"	1ª execução com orientações
18	23:32	24:25	Exercício nº 14	53"	2ª execução
19	24:25	25:04	Exercício nº 14	39"	3ª execução, p. 2
20	25:04	26:13	Exercício nº 14	1'9"	4ª execução, p. 2
21	26:13	31:40	Arranjo	5'27"	Explicações sobre o exercício e formação das equipas.

## APÊNDICE 4

VIDEOS: EXERCÍCIO DE ARRANJO EQUIPE 1

2º ENCONTRO, 11/10/2023

<https://youtu.be/ZdANyEuPyqo>

FAIXA	TEMPO INICIAL	TEMPO FINAL	TÍTULO	DURAÇÃO	CONTEÚDO
1	00:00	00:33	Depoimento	33''	Depoimento
2	00:33	00:48	Cenas	15''	Equipe trabalhando
3	00:48	01:16	Execução	28''	Cena músicos
4	01:16	01:42	Execução	26''	Partitura do exercício nº 12 NSC
5	01:42	02:02	Fotos	20''	Partituras produzidas pelos participantes

## APÊNDICE 5

VIDEOS: EXERCÍCIO DE ARRANJO EQUIPE 2

2º ENCONTRO, 11/10/2023

<https://youtu.be/F0tBMj-YoL0>

FAIXA	TEMPO INICIAL	TEMPO FINAL	TÍTULO	DURAÇÃO	CONTEÚDO
1	00:00	00:38	Depoimento	38''	Depoimento
2	00:38	00:46	Cenas	8''	Equipe trabalhando
3	00:46	1:31	Execução	45''	Cenas músicos
4	1:31	2:16	Execução	45''	Partitura do exercício nº 14 NSC
5	2:16	2:33	Fotos	20''	Partituras produzidas pelos participantes

## APÊNDICE 6

VÍDEO: EXECUÇÃO DO EXERCÍCIO Nº 7 DO LIVRO *NEW SOUNDS IN CLASS* - SOPROS E PERCUSSÃO / ORIENTAÇÕES PARA O EXERCÍCIO DE COMPOSIÇÃO

3º ENCONTRO, 18/10/2023

<https://youtu.be/dWQcdhanNuA>

FAIXA	TEMPO INICIAL	TEMPO FINAL	TÍTULO	DURAÇÃO	CONTEÚDO
1	00:00	00:15	Vinheta de abertura	15''	
2	00:15	03:20	Exercício nº 7	3'5''	Divisão das vozes
3	03:20	05:02	Exercício nº 7	1'42''	1ª e 2ª execuções com orientações
4	05:02	05:27	Exercício nº 7	25''	3ª execução
5	05:27	06:06	Exercício nº 7	39''	4ª execução
6	06:06	07:00	Exercício nº 7	54''	5ª execução
7	07:00	13:37	Exercício de composição	6'37''	Orientações e formação das equipes

**APÊNDICE 7**

VÍDEO: COMPOSIÇÃO DA EQUIPE 1

4º ENCONTRO, 25/10/2023

<https://youtu.be/1jBC4HVAvMA>

FAIXA	TEMPO INICIAL	TEMPO FINAL	TÍTULO	DURAÇÃO	CONTEÚDO
1	00:00	00:33	Composição equipe 1	33”	Execução

**APÊNDICE 8**

VÍDEO: COMPOSIÇÃO DA EQUIPE 2

4º ENCONTRO, 25/10/2023

<https://youtu.be/MTfwlZCKC4w>

FAIXA	TEMPO INICIAL	TEMPO FINAL	TÍTULO	DURAÇÃO	CONTEÚDO
1	00:00	01:39	Composição equipe 2	1'39"	Execução

**APÊNDICE 9**

VÍDEO: COMPOSIÇÃO DA EQUIPE 3

4º ENCONTRO, 25/10/2023

[https://youtu.be/Yx\\_WrGDHvqU](https://youtu.be/Yx_WrGDHvqU)

FAIXA	TEMPO INICIAL	TEMPO FINAL	TÍTULO	DURAÇÃO	CONTEÚDO
1	00:00	01:58	Composição equipe 3	1'58"	Execução

**APÊNDICE 10**

ÁUDIO/VÍDEO: RODA DE CONVERSA FINAL

4º ENCONTRO, 25/10/2023

<https://youtu.be/4mtsnRAaUEk>

FAIXA	TEMPO INICIAL	TEMPO FINAL	TÍTULO	DURAÇÃO	CONTEÚDO
1	00:00	05:16	Roda de conversa	5'16"	Roda de conversa